



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Thais Elisa Silva da Silveira

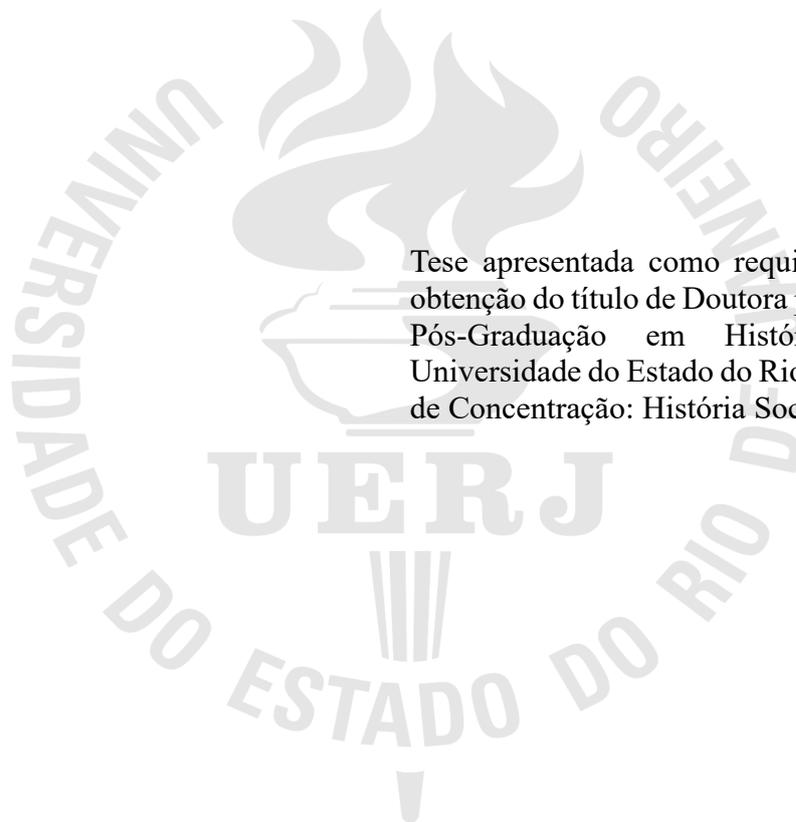
“Amansando o branco”: atividades educativas indígenas para o juruá

São Gonçalo

2024

Thais Elisa Silva da Silveira

“Amansando o branco”: atividades educativas indígenas para o juruá



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: História Social do Território.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S587 TESE	<p>Silveira, Thais Elisa Silva da. “Amansando o branco” : atividades educativas indígenas para o juruá / Thais Elisa Silva da Silveira. – 2024. 323f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Indígenas – Educação – Teses. 2. Professores indígenas - Teses. 3. Indígenas – Crimes contra – Teses. I. Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 376.7(=1-82)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thais Elisa Silva da Silveira

“Amansando o branco”: atividades educativas indígenas para o juruá

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: História Social do Território

Aprovada em 06 de dezembro de 2024.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Alessandra Gonzalez de Carvalho Seixlack
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo
Colégio de Aplicação - UERJ

Prof.^a Dra. Michele de Barcelos Agostinho
Museu Nacional

Prof. Dr. Tunico Benites
Fundação Nacional dos Povos Indígenas

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Aos meus ancestrais.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é o resultado de uma confluência de vozes e ações de sujeitos humanos e não humanos, sem os quais não conseguiria êxito. Agradeço aos Encantados, que me enviaram os sinais. Aos meus antepassados, que nos piores momentos, abafaram suas histórias para que pudéssemos sobreviver. Aos meus avós Maria de Lourdes, Waldemira e Joaquim, que, a partir dos fragmentos da história familiar que contavam, do suco do jenipapo, das histórias do saci deixaram fios soltos para que eu pudesse me conectar com outras histórias. Ao meu avô Manuel, que me facilitou o caminho do estudo. Aos meus pais, Glória Maria Pereira da Silva e Joaquim Afonso da Silveira por serem sempre meu lugar de apoio. Aos meus irmãos e minhas tias pelo apoio e torcida. À minha filha Lívia e ao meu marido João Claudio Marchelli Filho, por compreenderem minhas ausências, pelo apoio, pelo amor e pelo colo. À Lila, nossa cadela, minha principal companheira durante todo o processo de escrita desta tese.

Agradeço também aos meus amigos pelas palavras de incentivo. Em especial ao Daniel Pinha, que também foi meu professor durante o curso, e o responsável por me convencer a realizar o doutorado. À Viviane da Silva Araújo, pelo incentivo, apoio, ajuda, trocas de ideias e carinho. Aos meus professores Célia Tavares, Helenice Rocha, Joana Baía, Marcelo Camurça. À Lívia Beatriz da Conceição. À minha orientadora Márcia de Almeida Gonçalves, pela parceria e apoio. As professoras Helena Araújo e Michele de Barcelos, pelas valiosas colaborações durante a qualificação.

Ao Daniel Munduruku, e Casé Angatu, que me deram aula em cursos avulsos que foram fundamentais para minha formação. Ao Marcos Terena, que participou do curso oferecido por Daniel Munduruku e que desde então, eventualmente me marca em suas postagens sobre o movimento indígena nas suas redes sociais. Aos meus colegas de turma pela solidariedade e apoio.

Aos educadores indígenas, por me ensinarem e colaborarem com esta pesquisa. Ao Carlos Tukano, Carina Pataxó, Carolina Potiguara, Júlia Xavante, Marize Guarani, Paula Moura Aponé, Ricardo Ajuricaba e Sheila Potiguara pelas entrevistas. Agradeço também a Twry Pataxó, Dauá Puri, Suzana Paraí e Arassari Pataxó pela visita e atividades promovidas na Escola Municipal Presidente Costa e Silva.

Aos colegas da Escola Municipal Presidente Costa e Silva pelo apoio, incentivo, parceria e torcida. Em especial à diretora Rosemary Costa, pela compreensão e apoio para que

conseguisse conciliar trabalho e estudo. À vice-diretora e Ana Cristina de Almeida pela compreensão, ajuda, incentivo e amizade. Aos meus alunos por nossas alianças afetivas.

Por fim, agradeço às maritacas tijucanas, por resistirem na selva de pedra do Rio de Janeiro e por me acordarem para estudar nos dias em que o despertador não tocou. Aos pássaros, que deixaram minhas manhãs de estudo mais alegres. Às plantas, animais e rios da Floresta da Tijuca, o meu lugar de força. Obrigada por me reabastecer todas as vezes que precisei. À Terra, ao vento, à chuva, à Lua, às estrelas, ao Sol...

Ao escrever,
dou conta da minha ancestralidade;
do caminho de volta
do meu lugar no mundo.

Graça Graúna

RESUMO

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. *“Amansando o branco”*: atividades educativas indígenas para o juruá. 2024. 323f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta tese tem como objetivo examinar as atividades educativas promovidas por indígenas em escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XXI. Mobilizou-se a história oral como principal método de investigação, e também como abordagem focada na priorização das vozes indígenas na sua agência política. Foram realizadas entrevistas com oito educadores indígenas, com o intuito de compreender suas intenções pedagógicas, as formas como dialogam com passados históricos em tais atividades e descobrir quais são os seus propósitos. Valorizou-se como premissa teórica o pensamento decolonial e de intelectuais indígenas para a problematização das entrevistas. Na tese verificamos que as atividades em análise se alinham a uma tendência do movimento indígena nacional de empregar a educação de pessoas não indígenas como estratégia para a conquista de direitos. Ao participarem de atividades escolares, os/as indígenas buscam apresentar-se como sujeitos contemporâneos, desconstruir preconceitos, valorizar a diversidade das culturas indígenas, contribuir com suas epistemologias para a resolução de questões globais como as mudanças climáticas, reforçar as identidades de estudantes indígenas e fortalecer as retomadas étnicas, combatendo o etnocídio indígena. Embora a mobilização do passado não seja o foco central dessas atividades, ela está presente, com o intuito não apenas de confrontar o que denominam de “história oficial”, nos termos de crítica a formas canônicas de narrar a história do Brasil, mas de apresentar uma multiplicidade de narrativas que coexistem. Por meio das atividades educacionais, os indígenas constroem novas perspectivas epistemológicas que desafiam uma visão de história moderna, ocidental, única e linear, propondo outras formas de pensar e construir histórias.

Palavras-chave: movimento indígena; educadores indígenas; etnocídio.

ABSTRACT

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. "*Taming the white*": indigenous educational projects for the Juruá. 2024. 323f. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This thesis aims to examine the educational activities promoted by Indigenous people in schools in the metropolitan region of Rio de Janeiro during the early decades of the 21st century. Oral history was utilized as the main research method and as an approach focused on prioritizing Indigenous voices in their political agency. Interviews were conducted with eight Indigenous educators to understand their pedagogical intentions, how they engage with historical narratives in these activities, and for what purposes. Theoretical frameworks were based on decolonial thought and Indigenous intellectual perspectives to critically analyze the interviews. The research found that these activities align with a national Indigenous movement trend, where educating non-Indigenous people is used as a strategy for achieving rights. By participating in school activities, Indigenous people seek to present themselves as contemporary subjects, dismantle stereotypes, highlight the diversity of Indigenous cultures, and contribute their epistemologies toward solving global issues, such as climate change. They also aim to strengthen Indigenous student identities and support ethnic revitalization efforts to combat Indigenous ethnocide. Although mobilizing historical narratives is not the primary focus of these activities, it plays a significant role. This approach not only challenges the "official history"—a critique of canonical ways of narrating Brazil's history—but also introduces a multiplicity of coexisting narratives. Through educational activities, Indigenous people construct new epistemological perspectives that challenge a single, linear, modern, and Western historical narrative, proposing alternative ways of thinking about and constructing histories.

Keywords: Indigenous movement; Indigenous educators; ethnocide.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Caboclas lavadeiras	58
Figura 2 –	Indígenas vendendo artesanato ao fundo	59
Figura 3 –	Decolônia de férias, semana 1	108
Figura 4 –	Decolônia de férias, semana 2	108
Figura 5 –	Feira do Parque Lage, 2017	109
Figura 6 –	Feira do Parque Lage, 2019	110
Figura 7 –	Um dia na Aldeia Mata Verde Bonita	111
Figura 8 –	Abril Indígena EMPCS	208
Figura 9 –	Pintura corporal na escola	212
Figura 10 –	Enxergando o apito	213
Figura 11 –	Atividade na EMOT	220
Figura 12 –	Raoni por Maisalto da BF	221

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro	54
Tabela 2 –	História indígena BNCC 6o ano	166
Tabela 3 –	História indígena BNCC 7o ano	167
Tabela 4 –	História indígena BNCC 8o ano	168
Tabela 5 –	História indígena BNCC 9o ano	169
Tabela 6 –	Educadores indígenas entrevistados	190

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIAM	Associação Indígena Aldeia Maracanã
AL	Alagoas
AM	Amazonas
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
APA	Área de Proteção Ambiental
APIB	Articulação dos Povos Indígenas Brasileiros
APOINME	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo
ARPINSUL	Articulação dos Povos Indígena da Região Sul
ARPINSUDESTE	Articulação dos Povos Indígena da Região Sudeste
ATL	Acampamento Terra Livre
BA	Bahia
BF	Baixada Fluminense
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPOIB	Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
Cedind	Conselho Estadual dos Direitos Indígenas
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONAIE	Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador

COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CPI SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CSAC	Centro de Arte e Cultura
CESAC	Centro de Etnoconhecimento Sócio Ambiental Caiuré
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DF	Distrito Federal
ECO-92	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
EMOT	Escola Municipal Olga Teixeira
EMPCS	Escola Municipal Presidente Costa e Silva
FEUDUC	Fundação Educacional de Duque de Caxias
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GRUMIM	Grupo Mulher – Educação Indígena
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INBRAPI	Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual
ISPO	Instituto dos Saberes dos Povos Originários – Aldeia Jacutinga
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Maranhão
MAR	Museu de Artes Rio
MEC	Ministério da Educação
MET	Ministério do Esporte e Turismo
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil

NEARIN	Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PE	Pernambuco
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
RN	Rio Grande do Norte
PT	Partido dos Trabalhadores
Puc-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RJ	Rio de Janeiro
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
SEPE	Sindicato dos Profissionais de Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TI	Terra Indígena
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFF	Universidade Federal Fluminense

UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UINPI-AW	Universidad Comunitaria Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNI	União das Nações Indígenas
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISUAM	Centro Universitário Augusto Motta
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	O MOVIMENTO INDÍGENA E SEU CARÁTER EDUCATIVO	37
1.1	Colonialidade e resistência em Pindorama	37
1.2	Movimento indígena, movimentos indígenas, indígenas em movimento	40
1.3	Indígenas em Movimento na região metropolitana do Rio de Janeiro ..	54
1.3.1	<u>Construindo a invisibilidade: o secular etnocídio de cada dia no Rio de Janeiro</u>	57
1.3.2	<u>Prólogo: lideranças no Rio de Janeiro</u>	68
1.3.3	<u>O despertar da Arara Amarela: movimento indígena no Rio de Janeiro</u>	72
1.3.4	<u>O Rio dos Guarani</u>	87
1.4	Educação para amansar o Juruá	89
1.4.1	<u>Movimento indígena no Rio de Janeiro e sua vocação educativa</u>	102
1.5	Educar para dentro, educar para fora	112
2	UMA CRÔNICA DE ETNOCÍDIO: INDÍGENAS, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA	115
2.1	A “crônica da extinção”: historiografia e etnocídio	125
2.2	Historiadores por uma “Nova História Indígena”	139
2.2.1	<u>Historiadores indígenas</u>	144
2.3	Indígenas e ensino de História	148
2.3.1	<u>Do Dia do Índio ao Dia dos Povos Indígenas</u>	154
2.3.2	<u>Currículo e temática indígena</u>	158
2.3.2.1	A querela da BNCC	164
2.3.3	<u>O professor, o currículo, a sala de aula, os alunos e a temática indígena</u>	171
3	PROJETOS EDUCATIVOS PARA O JURUÁ	175
3.1	Interculturalidade nas escolas	176
3.2	Educando o Juruá para “adiar o fim do mundo”	186
3.2.1	<u>Guerreiros do bom combate: os entrevistados</u>	192
3.2.2	<u>“Pra que mandou me chamar?”</u>	203

3.2.3	<u>Educando o juruá</u>	206
3.2.4	<u>Professoras indígenas</u>	215
3.2.5	<u>Motivações e intenções pedagógicas</u>	222
3.3	Proposta intercultural para educar o juruá	237
4	POR OUTRAS HISTÓRIAS DO BRASIL	241
4.1	Epistemologias indígenas: outras temporalidades, outras narrativas ...	242
4.2	Uma cartografia de histórias para a educação do Juruá	248
4.3	Histórias outras nas escolas	256
4.4	O passado, o presente e um futuro ancestral	280
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA VISIBILIDADE AO FUTURO ANCESTRAL	282
	REFERÊNCIAS	296
	APÊNDICE A – Modelo do roteiro geral de entrevista	312
	APÊNDICE B – Cessão de direitos sobre depoimento	315

INTRODUÇÃO

os Encantados estavam o tempo todo falando com sinais. Eu sempre digo para as pessoas: prestem atenção aos sinais. Então, Thais, preste atenção aos sinais, eu diria assim, metas finais são coisas que precisam ser percebidas, atendidas, ficar atentas a elas e compreender os sinais. Então, essa nossa conversa também é um sinal para nós e para você em particular também, né, que tá começando de certa forma, começando a sua retomada (RICARDO AJURICABA, 2022).

Gostaria de começar afirmando que esta tese é o resultado de um longo caminho orientado pelos Encantados. Perceber os sinais, compreendê-los e atendê-los, como sugeriu Ricardo Ajuricaba Tupinambá durante uma entrevista para esta pesquisa, não foi uma tarefa fácil para uma mulher cabocla, com ancestralidade puri e tupinikim, criada na cidade, longe das tradições e em um mundo em que se acredita que as pessoas devem evoluir. Ser indígena é frequentemente visto como um estágio transitório, e acredita-se que as pessoas devem seguir o caminho único da civilização. Para meu avô, minha bisavó e meus bisavôs, manter-se tupinikim ou puri¹, e ainda ensinar as tradições e fortalecer a identidade étnica de seus filhos, netos e bisnetos, não foi uma opção. Eles se esforçaram para sobreviver e proteger seus filhos, afastando-os da violência que carregar uma identidade étnica indígena no Brasil pode acarretar.

No entanto, considerando que este é um trabalho acadêmico e que a ação dos Encantados não costuma ser muito bem-aceita como chave interpretativa de um fenômeno neste contexto, decidi me inspirar em uma mulher indígena que também passou por um processo de retomada étnica e que se tornou doutora em História pela Universidade de São Paulo (USP). Em sua tese, Márcia Mura (2016) utilizou a metáfora “trocar de sapatos” para se referir a quem troca de paradigmas. Sendo assim, permitirei a mim mesma trocar os sapatos algumas vezes durante a escrita desta tese. Uma das lições que aprendi durante a produção, ao ler e ouvir intelectuais e educadores indígenas, é que é possível transitar por chaves interpretativas, seja para confrontá-las, chegar a uma síntese, sendo possível também pular de uma para outra, sem a necessidade de escolher “a mais correta”.

A metáfora utilizada por Márcia Mura de “trocar de sapatos”, foi inspirada no livro de Cristino Wapichana, “Sapatos Trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras²”. Nesta história Kapaxi (tatu), que era um grande corredor, desafiou Aro (veado), conhecido por fazer

¹ Meu avô paterno tem ascendência tupinikim e de outro povo indígena do sul do Espírito Santo o qual minha família desconhece o nome. Minhas avós materna e paterna têm ascendência puri.

² WAPICHANA, Cristino. *Sapatos Trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras*. São Paulo: Paulinas, 2014.

bons abrigos, a participar de uma competição onde deveriam nadar, fazer um abrigo e correr. Antes do desafio, por engano, os competidores trocam de sapatos sem perceber. Os sapatos de Kapaxi eram mágicos, sendo um presente dado por Tuminkery (criador de todas as coisas) que faziam com que o tatu fosse a criatura mais rápida de toda localidade. Durante as provas ele percebeu que suas habilidades tinham sido alteradas. Estranhou sua capacidade de fazer abrigos e se entristeceu por não ser mais tão veloz. Após perder a competição, a qual era favorito, Kapaxi procurou Aro na tentativa de destrocá-los, porém nunca mais o encontrou. Durante sua procura, todas as noites antes de dormir, cavava os melhores abrigos com as novas habilidades de suas potentes garras e os deixava depois para quem quisesse utilizá-los, fazendo assim grandes amigos e tornando-se muito conhecido por ser o animal mais veloz e bondoso de toda a Terra.

Assim como Márcia Mura, trocarei meus sapatos sem a infelicidade de Kapaxi por ter trocado os seus, até porque posso destrocá-los quando necessário. Ao conceber o projeto desta pesquisa, propus-me a analisar atividades educativas desenvolvidas por indígenas em escolas do ensino básico na região metropolitana do Rio de Janeiro, nas décadas iniciais do século XXI. Meu objetivo era investigar as intenções pedagógicas desses sujeitos, especialmente ao mobilizarem o passado no intuito de educar a população não indígena. A hipótese central era de que essas atividades integrariam as estratégias do movimento indígena do Rio de Janeiro para “amansar o branco³” e conquistar direitos, visando não apenas a desconstrução de preconceitos e estereótipos, como barrar ideias e projetos de assimilação e integração dos povos indígenas.

Essas práticas buscariam, ainda, dar visibilidade aos indígenas em contexto urbano, destacando suas demandas específicas e fomentar movimentos de retomada étnica. Acreditávamos que, ao mesmo tempo, pretendiam chamar a atenção para pautas mais amplas do movimento indígena, como a demarcação de terras, e oferecer suas epistemologias como possíveis respostas para questões globais, especialmente em relação à crise ambiental. No que diz respeito ao uso da história, nosso interesse era compreender quais narrativas esses educadores traziam ao contexto escolar. Buscávamos verificar se apresentavam uma nova versão da história do Brasil, que contrapusesse a história comumente ensinada nas escolas, ou se traziam narrativas específicas de suas etnias e de criação de seus povos. A hipótese principal era de que desejavam construir uma “outra história do Brasil”, fundamentada em paradigmas alternativos, que posicionasse os indígenas como sujeitos históricos e superasse as versões que promovem seu suposto desaparecimento.

³ De acordo com Ângela Pappiani (2012), a expressão “amansar o branco” era utilizada por Aílton Krenak, ao ressaltar um dos objetivos do “Programa de Índio”, transmitido pela Rádio USP na década de 1980.

Gostaria, antes de prosseguir, contar a minha trajetória até chegar a este projeto. Afinal, escrever sobre os caminhos que percorri até aqui é importante no contexto desta pesquisa, até porque ela não é neutra. Posso fazer esta afirmação com tranquilidade, pois hoje em dia sabemos que mesmo com todo o rigor dos métodos científicos e acadêmicos, nenhuma pesquisa é neutra. Entender o lugar de onde a pesquisadora fala é fundamental para a melhor compreensão da pesquisa. Minha aproximação com as culturas e epistemologias indígenas começou cedo na minha vida, mas de forma lenta e fragmentada. Seja no suco de jenipapo que vovô Joaquim nos obrigava a tomar quando íamos a sua casa em Campos dos Goytacazes/RJ, pois, como afirmava, era bom para a saúde, seja nas sementes que eu pegava no terreno da Igreja ao lado da minha casa para fazer pulseiras e colares, seja ainda quando meu pai tirava meu chinelo escondido da minha mãe e me dizia para sentir a terra. Lembro também de minha mãe respondendo ao Censo de 1991 comigo ao lado, afirmando que nós éramos pardas. Curiosa com a afirmação, pois eu, minha mãe e minha irmã passaríamos tranquilamente por pessoas brancas, perguntei a ela por que éramos pardas. Ela me respondeu que pessoas mestiças como a gente eram consideradas pardas e que tínhamos que honrar nossos antepassados e nunca os esquecer.

De fato, sou uma típica brasileira mestiça, fruto do que costumam chamar de união das três raças, mas, no caso de algumas ancestrais, da violência e do estupro de mulheres caçadas a laço. Para muitos intelectuais do início do século XX, eu poderia ser considerada um sucesso do projeto de branqueamento da população brasileira. Nasci com a pele clara e o cabelo liso, por pouco não me tornei católica, e só não me tornei porque meus pais sempre guardaram na alma a rebeldia de não seguir os padrões estabelecidos. Estudei em colégio católico com bolsa parcial e o sacrifício da minha família, o que deixou meus pais endividados para que eu pudesse ter “uma boa educação”. Frequentei a Universidade, passei em concursos públicos e após a defesa desta tese, me tornei doutora. Seria fácil neste momento abandonar as memórias ancestrais e seguir rumo ao que é considerado progresso para o Ocidente. Mas, trocando novamente de paradigmas, assim como vários parentes indígenas me afirmaram, a ancestralidade chama. Talvez não chame a todos, mas no meu caso ela me chamou.

A ancestralidade me fazia falar de dona Laurinda, minha bisavó “índia”, que infelizmente não conheci, enquanto todos em minha volta falavam orgulhosos de suas ancestralidades europeias, a qual eu também tenho. Ela me fazia sentir uma enorme conexão com o território onde eu nasci, o Vale do Paraíba do Sul, nas margens do rio Brandão, um dos afluentes do rio Paraíba do Sul, um rio imponente e forte que continua abastecendo grande parte do Estado do Rio de Janeiro, mesmo com todas as agressões que sofreu e ainda sofre. Meus

ancestrais puri percorreram este Vale, assim como eu e diversos outros parentes no presente, que teimam em ouvir o chamado ancestral.

Mas retomemos a escrita da introdução dessa tese, a partir de paradigmas mais aceitos pela academia. Quando olho para o meu passado, entendo porquê nunca me interessei pela história indígena na escola, já que era ensinada de tal maneira onde indígenas sempre eram colocados como pessoas do passado, prestes a um natural caminho da extinção. Não me interessava a história de um povo que resistia à evolução, ao caminho o qual minha família já tinha atravessado em gerações anteriores, e um passado o qual eu não deveria me conectar, porque só era sinônimo de atraso. Apenas lamentava a forma violenta como foram tratados no passado.

Foi na universidade, na graduação em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) onde comecei a ler e ouvir outras histórias sobre os povos indígenas. O fato é digno de destaque, porque o contato com autores da “Nova História Indígena” e com professores que se dedicavam a pesquisar e ensinar sobre a história indígena não era comum na formação de historiadores nos inícios dos anos 2000. Mesmo hoje em dia, ainda não é tão comum encontrar profissionais dedicados a ensinar a temática. O contato diferenciado veio das aulas dos professores Ana Maria Moura, Marco Morel, Maria Teresa Toríbio, Paulo Seda e Helena Araújo. Um outro fato curioso, vamos chamar assim, foi que o primeiro livro que ganhei durante a graduação, comprado com muito custo pela minha mãe, foi a obra sempre referencial de John Manuel Monteiro “Negros da Terra: índios e bandeirantes na origem de São Paulo⁴.”

Neste livro, leitura obrigatória da disciplina Brasil I, ministrada pela professora Ana Moura, tive contato pela primeira vez com uma outra história dos povos indígenas, onde eles continuavam existindo após os primeiros contatos e, apesar da condição subalternizada, eram protagonistas e elementos fundamentais no processo de colonização de São Paulo. Eu me empolguei com essa outra história e passei a me interessar pelos movimentos de resistência indígena. Minha monografia de fim de curso se voltou para a resistência indígena na correspondência de José de Anchieta, orientada pelo professor Marco Morel. O estudo desta temática já me afetava, sem eu me dispor, naquele momento, a uma compreensão dessa afetação. A irritação do missionário da Companhia de Jesus toda vez que os indígenas retomavam seus “maus costumes”, “imbuídos do espírito da fornicação”, da bebedeira, dos rituais, das festas, quando questionavam o deus cristão, me gerava grande satisfação. Ao mesmo tempo, ler sobre

⁴ MONTEIRO. John Manuel. Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

a violência contra indígenas e principalmente apatia e a perda ou a negação das identidades étnicas me causava grande tristeza.

Naquele momento, apesar de me afetar profundamente com a história que pesquisava, fui ensinada que a história indígena era a história do “Outro”, de pessoas com as quais historiadores e brasileiros mantinham uma profunda alteridade, como se também não tivéssemos a uma distância similar dos colonizadores portugueses do século XVI, ou até mesmo dos gregos e romanos, considerados fundadores da civilização ocidental. Escrevi, entre outros povos indígenas que resistiam à evangelização, sobre os tupinikim, o povo da minha bisavó Laurinda, a quem eu sempre me referi com tanto afeto. Demorei muito a me perguntar por que a história indígena era a história do Outro, se, na verdade, se trata da história dos meus antepassados e de tantas outras pessoas, talvez da maioria que vive neste país.

Tornei-me professora de História em diversas redes públicas. Trabalhei como professora na rede estadual do Rio de Janeiro, na rede municipal do Rio de Janeiro e atualmente leciono na rede municipal de Duque de Caxias/RJ, cidade localizada na Baixada Fluminense. Entrei no mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Puc-Rio), o qual não concluí. Nele, pretendia pesquisar a representação dos indígenas nos compêndios didáticos do século XIX, buscando entender como começou uma tradição escolar na qual os indígenas só apareciam no início da colonização e de maneira estereotipada e preconceituosa. Na minha concepção, compreender a origem dessa tradição e os objetivos dos autores ao retratarem os indígenas daquela maneira, seria uma maneira de fazer com que os professores refletissem sobre suas práticas, ao ensinarem (ou não) a temática indígena nas suas aulas e quem sabe mudar a abordagem. A orientação da professora Eunícia Fernandes, foi fundamental para uma reflexão mais aprofundada sobre identidade, pertencimento étnico e alteridade. Essas reflexões foram essenciais para que eu conseguisse, mais a frente, romper com paradigmas que me impediam de reconectar com a minha ancestralidade.

Retornei à pós-graduação em 2014, ingressando na primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) pela Uerj. Esta pós-graduação é, de fato, diferenciada. Não apenas por ser inovadora, já que se direciona à formação continuada de professores da educação básica e permite pesquisas voltadas para o ensino da história no campo da História e não exclusivamente da Pedagogia. Mas também por diminuir o abismo entre Universidade e Educação Básica, pondo em xeque as hierarquias entre elas e facilitando o retorno do professor à universidade, não apenas para sua formação continuada, mas também para que produzam conhecimentos baseados em suas práticas e saberes docentes. Não que já não produzíssemos nas nossas salas de aula antes. Nós, professores, somos autores das nossas

aulas. O chão da escola é um constante laboratório, onde produzimos conhecimentos, estimulamos alunos e alunas a também produzirem conhecimento, testamos métodos de ensino, aprendemos o que funciona melhor para cada turma, nos adaptamos constantemente às demandas do tempo presente trazidas pelos alunos.

O ProfHistória é um programa empoderador e tem sido capaz de mostrar que nós não somos meros vulgarizadores da produção acadêmica e que somos capazes de levar do chão das nossas escolas conhecimentos importantes e pouco valorizados, seja no campo da teoria ou da didática da história ou ainda da própria historiografia. Posso falar por minha dissertação (SILVEIRA, 2016), intitulada “Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro”, orientada pela professora Márcia de Almeida Gonçalves. Esse trabalho foi reconhecido com o terceiro lugar no Prêmio ProfHistória de Melhor Dissertação de 2014⁵ e tem sido usado por pesquisadores de diversas áreas - não só aqueles voltados para o ensino de história - para ajudá-los a refletir sobre uma temática por muito tempo invisibilizada pela historiografia: a de indígenas que vivem em contexto urbano.

Não ingressei no mestrado almejando pesquisar este tema. A temática chegou a mim a partir do chão da Escola Municipal Presidente Costa e Silva, localizada no bairro Capivari, nome em tupi que indica a passagem do rio das capivaras, no segundo distrito de Duque de Caxias/RJ. Também veio de uma frequente recordação de um aluno de olhos amendoados nas primeiras turmas que lecionei, por volta de 2005, no Colégio Estadual Oscar Pimenta Soares, localizada no Parque Araruama, no município de São João de Meriti, nomes que também demarcam a presença dos povos de origem tupi na região da Baixada Fluminense.

Francisco⁶ era um menino calado, apelidado de japa pelos amigos devido ao formato de seus olhos. Eu achava curiosa a presença de um aluno com ascendência japonesa naquela localidade, a mesma onde minha família mora. Até que anos mais tarde, ao vê-lo com sua mãe, percebi que o menino não tinha nada de japonês, mas que se tratava de um jovem indígena, ou ao menos, possuía ascendência originária deste território. A lembrança de Francisco sempre punha em xeque uma teoria que tinha em mente: a de que eu ensinava a história indígena para alunos sem qualquer identidade com os povos originários. Sendo assim, meu objetivo principal

⁵ As três melhores dissertações, incluindo a minha, foram publicadas em um e-book: VIEIRA, Fabíola, PEREIRA, Leandro e SILVEIRA, Thais. Prêmio ProfHistória 2014. Rio de Janeiro: FGV, 2023. In: <<https://editora.fgv.br/produto/premio-profhistoria-2014-3852>>. Acesso em: 30 out. 2024.

⁶ Nome fictício.

era desconstruir preconceitos e estereótipos e promover uma reflexão sobre alteridade entre os alunos.

No contexto das aulas e reflexões desenvolvidas no ProfHistória e com a imagem de Francisco que nunca saía da minha cabeça, senti a necessidade de colocar minha hipótese à prova. Pesquisei o Censo do IBGE de 2010 e descobri que todas as cidades da região metropolitana do Rio de Janeiro possuíam população autodeclarada indígena. Naquele mesmo ano, propus uma atividade para minhas turmas do oitavo ano do ensino fundamental, onde deveriam falar de suas ancestralidades. Meu interesse naquele momento se voltava para a ancestralidade negra dos meus alunos, no entanto, percebi que vários apontaram possuir uma ancestralidade indígena.

Muito intrigada com aquelas informações, fiz, no ano seguinte, uma pesquisa com todos os alunos do segundo segmento do ensino fundamental da Escola Municipal Presidente Costa e Silva e em outra turma na qual eu fazia complemento de carga horária, na Escola Municipal Maria Clara Machado, também localizada no segundo distrito de Duque de Caxias. Os estudantes deveriam marcar sua ascendência entre algumas opções e, caso marcassem que tinham ancestralidade indígena, deveriam contar quem eram seus antepassados. Para minha surpresa, mais de 50% dos meus alunos afirmaram que possuíam ancestralidade indígena e, apesar de nenhum deles ter se autodeclarado indígena, alguns apontaram que seus pais ou seus avós, ou seja, pessoas vivas e com quem tinham convívio eram indígenas (SILVEIRA, 2016, p. 13). Ao contrário do que eu imaginava, Francisco não era uma exceção.

A partir dessas informações, procurei entender quem eram esses indígenas que estavam na região metropolitana do Rio de Janeiro e como haviam chegado aqui. Meu objetivo era criar um material didático sobre indígenas em contexto urbano que contribuísse para dar visibilidade a essas populações, desconstruir preconceitos e estereótipos, além de reforçar positivamente as identidades de alunos indígenas e descendentes. O produto final do mestrado incluiu, além de um texto sobre indígenas em contexto urbano e o ensino da história indígena, uma exposição itinerante sobre indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro e um caderno de atividades com exercícios baseados em fontes históricas sobre indígenas nas cidades em diversas temporalidades (SILVEIRA, 2016).

Não foi tarefa simples chegar a este resultado. Se hoje em dia, apesar do crescente interesse de pesquisadores sobre indígenas em contexto urbano, o número de pesquisas ainda é reduzido, há dez anos eram ainda mais escassos. Busquei pelos próprios indígenas para que contassem suas histórias. No entanto, chegar até eles e fazer com que se sentissem à vontade em narrar suas histórias também não foi uma tarefa fácil. Nenhum parente dos meus alunos, os

quais apontaram que eram indígenas, aceitou conversar comigo sobre o tema. Uma das minhas primeiras lições sobre a presença de indígenas na cidade é de que além de invisível, muitos se utilizam da invisibilidade para escapar da violência e do preconceito.

Eu só fui entender melhor quem eram esses indígenas e suas histórias quando entrei em contato com indígenas que lutam por direitos, especialmente no município de Duque de Caxias. Assim cheguei à Marize Vieira de Oliveira, do povo guarani, Ana Paula Moura, ou Paula Aponé Moura, do povo Kariri Xokó e Carmel Puri, a mulher que me fez despertar de um “transe colonial”. Eu observei que Carmel realizava algumas atividades na região. O nome puri me intrigava, porque minha avó materna, sabendo do meu interesse sobre populações indígenas, contou que “havia sangue puri na família”. Seu pai, Joaquim Leôncio, também conhecido como caboclo, de quem ela só ouviu um pouco de sua história pela sua mãe, pois ele não falava sobre o seu passado, era filho de um puri com uma mulher negra liberta. Quando jovem, esse meu tataravô teria sido apadrinhado por um fazendeiro, que o permitiu trabalhar em sua fazenda.

Eu sabia muito pouco sobre os puri, até porque o pouco que sabia me entristecia. Havia lido em um livro de José Ribamar Bessa Freire e Márcia Malheiros (2009) sobre “a provável última puri”, falecida dia 30 de maio de 1902:

Essa é, provavelmente, a última índia puri do Rio de Janeiro, testemunha silenciosa do final do Império e do surgimento da República [...] Joaquina Maria entrou no século XX, solitária, com seus noventa anos presumíveis, mantendo sua identidade indígena. Nasceu puri, apesar do registro de sua “cor parda”. Viveu puri, embora destribalizada e viúva de marido desconhecido. Morreu puri mesmo recebendo os sacramentos dentro do ritual romano e ainda que seus restos mortais não tenham sido sepultados no grande vasilhame de barro, chamado camucim, enterrado ao pé da grande árvore (FREIRE e MALHEIROS, 2009, p. 77).

Antes de prosseguir, devemos ser justos com os autores, em especial com o professor José Ribamar Bessa Freire. Posteriormente a esta obra, ele já fez diversas referências ao povo puri do presente e participou de seminários e outros eventos junto aos puri. Retornando, essa “crônica de extinção⁷”, que narra um fim melancólico de um povo do qual eu descendo, ela me gerava muita tristeza. Mas Carmel me instigou a buscar entender como era possível uma mulher do início do século XXI se autoafirmar puri, já que este povo havia sido extinto há um século atrás. Inicialmente ela se recusou a conversar comigo, mas após a intervenção do historiador Marcelo Lemos, que pesquisava a história do povo puri, ela marcou um encontro comigo no Shopping do Méier. Lá, ela me contou sobre a sua história e de sua família, da sua participação

⁷“Crônica da extinção” é uma expressão criada por John Manuel Monteiro (1991), para se referir a forma como a historiografia narrava a história indígena a qual retomaremos ao longo da tese.

nas associações indígenas no Rio de Janeiro e nas atividades promovidas por indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro. No final da conversa, revelei que estava emocionada ao falar com ela, pois eu tinha ascendência puri e me sentia bem em saber que os puri existiam. Ouvindo isto, ela me disse mais ou menos assim: “é, eu bem que estava olhando aqui para você, que é branquinha e tem esse cabelo pintado de loiro, mas o formato do seu rosto, seus olhos amendoados... nunca te falaram que você é parecida com alguém? Puri parece com puri. Chega em casa e se olhe bem no espelho. Observe no seu rosto e dentro de você e entenda que você faz parte de um povo⁸.”

Assim eu o fiz. Puxei o meu cabelo para trás, porque eu sempre jogava um franjão no rosto, exatamente porque não gostava dos meus olhos e do formato do meu rosto. Até aquele dia. Fiquei pensando no que meus avós, bisavós e tataravós tinham passado, no porquê eu conhecia tão pouco de suas histórias e no que os levou a não quererem ou a não conseguirem transmitir e registrar suas identidades étnicas para as gerações seguintes. A sensação era de uma criança sequestrada de sua família, e de que sempre buscaram esconder de minhas origens e de minha história. Pensei também nos meus alunos que afirmaram ser filhos, netos e bisnetos de indígenas. Fiquei chocada ao perceber que a trajetória de suas famílias, que até então eu considerava invisível e inusitada, não era desconhecida por mim, pois era a mesma da minha família, ou seja, de indígenas que saíram das suas aldeias e vieram parar na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Durante a produção da minha dissertação, pensava no porquê até então eu me identificava com a história do colonizador e não com a história indígena. Através das minhas amigas e agora parentas indígenas, comecei a refletir sobre os conceitos de etnocídio e epistemicídio, que começaram a dar conta em responder o fenômeno que ocorreu com a minha família, com as famílias de alguns dos meus alunos e a de várias pessoas que deixaram as aldeias para virem para as cidades. Posteriormente, a leitura de Eduardo Viveiros de Castro (2015), Boaventura Santos (2009) e Sueli Carneiro (2023) ajudaram a dimensionar melhor estes conceitos. A leitura de autores decoloniais e a aproximação com o conceito de colonialidade do poder, do saber e do ser⁹ também foram fundamentais para a compreensão deste fenômeno.

Após o término do mestrado, me aproximei mais desses indígenas que estão em movimento e em luta pelos direitos indígenas no Rio de Janeiro, em especial aos ligados à Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM) e ao Instituto dos Saberes dos Povos

⁸ Fala de Carmel Puri, em conversa comigo no shopping do Méier, por volta de 2015.

⁹ QUIJANO (2007), MALDONADO-TORRES (2007), GROSGOUEL (2016), CASTRO-GÓMEZ (2005).

Originários Aldeia Jacutinga (ISPO). Participei de eventos e manifestações organizados por eles. Uma coisa que me fascinava era uma vocação educativa desses indígenas. Ao estarem em uma feira cultural, em uma palestra, vendendo artesanato, ou mesmo utilizando as redes sociais, mostravam uma paciência gigantesca ao sanarem as curiosidades dos não indígenas, ao explicarem de onde vinham, ao falarem de suas culturas, das dificuldades que passavam, mesmo ouvindo barbaridades dos curiosos.

Percebi que muitos desses indígenas tinham o costume de ir a escolas da educação básica para dar palestras, fazer oficinas, brincadeiras, contar histórias, mostrar artesanato. A primeira vez que vi uma atividade dessas foi na creche da minha filha, onde um grupo de pataxó foi até lá e brincou com as crianças, cantou músicas, apresentou comida de origem indígena. Na educação infantil, em uma outra escola, foi um grupo de fulni-ô, que eu reconheci por já o ter visto nas feiras promovidas pela AIAM. Os indígenas deram palestras e venderam artesanato, inclusive para os responsáveis dos alunos nos horários de entrada e saída da escola. Por muito tempo quis levá-los a minha escola, porém, ela era distante e sem incentivo financeiro algum para ao menos pagar um transporte, ficava muito complicado.

A primeira oportunidade de levar indígenas a minha escola foi em 2020, ano que ingressei no doutorado e também marcado pelo isolamento social em consequência da pandemia de Covid 19. Planejei, junto a colega Cilda Salles, um projeto chamado “Abril Indígena”, que foi abraçado por vários outros colegas de trabalho. Realizamos atividades remotas, que embora tiveram baixíssima adesão dos alunos, pois a grande maioria não tinha acesso a celulares, computadores e/ou internet para acompanhar as atividades, tiveram grande participação dos professores, inclusive de outras escolas da rede. Entre as atividades, realizamos uma palestra com Carina Pataxó, que falou sobre literatura indígena e educação e outra com Marize Guarani sobre populações indígenas.

Foram duas palestras longas, onde os professores participaram, tiraram dúvidas e elogiaram o evento. Decidi, naquele momento, que queria me dedicar ao estudo dessas atividades promovidas por indígenas nas escolas da educação básica. Porém, vivenciando uma pandemia que nos obrigava a nos manter isolados por tempo indeterminado, sem bolsa e anos seguidos sem reajuste salarial pela prefeitura de Duque de Caxias, eu me perguntei como poderia acompanhar essas atividades.

A solução para essa questão surgiu da sugestão da minha orientadora, Márcia de Almeida Gonçalves, em utilizar a história oral como metodologia de pesquisa e me deter em compreender as intenções pedagógicas desses indígenas ao irem às escolas da educação básica promover atividades educativas para crianças e jovens e em entender como mobilizavam o

passado e a história nestas atividades. Para realizar a pesquisa, me cerquei das orientações e cuidados sugeridos especialmente nos textos de Verena Alberti (2004, 2013) sobre a história oral, de José Giovanni Silva e Joana Silva (2010) sobre o uso do método de história oral em pesquisas com populações indígenas e ainda de Ricardo Santiago e Valéria Magalhães (2020) sobre a realização de entrevistas remotas.

Realizei uma busca pelos nomes de indígenas que realizavam ou já realizaram atividades em escolas na região metropolitana do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XXI. Sem fazer uma busca exaustiva, procurando internet, perguntando nas feiras e para alguns educadores indígenas, cheguei a mais de 40 nomes. Após esta listagem, coube escolher quem seriam as pessoas entrevistadas. Entre os critérios de seleção, consideramos, em primeiro lugar, escolher pessoas que realizavam estas atividades com alguma frequência. Também nos preocupamos com a diversidade étnica, apesar de termos duas indígenas potiguaras entrevistadas, assim como a participação desses indígenas em coletivos ou associações diferenciadas, como a AIAM, ISPO, Aldeia Marakanã, Mães da Maré, Restauração Tupinambá do Rio de Janeiro. Outro critério importante foi a disponibilidade e interesse dos indígenas em participar da pesquisa, o que impossibilitou a participação de pessoas importantes dentro do movimento indígena no Rio de Janeiro e que realizam atividades constantes nas escolas.

Ao todo, entrevistei oito educadores indígenas. Apesar de nem todos terem formação em educação, optei por chamá-los desta forma, pois o que fazem é educar a população não indígena, a quem os guarani do Rio de Janeiro se referem como juruá. Como sugere o título desta tese, educam o juruá para amansá-lo. As entrevistas tiveram como base um roteiro inicial que incluía questões sobre suas histórias de vida, suas participações em movimentos sociais, suas percepções sobre a forma como os povos indígenas aparecem na história e no ensino de história, além das atividades que desenvolviam nas escolas. No entanto, cada entrevistado teve um roteiro individual de perguntas, fundamentado no roteiro inicial e em uma pesquisa prévia sobre a biografia de cada educador.

Optei por usar a plataforma Google Meet nas entrevistas à distância, pois esta foi amplamente utilizada por muitas pessoas para se comunicarem no período de confinamento, e todos os entrevistados sabiam utilizar seus recursos. Também realizei duas entrevistas presenciais, com o arrefecer da pandemia e preferência dos entrevistados.

A primeira entrevista foi realizada em 24 de setembro de 2021, com a carioca Marize Vieira de Oliveira, do povo guarani, pessoa que conheci durante a pesquisa de mestrado e que se tornou uma amiga no decorrer dos anos. Mulher extremamente ativa dentro do movimento indígena do Rio de Janeiro e de uma força e energia impressionante de quem consegue ser mãe,

avó, professora e ainda fazer palestras, organizar eventos, participar de reuniões, plenárias, assembleias, manifestações e ainda terminar um doutorado. Foi uma das idealizadoras da ocupação do antigo Museu do Índio em 2006, que posteriormente ficou conhecida como Aldeia Maracanã. É membro da Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM), do Instituto dos Saberes dos Povos Originários – Aldeia Jacutinga (ISPO), e ainda ocupa uma cadeira do Conselho Estadual dos Direitos Indígenas (Cedind). Como já mencionei, já havia entrevistado Marize em 2015, no contexto da realização do mestrado e apesar de ter evitado repetir perguntas, essa foi a entrevista mais longa. Por isso ela foi interrompida e, devido às nossas agendas, só pudemos reagendar a continuação da nossa conversa no ano seguinte, no dia 01 de maio de 2022. No momento de ambas entrevistas, ela estava em sua casa no município de Duque de Caxias. Muito solícita e detalhista, suas entrevistas trouxeram uma riqueza de informações sobre o movimento indígena no Rio de Janeiro e das atividades realizadas nas escolas. Em 2022, ela foi a escola que eu leciono, a Escola Municipal Presidente Costa e Silva, visitar a parenta Twry Pataxó que havia sido convidada para realizar uma oficina e acabou também participando da atividade promovida no último turno, nos mostrando um pouco da sua atuação nas escolas.

A segunda entrevista foi realizada em 5 de novembro de 2021, com Ana Paula de Moura, ou Paula Aponé Moura, a “índia de Caxias”, como é conhecida. É paraibana e Kariri Xokó. Sua entrevista também foi realizada de maneira remota e no momento se encontrava em sua residência em Duque de Caxias. Conheci Paula em 2015, durante a realização da dissertação. Nos tornamos próximas após uma manifestação que realizamos contra a PEC 215¹⁰. Mulher aguerrida, destemida e admirável pela força, Paula é atuante na política de Caxias, participando dos Conselhos da cidade, além de ser uma das fundadoras da ISPO. Sua entrevista foi impactante, dizendo muito a respeito da situação de indígenas que vivem em contexto urbano.

A terceira entrevistada foi a carioca Júlia Muniz de Souza, no dia 24 de novembro de 2021, de maneira remota. Júlia é da etnia Xavante e neste dia estava em sua residência na zona norte do Rio de Janeiro. Eu queria entrevistar pessoas ligadas à ocupação da Aldeia Marakanã¹¹. A ideia inicial era que o entrevistado fosse o cacique José Urutau Guajajara, porém não foi

¹⁰ Proposta de Emenda Constitucional que previa a transferência da competência da demarcação de terras do poder executivo para o poder legislativo.

¹¹ Como veremos no capítulo 1, o antigo Museu do Índio, localizado no bairro do Maracanã, no Rio de Janeiro, foi ocupado duas vezes pelo movimento indígena. A primeira ocupação ocorreu entre 2006 a 2013 e a segunda se iniciou em 2017, permanecendo até os dias de hoje. Uma das formas que utilizarei para diferenciar as ocupações será me referir a primeira ocupação como Aldeia Maracanã, grafada com a letra C e a segunda de Aldeia Marakanã, grafada com a letra K. Embora encontremos ambas grafias utilizadas por integrantes de ambas as ocupações, o mais comum é a referência a primeira ocupação aparecer com a letra C e a segunda com a letra K.

possível. O telefone de Júlia constava nas divulgações dos eventos virtuais para a inscrição dos interessados, promovidos pela Aldeia durante a pandemia. Descobri que ela era uma espécie de promotora de eventos da Aldeia, responsável por organizar oficinas, palestras e outros eventos no local e me interessei sobre suas atividades. Júlia possui uma entrevista transcrita no livro de Aline Rochedo Pachamama (2018), onde narra sua trajetória de vida e sobre sua identidade indígena. É uma pessoa fascinante, professora da Artes, com um conhecimento vastíssimo sobre a diversidade das artes indígenas, resultado de sua pesquisa pessoal e do seu contato com pessoas de diversas etnias ao longo da sua trajetória na Aldeia Marakanã.

A entrevistada seguinte foi Carina Oliveira Silva, da etnia Pataxó, no dia 31 de janeiro de 2022, também pela modalidade à distância, em sua residência no Rio de Janeiro. Carina é uma jovem professora carioca, que havia sido aluna durante o ensino médio de uma amiga professora, Cláudia Patrícia de Oliveira Costa, que foi mencionada na entrevista. A convite de Cláudia, realizei uma oficina sobre populações indígenas em uma culminância de um projeto sobre educação étnico-racial, em uma escola estadual na zona norte do Rio de Janeiro onde ela trabalhava e, naquele momento, Cláudia me falou sobre Carina, que também havia realizado uma oficina no evento, no dia anterior. Após isto, demos uma aula junto no curso “Histórias de vida importam¹²”, na Uerj, quando fiquei encantada com sua história de vida e seu trabalho com literatura indígena. Eu a convidei para realizar a atividade virtual que mencionei anteriormente na escola onde leciono, onde todos os professores também se encantaram com sua fala. Sua história, de uma menina que viveu no trânsito aldeia e cidade e sua relação com a escola, dimensionam bem o processo de etnocídio, mas também de resistência a ele.

No mês de maio de 2022, realizei duas entrevistas presenciais, com o arrefecimento da pandemia e a preferência dos entrevistados. A primeira foi no dia 15 de maio, com Sheila Potiguara, pessoa com quem já havia conversado durante a realização do mestrado e que me havia fornecido material para a produção da exposição itinerante. Semanas antes, ela havia ido, a meu convite, à minha escola junto com Twry Pataxó e sua pequena filha Sunynãry, quando pude observar a atuação dessas indígenas nas atividades que realizavam. Sheila costuma ir a escolas com sua família pataxó, já que é casada com um rapaz desta etnia. Ela prontamente aceitou vir a minha casa, onde tivemos uma longa conversa muito descontraída e esclarecedora.

¹² Curso de extensão Histórias de Vida Importam: contribuições do biográfico para historiografia e o ensino de história, organizado pelo Núcleo de Estudos Sobre Biografia, História, Ensino e Subjetividades (NUBHES-IFCH/UERJ) e pelo Laboratório de Pesquisa e Práticas de Ensino (LPPE-IFCH/UERJ), entre 01 de julho a 02 de setembro de 2020, de forma remota.

Depois, no dia 31 de maio de 2022, com a intermediação de Marize Guarani, entrevistei o cacique Carlos Tukano em sua residência, localizada no segundo distrito de Duque de Caxias. A sua saúde estava debilitada, entre outros motivos pela perda recente de sua filha, mas Marize havia me incentivado a ir, pois acreditava que falar sobre o movimento indígena faria bem ao cacique. Fui recebida muito bem por ele, sua esposa e seus cachorros. Tukano falou sobre sua trajetória da aldeia, em São Gabriel da Cachoeira até chegar ao Rio de Janeiro. Nessa cidade trabalhou no Museu do Índio e se tornou o cacique da Aldeia Maracanã. Carlos Tukano é, sem dúvida alguma, uma das maiores lideranças do movimento indígena do Rio de Janeiro.

Por fim, no dia 16 de junho de 2022, realizei duas entrevistas. No período da manhã, conversei de forma remota com Carolina Camargo de Jesus Potiguara. Procurei por ela, por ser mencionada em outras pesquisas sobre a Aldeia Maracanã e por já ter recebido diversas divulgações de eventos que ela realizou na região metropolitana. Durante a entrevista, ela estava em sua casa no município de Niterói/RJ. Formada em História pela Universidade Federal Fluminense, Carolina é uma mulher doce, alegre e prestativa. Relatou com muito orgulho sua trajetória de vida, sua participação na primeira ocupação da Aldeia Maracanã e as atividades que realiza nas escolas e em outros lugares, conversa que nos emocionou ao final da entrevista.

No período da tarde, entrevistei também de forma remota Ricardo Fellipe da Silva Ybyrára Ajuricaba Tupinambá. Eu comecei a observar publicações nas redes sociais de atividades na Aldeia Marakanã e em escolas relacionadas a um grupo chamado Restauração Tupinambá do Rio de Janeiro, o que me despertou curiosidade. Entrei em contato com uma integrante do grupo, que me passou o contato de Ricardo Ajuricaba. Marcamos a entrevista, mas antes ele me convidou para participar de uma oficina de culinária indígena e vegana na Aldeia Marakanã, que naquele momento estava voltando a realizar atividades presenciais. Infelizmente, nesse dia Ricardo estava doente e não pode ficar na oficina, que foi realizada por outras pessoas. Durante a entrevista ele estava em sua residência em Volta Redonda, município do interior do Rio de Janeiro, cidade inclusive onde nasci. Foi nesta entrevista que Ricardo, sabendo do meu processo de retomada étnica, pediu para que me atentasse aos sinais dos Encantados. A conversa foi muito interessante para rompimento de paradigmas. Explicou sobre sua trajetória de vida, sobre a Restauração Tupinambá e as atividades que o grupo estava iniciando na região metropolitana do Rio de Janeiro.

O uso da história oral foi interessante para que eu conhecesse esses educadores indígenas e viesse a compreender suas formas de pensar, além de saber como eram as atividades que realizavam nas escolas da educação básica. Para além disso, também me proporcionou reflexões sobre a oralidade, tão cara às sociedades indígenas. Vivemos em uma sociedade que

hierarquiza formas de transmissão de saber, hipervalorizando o que é escrito e desvalorizando outras formas, especialmente a oralidade e aqueles que se utilizam exclusivamente dela. Todos os entrevistados falam o português e possuem ao menos o Ensino Médio. No entanto, muitos falaram da habilidade de aprender através da escuta, da tradição que é passada oralmente pelos mais velhos, sendo interessante observar e ouvir como convivem sem estabelecer hierarquias entre formas de transmissão de saber.

Transcrevemos as entrevistas, de acordo com o método, e as analisamos com os devidos cuidados que devem ser empreendidos em uma pesquisa baseada em história oral. Tentamos compreender como eram as atividades realizadas pelos educadores, suas intenções pedagógicas, como mobilizavam a história e com qual objetivo. Também atentamos para algumas questões correlatas: queríamos saber, entre outros elementos, as motivações desses educadores ao irem as escolas, a frequência dessas atividades, se o mês de abril era o mais procurado por causa do dia 19 de abril, como apareciam as oportunidades de irem às escolas, como era a recepção da comunidade escolar, se já haviam passado por situações de preconceito durante essas atividades.

Como previmos em nossas hipóteses, a ida às escolas está intimamente ligada à luta pelos direitos indígenas. Ela segue uma tendência do movimento indígena, ou dos indígenas em movimento, como prefere afirmar Daniel Munduruku, que utiliza a educação do não indígena como estratégia de luta por direitos. Para estruturarmos nossas reflexões sobre as atividades a tese foi dividida em quatro capítulos.

O capítulo 1, “O movimento indígena e seu caráter educativo”, inspira-se no livro de Daniel Munduruku (2012), que é o resultado de parte de sua tese de doutorado “O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro”. Apesar de sua tese tratar especialmente de um caráter autoeducativo existente no início do movimento indígena, entre as décadas de 1970 a 1990, Daniel apontou a presença de uma preocupação entre as primeiras lideranças indígenas em educar a sociedade brasileira não indígena. Esta afirmação me fez pensar muito na atuação do movimento indígena no Rio de Janeiro, que constantemente atua dando palestras, fazendo oficinas pela região metropolitana, para além das atividades nas escolas voltadas para pessoas não indígenas.

Em 2021, tive a felicidade de participar de um curso de quatro encontros oferecido de forma remota pelo Centro Cultural Barco, ministrado pelo próprio Daniel Munduruku intitulado “O caráter educativo do movimento indígena brasileiro.” Além de falar sobre o movimento indígena brasileiro e reforçar as ideias contidas em sua tese, Daniel nos presenteou com a presença de Marcos Terena, uma importante liderança indígena, fundadora da União das Nações

Indígenas (UNI), junto a outras como Aílton Krenak e Álvaro Tukano. Crítico da atuação do movimento indígena da atualidade quando se utiliza de alguns métodos ocidentais na luta por direitos, sua fala me chamou atenção quando se referiu à necessidade de voltar sempre para a ancestralidade, exemplificando com a sua atuação no movimento indígena durante a Constituinte de 1987-88. Além de falar, assim como Daniel, dos rituais realizados pelas lideranças religiosas, que certamente, “trocando os sapatos”, influenciaram no resultado favorável aos indígenas nas leis inscritas na Constituição de 1988, “colocando em transe”, como disseram, alguns constituintes, que deixaram passar direitos indígenas. Terena nos falou sobre a busca de empatia e apoio do restante da população brasileira para a causa indígena. Mencionou que sempre buscavam a imprensa na tentativa de explicar para a população quem eram as populações indígenas, falar sobre a cultura e “mostrar as coisas bonitas dos povos”.

Ao estudar a atuação do movimento indígena no Brasil, é possível perceber que ele possui uma dimensão educativa voltada para o não indígena. Analisei no primeiro capítulo como alguns indígenas utilizam a educação do juruá como estratégia para a conquista de direitos. Ela pode ser observada no cenário nacional em muitas produções indígenas voltadas para o público não indígena, seja na literatura, na produção de filmes, na curadoria de exposições e mais atualmente nas redes sociais.

A utilização da educação do juruá como estratégia política também pode ser observada na região metropolitana do Rio de Janeiro, que é a localização espacial desta pesquisa. Neste primeiro capítulo, apresentei a história do movimento indígena na região metropolitana do Rio de Janeiro, destacando a sua dimensão educativa. Também ampliei uma reflexão iniciada na minha dissertação de mestrado, sobre os indígenas que vivem em contexto urbano nessa região e seu total apagamento. Mobilizei o conceito de etnocídio, especialmente a partir da formulação de Eduardo Viveiros de Castro (2015), para explicar não só o dito “desaparecimento” das populações indígenas da localidade, que não foi apenas um resultado do genocídio dessas populações. Afinal, sobrevivemos e estamos aqui em pleno século XXI. Mas passamos por políticas de etnocídio responsáveis, senão por apagar as identidades étnicas, por invisibilizá-las.

O capítulo dois é voltado para uma reflexão sobre a historiografia e o ensino de história e como eles serviram, e muitas vezes ainda servem, como sustentação teórica de ideias, ações e políticas racistas, preconceituosas, genocidas, etnocidas e epistemicidas¹³. Ele se inicia com

¹³ Utilizamos o conceito de epistemicídio com base especialmente no trabalho de Sueli Carneiro (2023), em que afirma que ele é um elemento de dominação étnico-racial, responsável por deslegitimar os saberes de grupos dominados.

as vozes de alguns intelectuais indígenas e reflete com elas sobre o que chamam de “história oficial”. Suas críticas não se resumem ao apagamento das populações indígenas da história do Brasil, mas das bases epistemológicas da construção desta narrativa.

A partir desses questionamentos, fizemos uma breve análise do lugar dos indígenas na historiografia brasileira, com o auxílio de historiadores da “Nova História Indígena”. Compartilhamos com John Manuel Monteiro a ideia de que a escrita historiográfica é, na verdade, uma “crônica da extinção”. É explicado que esta crônica da extinção é produtora do etnocídio indígena, e por este motivo também a chamei de “crônica de etnocídio”.

O capítulo também analisa a mudança paradigmática trazida pela “Nova História Indígena”, apontando seus avanços e alguns de seus limites. Não poderíamos deixar de mencionar alguns historiadores indígenas e suas produções, como Casé Angatu, Édson Kayapó, Márcia Mura e Aline Pachamama. Também fizemos alguns apontamentos sobre o ensino da história indígena, o currículo e em especial a lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas da educação básica.

No capítulo três, nos concentramos nas atividades que indígenas fazem nas escolas não indígenas. Antes de entrarmos em detalhes na análise das entrevistas e dos entrevistados, selecionamos outras pesquisas que tiveram como objeto refletir sobre atividades que promoviam o contato de indígenas e não indígenas nas escolas de educação básica. Utilizamos a perspectiva da interculturalidade crítica para análise, pautados especialmente em Catherine Walsh (2007, 2009). Para a autora, a interculturalidade crítica se aproxima de uma pedagogia decolonial, sendo um projeto que surge das demandas subalternas, visando a transformação da sociedade e eliminação da colonialidade.

Explicamos também nossa metodologia de pesquisa, abordamos a trajetória de vida dos educadores indígenas entrevistados, e com base nas entrevistas, analisamos como são as atividades que realizam nas escolas. Dedicamos também um subitem para abordarmos a atuação profissional no magistério de Marize Guarani, professora de história da rede estadual do Rio de Janeiro e do município de Duque de Caxias; Júlia Xavante, professora de artes da rede estadual do Rio de Janeiro e Carina Pataxó, que havia iniciado há pouco tempo sua trajetória profissional como professora do primeiro segmento da educação básica. Carolina Potiguara e Ricardo Ajuricaba Tupinambá também são professores, porém, não os incluímos, pois apesar de licenciada em história, Carolina não lecionava nas redes públicas ou privadas de educação básica e Ricardo se aposentou antes de passar por seu processo de retomada étnica.

Por fim, nos concentramos nas intenções pedagógicas dos educadores ao promoverem atividades nas escolas da educação básica. Apesar de as analisamos separadamente, cada

intenção observada se relaciona com as outras. Entre seus objetivos percebemos que querem se mostrar como pessoas que vivem no tempo presente e não estão cristalizados em um passado remoto. Também visam combater preconceitos e estereótipos seculares atribuídos a eles, a valorização da diversidade das culturas indígenas, ganhar empatia e apoio para pautas indígenas, especialmente a demarcação de terras, contribuir com “ideias para adiar o fim do mundo” (KRENAK, 2019), e romper com a assimilação das populações indígenas, reforçar identidades e estimular processos de retomada étnica.

No último capítulo focalizamos as histórias. Por minha escolha, foi evitado usar o conceito de memória, me distanciando das reflexões a respeito que realizei durante minha dissertação de mestrado (SILVEIRA, 2016). Naquela ocasião, compreendendo que o ensino de história fica em uma zona de fronteira entre a história e a memória (MONTEIRO, 2009/10), busquei diferenciar os conceitos e explicar o papel especialmente da memória na formação das identidades coletivas. Já nesta tese, em respeito às populações indígenas, preferi me afastar das dualidades modernas, por mais que estes conceitos tragam contribuições relevantes para pensar as narrativas sobre o passado e memórias coletivas. Porém, elas muitas vezes hierarquizam e desvalorizam outras formas de saber. Adentrar nos universos indígenas é, de fato, cair em mundos plurais, que coexistem, que as vezes dialogam entre si ou não. Sendo assim apostamos na pluralidade de histórias, inspirados em conceitos como de “cartografias afetivas” e de “confluências”, utilizado por Krenak (2022) ao nos convidar a imaginar camadas de mundo e narrativas plurais que podem se afetar ou não e que não precisam entrar em conflito ao serem evocadas. Também recorremos a proposta do autor indiano Sanjay Seth (2013), de “pluralizar a razão”, ao pensar no desafio de escrever a história de povos não ocidentais a partir de termos que lhes são alheios de maneira respeitosa.

Sendo assim, apresentamos como alguns intelectuais indígenas explicam sobre as suas formas específicas de se relacionar com o tempo e como pensam e narram diferentes histórias para o juruá. Observamos como transitam entre chaves interpretativas diferentes, ora as confrontando, ora fazendo comparações, ora buscando uma síntese, ora apenas apresentando a diversidade e sua coetaneidade, sem necessariamente estabelecer algum tipo de hierarquia entre elas. Por fim, apresentamos como os educadores indígenas pensam a história, como a mobilizam nas atividades que realizam nas escolas e quais seus objetivos ao fazê-lo.

Buscamos estabelecer então uma relação entre movimento indígena, educação não indígena, história e ensino de história. Em relação ao plano teórico foi utilizada a perspectiva decolonial, por compreendemos que algumas de suas chaves interpretativas contribuem para uma melhor compreensão das narrativas indígenas. Alguns conceitos criados por teóricos do

pensamento decolonial, como o de colonialidade (QUIJANO, 2007), e diferença colonial (MIGNOLO, 2007) foi fundamental para analisarmos os educadores indígenas e sua atuação. No entanto, esta tese não tem a pretensão de se apresentar como decolonial, apesar de poder ser perfeitamente encaixada nesta categoria, a partir do que Walter Mignolo (2007 e 2019) propôs. De acordo com o autor, o giro decolonial seria:

la apertura y la libertad del pensamiento y formas de vida-otras (economias-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial del poder)¹⁴. (MIGNOLO, 2007, p. 29-30).

De fato, esta pesquisa visa a liberdade de pensamento, combater a colonialidade em suas diferentes manifestações, um desprendimento da retórica da modernidade, apesar de não ser exatamente um rompimento com ela. Além disto, esta tese é escrita por uma autora que está no lugar da diferença colonial, na situação da ferida colonial. Seja porque sou uma professora da rede pública da educação básica, que atua em comunidades pobres da Baixada Fluminense, lecionando para filhos de trabalhadoras e trabalhadores negros, indígenas e descendentes, e cujo trabalho é constantemente precarizado. Seja por ser uma mulher puri em processo de retomada étnica. Tentei refletir junto a intelectuais, ativistas e educadores indígenas (mas não só eles) e pensar em respostas plurais para o mundo em crise.

Na construção do projeto de pesquisa que resultou nesta tese, foi proposto responder se as propostas trazidas pelos educadores indígenas poderiam ser entendidas como decoloniais. No entanto, a pergunta perdeu o sentido com a compreensão de que, por mais que a resposta possa ser positiva e que alguns intelectuais e educadores indígenas façam algumas referências à teoria decolonial, eles não têm a pretensão de serem compreendidos como decoloniais. Para além disto, devemos também nos questionar se, apesar da aposta da pluralidade trazida por estes autores, de fato o pensamento decolonial tem proporcionado uma abertura ao pensamento indígena e a seus intelectuais.

Descobrimos que, de fato, os educadores indígenas visam combater ao que chamam de “história tradicional”. No entanto, ao contrário do que previmos em nossas hipóteses, eles não visam construir uma “outra história do Brasil”, pois o que apresentam em suas atividades é uma

¹⁴ Tradução: abertura e liberdade de pensamento e formas de vida-outras (economias-outras, teorías políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o distanciamento da retórica da modernidade e seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (isto é, da matriz colonial do poder).

pluralidade de histórias pautadas em paradigmas diversos que ora se confrontam, ora convergem, ora apenas coexistem.

Infelizmente não foi possível uma verificação mais sistemática dos impactos da atuação dos educadores indígenas nas escolas, especialmente entre os professores e os alunos, visto a limitação de tempo e de recursos, pois além de não ser bolsista, trabalho em uma prefeitura que nos últimos anos vêm atacando sistematicamente a atuação docente, retirando o direito à licença para estudos e outros benefícios, além de não oferecer reajuste salarial há 9 anos e não ter um calendário de pagamento. De fato, a conciliação entre o magistério na educação básica e a pesquisa científica nessas condições é um ato de resistência que eu e muitos colegas temos assumido nos últimos tempos.

No entanto, a partir das entrevistas, em que perguntei aos educadores se observaram impactos das suas atuações nas escolas e das atividades promovidas na Escola Municipal Presidente Costa e Silva, onde leciono, pude perceber diversas potencialidades dessas atividades, que apontarei mais detalhadamente na conclusão da tese. Muito além de combater preconceitos e outras violências direcionadas às populações indígenas, os educadores indígenas que atuam nas escolas da educação básica no Rio de Janeiro, assim como intelectuais ativistas indígenas que tentam educar o juruá, apresentam propostas outras para enfrentarmos os impactos da crise ambiental, além de nos ensinar verdadeiramente a lidarmos com um mundo plural, ação a qual o mundo ocidental que se apresenta como liberal e democrático apenas engatinha.

1 O MOVIMENTO INDÍGENA E SEU CARÁTER EDUCATIVO

1.1 Colonialidade e resistência em Pindorama

O Brasil não existiu, o Brasil é uma invenção. E a invenção do Brasil ela nasce exatamente da invasão. Inicialmente feita pelos portugueses, depois continuada pelos holandeses e depois continuada pelos franceses, num modo sem parar, onde as invasões nunca tiveram fim. Nós estamos sendo invadidos agora. (KRENAK¹⁵)

Pindorama¹⁶, 1500. É neste momento que a trajetória dos ancestrais deste território passou a ser marcada estruturalmente pela colonização e pela colonialidade. Mais cedo ou mais tarde, todos os povos deste Velho Continente passaram a viver e a agir a partir dos efeitos mais sombrios da colonização europeia: o genocídio, a escravidão, a submissão, a depreciação, o etnocídio, o epistemicídio, a invisibilidade. Um passado que parece não passar, ou que se repete a todo momento, fazendo com que semelhanças entre o tempo presente e os primórdios coloniais sejam em muitos momentos assustadoras, como a tragédia yanomami que se tornou visível pela imprensa brasileira no início de 2023.

No dia 20 de janeiro daquele ano, o Ministério da Saúde decretou estado de emergência pública para o enfrentamento do legado de desassistência à saúde dos yanomami deixado pelo governo anterior, no estado de Roraima. No dia seguinte, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, acompanhado da sua comitiva, que incluía a Ministra dos Povos Indígenas Sônia Guajajara e a presidente da Funai, Joênia Wapichana, foram a capital Boa Vista para verificar de perto a situação, o que deu grande visibilidade a situação degradante pela qual passava o povo yanomami. Por vários dias, os noticiários mostraram e descreveram cenas de pessoas em estágios gravíssimos de desnutrição, incluindo crianças e idosos, além de terem denunciado a morte de mais de 500 crianças por doenças evitáveis no ano anterior.

A causa da crise sanitária, com as devidas diferenças de outras épocas, nada mais era do que uma velha conhecida dos povos indígenas: a invasão de suas terras. No caso mais específico dos yanomami, a permanência do garimpo ilegal em Terras Indígenas (TIs) já demarcadas,

¹⁵ Transcrição de fala de Ailton Krenak da série Guerras do Brasil.doc, episódio 1. GUERRAS DO BRASIL.DOC: Guerras de Conquista. Direção: Luís Bolognesi e Laís Bodanziky. 2018 (26min).

¹⁶ Pode-se traduzir Pindorama como “terra das palmeiras”. É comum a referência de que indígenas que habitavam o litoral chamavam o território por Pindorama e atualmente alguns indígenas têm se apropriado do nome para se referir ao Brasil. Não é incomum o uso da variação “Pindoretama”.

gerando danos ambientais graves, diminuindo o acesso a recursos naturais básicos como alimentos e água potável. Soma-se a isso as denúncias de desvio de medicamentos e outros recursos destinados aos indígenas, assassinatos, sequestros, estupros, entre outras violências.

Por trás das invasões sem fim citadas por Aílton Krenak (2019) e de diversas outras formas de violência dirigida aos povos originários, assim como dos movimentos de resistência a essas agressões, eventos históricos que guardam semelhanças e particularidades, é possível sentir uma “história de fôlego lento”, como diria Fernand Braudel (1965), uma realidade a qual o tempo parece pouco abalar. Sendo assim, refletir sobre estratégias do movimento indígena para a conquista de direitos no século XXI, como pretendemos fazer nesta tese, nos obriga a pensar o passado e suas categorias temporais. Não para criar uma linha diacrônica, evolutiva ou comparativa da resistência indígena, e muito menos para apontar um modelo único e verdadeiro de interpretação deste passado, mas para buscar chaves interpretativas que permitam explicar esta estrutura temporal que nos dá a sensação de que o passado não passa ou que a todo momento é reeditado. Por isso, utilizaremos nesta tese o conceito de colonialidade como um aporte teórico para pensar este tempo longo.

A colonialidade, de acordo com Aníbal Quijano (2007, p. 93-94), é um elemento específico e constitutivo do poder capitalista que impõe uma classificação étnico-racial da população mundial. Ela se originou no momento da conquista da América pelos europeus, no século XVI. Ao longo do tempo de desenvolvimento das características do poder capitalista foram criadas novas identidades sociais (índios, negros...), geoculturais (América, África...) e novas relações intersubjetivas sob uma hegemonia eurocentrada.

Novas formas de produção de conhecimento foram criadas nos centros hegemônicos para dar conta das necessidades do capitalismo, conhecimento esse que foi denominado de racional e imposto como a única racionalidade legítima. Ao longo do tempo, foi se criando a ideia de que a Europa preexistia ao padrão de poder capitalista, assim como de que os europeus eram os povos mais avançados do planeta. Toda a população do mundo foi classificada em identidades raciais e divididas entre dominantes/superiores (europeus) e dominados/inferiores (não-europeus), que por sua vez passaram a ser compreendidos a partir de uma hierarquização de cores que mediria seu grau de superioridade e inferioridade. (QUIJANO, 2007).

A colonialidade se manteve mesmo com o fim do colonialismo em diversas esferas, sendo um dos pilares da modernidade (BALLESTRIN, 2013). Se reproduz em ao menos três faces: colonialidade do poder, do saber e do ser, conceitos que serão debatidos no decorrer desta tese. É essa estrutura que se impôs às populações indígenas nos últimos cinco séculos e que os colocou em uma posição de inferiorização que beira a desumanização e que dá base às

justificativas para a tomada ou o controle de suas terras, a exploração do seu trabalho, a desvalorização das suas formas de ser e saber.

Devemos considerar também que, assim como a colonialidade é integrante e estruturante da modernidade, a sua contrapartida, as reações contrárias à violência colonial também são constitutivas dela. Para Walter Mignolo (2007), essas resistências fazem parte de um movimento decolonial. Salientamos que o conceito e giro epistêmico trazido pelo pensamento decolonial é recente, como nos informou Luciana Ballestrin em seu artigo sobre o “giro decolonial”. Ele seria um “movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

A autora localizou o início do “giro decolonial” na fundação do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, que por sua vez tinha inspiração no Grupo de Estudos Subalternos dos intelectuais pós-coloniais sul-asiáticos, acreditando que estes últimos trariam uma alternativa ao projeto teórico dos Estudos Culturais e de categorias como a do hibridismo, buscando dar ênfase a outras, como classe, raça e gênero. O grupo foi desfeito em 1998, mesmo ano em que começaram os encontros que resultariam na formação do grupo Modernidade/Colonialidade, com a compreensão de que o pensamento pós-colonial não daria conta em entender a especificidade da América Latina (BALLESTRIN, 2013).

Mas Walter Mignolo (2007), um importante nome do movimento, defendeu que a prática epistemológica decolonial surgiu em consequência da implementação da matriz colonial. Refletindo sobre a necessidade de reconstruir as origens do pensamento decolonial, para que nós, habitantes de Abya Ayala, pudéssemos nos afastar de genealogias de fundação que retornam ao pensamento grego e romano, o autor buscou as origens do pensamento decolonial na obra “Nueva Corónica y Buen Gobierno” do indígena Waman Poma de Ayala do vice-reinado do Peru e no tratado “Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery” do ex-escravizado Otabbah Cuogano, escritas entre os séculos XVI e XVII. O pensamento de ambos os autores abriram as portas para pensamentos outros, que só foram possíveis através das memórias experiências passadas em Tawuantinsuyu, na obra de Poma de Ayala e da escravidão negra no Atlântico, na obra de Cuogano. Surgiram de um pensamento fronteiriço que se formou a partir da “diferença colonial”, visando a libertação da “ferida colonial”. Ainda de acordo com o autor, a genealogia do pensamento decolonial é mundial e se estende a indivíduos como Mahatma Gandhi, Frantz Fanon, assim como aos movimentos sociais indígenas e afrodescendentes nas Américas e ao Movimento dos Sem Terra no Brasil, por exemplo. O Giro é

la apertura y la libertad del pensamiento y formas de vida-otras (economias-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)¹⁷. (MIGNOLO, 2007, p. 29-30).

É dentro deste tempo longo de conquista e resistência, nas hierarquias impostas pela “diferença colonial”, e neste local da “ferida colonial” que o nosso objeto de pesquisa está inserido. As atividades educativas promovidas por indígenas para educar o juruá serão encaradas, não necessariamente como um movimento decolonial, mas como uma resistência à colonialidade ou mesmo a própria colonização, como veremos ao longo desta tese.

1.2 Movimento indígena, movimentos indígenas, indígenas em movimento

Em todo o país, no Brasil, temos pouca terra demarcada, 13%. É muito pouco [...]. Inclusive acham que é muita terra para pouco índio, que eles falam, né. Então essas é uma das medidas para nós estarmos assegurando. Pra não haver essas invasões de território, que praticamente acontecem corriqueiro. Fazendeiro, garimpeiro, (inaudível), hoje continuam invadindo. Não tem segurança. Também não adianta o governo federal demarcar a terra indígena, ele tem que investir. Investir nos povos indígenas, na saúde, uma boa segurança para os povos indígenas. Para que tenham vidas dignas (inaudível) geridos por eles, por nós. (inaudível) de contexto urbano e aldeados então é muito importante termos essa representatividade hoje (CARLOS TUKANO, 2022).

Carlos Tukano é uma importante liderança indígena do Rio de Janeiro. Nascido em São Gabriel da Cachoeira/AM, veio para o Rio de Janeiro em 1997. Na capital fluminense trabalhou como mediador educativo no Museu do Índio e se tornou cacique da Aldeia Maracanã, uma aldeia indígena multiétnica, localizada ao lado do famoso estádio do Maracanã e criada em 2006. Observamos na citação da entrevista realizada por mim ao cacique que sua luta por direitos atinge a toda uma coletividade que vai além do seu povo Tukano e dos indígenas que estão no contexto urbano no Rio de Janeiro. Muitos pesquisadores como Poliene Bicalho (2010), Clóvis Brighenti (2015), Daniel Munduruku (2012), Gersem Luciano Baniwa (2007), para citar apenas algumas das pesquisas mais recentes, apontaram a década de 1970 como a época em que os povos originários de diversas etnias começaram a construir os laços identitários e de

¹⁷ Tradução: abertura e liberdade de pensamento e formas de vida-otras (economias-otras, teorias políticas-otras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o distanciamento da retórica da modernidade e seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (isto é, da matriz colonial do poder).

solidariedade, que estão presentes na fala de Carlos Tukano e que resultaram no surgimento do Movimento Indígena. Nas reuniões organizadas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), chamadas de Assembleias de Chefes Indígenas, se iniciou uma consciência coletiva onde Xavante, Bororo, Tapirapé e as diversas etnias indígenas do Brasil compreenderam que precisavam se unir para garantir direitos, como podemos observar na fala de Mário Juruna em uma dessas assembleias:

Agora eu quero pedir a vocês: aonde índio tá sofrendo, vivendo a miséria, no lixo, então a gente devia fazer força, unir, com Bororo, Xavante, com Tapirapé, aonde índio tá sofrendo mais pior que nós. Então a gente devia ajudar prá poder apertar mais Governo de Brasília. Então a gente qué conversar governo de Brasília, até ficá madurando o cabeça dele. A gente tem que gritá no cara dele. A gente não precisa ficá com medo dele. Governo foi estudado para poder tirar a coisa do outro. Ele nunca estuda para poder ajudá próximo. Então governo de Brasília todo canto a promessa dele tá cheio. A gente tá amontoando o promessa dele. Então vamo continuá. Vamo brigá. Governo não qué aceitar... (MÁRIO JURUNA, 1975. Apud.: SCHWADE, 2021).

Obviamente, esta não foi a primeira vez na história que indígenas de diversas etnias se uniram para resistir e lutar contra projetos que visavam o extermínio dos povos, a conquista de suas terras e a assimilação dos sobreviventes, fato que aconteceu diversas vezes desde o princípio dos tempos coloniais. Mas a luta coletiva dos povos indígenas do Brasil iniciada na década de 1970 se diferencia tanto pelo contexto do momento histórico em que viviam, quanto pelas estratégias utilizadas para a conquista de direitos.

Daniel Munduruku (2012, p. 44-46), afirmou que o Movimento Indígena surgiu do aproveitamento de um campo de possibilidades surgido nas décadas de 1970 e 1980. O autor utilizou o conceito de simulacro para explicar que naquele momento os indígenas passaram a criar uma representação deles mesmos a partir de um modelo cultural do dominador como instrumento para romper politicamente com uma sujeição histórica que era comum aos diversos povos. Até então, cada comunidade estava voltada para seus próprios problemas, mas a participação no movimento permitiu a criação de um ‘sentimento de fraternidade indígena’¹⁸. Para isso, eles se apropriaram de códigos impostos para utilizarem a seu favor, inclusive da autoidentificação genérica “índio”, dada pelo colonizador. Daniel lembrou que:

até o final da década de 1950, o termo índio era desprezado pelos povos indígenas brasileiros. Esse desprezo era provocado pela visão distorcida que a sociedade brasileira tinha do ‘índio’. Para ela, os povos originários eram um estorvo ao desenvolvimento do país, que ficava parado por conta da presença indígena em seu território. (MUNDURUKU, 2012, p. 45)

¹⁸ Daniel Munduruku aponta o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira como autor da expressão.

Os povos indígenas ressignificaram esta identificação generalizante e cheia de estigmas, criando laços de solidariedade e identitários, que se mantêm ainda hoje, no início do século XXI. Atualmente vemos, especialmente entre a juventude indígena, uma rejeição ao uso da identificação “índio”, o que não indica o abandono de uma identificação genérica, pois preferem os termos indígenas ou povos originários, qualificando-os como mais adequados. Também mantêm o hábito de referirem-se uns aos outros pela palavra parente, mesmo que seja um kaingang do Rio Grande do Sul em diálogo com um baniwa do Acre.

Poliene Bicalho (2010) observou que o surgimento do Movimento Indígena aconteceu no mesmo contexto dos “Novos Movimentos Sociais” do Brasil na década de 1970, quando ações populares organizadas e apoiadas por instituições, como a Igreja Católica e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), passaram a lutar contra um inimigo em comum: o Estado autoritário. No entanto, a autora lembrou que o movimento indígena raramente é citado nas reflexões sobre os movimentos sociais (BICALHO, 2010, p. 93), apesar de existirem diversos trabalhos no campo da antropologia, pois os antropólogos não apenas estudaram o movimento indígena, como participaram ativamente no apoio ao movimento (OLIVEIRA, 2010).

Ao revisitarem o conceito de movimentos sociais, passando por autores como Alain Touraine, Alberto Melucci, Ilse Schere-Warren e Maria da Glória Gohn, as autoras Karine Goss e Kelly Prudêncio (2004) afirmaram que, apesar do conceito ser carregado de significados distintos dependendo da concepção sob a qual ele se apresenta, o entendimento das ações coletivas a partir da ideia de “movimentos sociais” iniciou-se com esgotamento do conceito de “classe social”. Durante a década de 1970, as microestruturas e o uso de diversos fatores além do econômico passaram a ser considerados em pesquisas, que começaram a dar atenção a sociedade civil para além da sociedade política. Os movimentos populares passaram a ganhar um protagonismo em relação aos partidos políticos e sindicatos, havendo a compreensão de que nem todos se encaixavam na categoria “classe operária”, assim como de que existiam diversas formas de se vivenciar uma mesma condição de classe.

As autoras destacaram ainda que há a compreensão de que os movimentos sociais na América Latina têm características distintas da Europa, já que lá houve uma predominante abordagem cultural da construção das identidades, enquanto aqui a luta se voltou para questões de ordem material básica, como direito a comida e moradia e pela democratização (GOSS e PRUDÊNCIO, 2004). Sobre este assunto, Juliana Flórez-Flórez (2007), chamou atenção para algumas chaves interpretativas eurocêntricas que partem de dicotomias que hierarquizam os movimentos sociais a partir da aproximação ou distanciamento das tradições. Ela destacou que, para alguns autores, como a América Latina não tinha nem terminado de chegar à modernidade,

não poderia criar um movimento capaz de questioná-la. Por isso, os movimentos eram então qualificados como “populares”, “sócio-históricos”, “culturais” ou como “velhas lutas”. Em tempos mais recentes houve uma tendência da utilização do conceito “movimentos de base” para compreender aqueles que lutavam no mundo globalizado atuando em zonas periféricas. A autora citou pesquisadores como Anthony Giddens, que entendiam que a condição pós-moderna é, na verdade, uma radicalização da modernidade e seu caráter globalizador, enquanto os movimentos seriam neste contexto os atores críticos da globalização.

No caso dos movimentos étnicos, Flórez-Flórez destacou uma tendência a entendê-los como uma continuidade de outros movimentos como os de esquerda. No entanto, afirmou que, pelo contrário, a luta dos movimentos étnicos é nova, e que eles buscam existir como diversidade para serem capazes de coexistir em uma sociedade de comunicação total (FLÓREZ-FLÓREZ, 2007).

De acordo ainda com Flórez-Flórez, as teorias sobre os movimentos entendiam a globalização como último estágio da modernidade e esta teria a característica de capturar as racionalidades tradicionais. Mas a partir da década de 1990, diversas correntes começaram a fazer o exercício de questionar as dicotomias modernas, sendo que muitas vezes esse questionamento partiu das próprias mobilizações. As investigações passaram a ser realizadas a partir da periferia e não mais sobre ela. A autora também sugeriu alguns apontamentos para se pensar os movimentos sociais a partir de chaves não eurocêntricas, como a redefinição espaço-temporal da modernidade, que de acordo com Enrique Dussel se inicia quando a Europa começou a se transformar no centro do sistema mundo. Também apontou a importância da compreensão de que a colonialidade é uma outra face da modernidade, o que desloca o questionamento do quanto os movimentos periféricos são críticos da modernidade:

Si nos centramos específicamente em el desarrollo como un dispositivo moderno a través del cual, desde 1945, la racionalidad ilustrada se ha arraigado en las instituciones y ciencias latinoamericanas, tenemos que – al contrario de lo que creen las tesis del ‘atraso’ como impedimento para consolidación de los movimientos – fue precisamente la imposibilidad del desarrollo y el paradójico aumento de la pobreza que éste trajo consigo, lo que abonó el terreno para la acción colectiva. [...] Partiendo del desarrollo como dispositivo moderno, sí sería pertinente preguntar em qué medida los movimientos latinoamericanos subvierten la racionalidad moderna, pero de la modernidad tal y como se instaló em essa zona¹⁹ (FLÓREZ-FLÓREZ, 2007, p. 256).

¹⁹ Tradução: Se nos concentrarmos especificamente no desenvolvimento como um dispositivo moderno através do qual, desde 1945, a racionalidade esclarecida se enraizou nas instituições e ciências latino-americanas, temos que – ao contrário do que afirma a tese do “atraso” como um impedimento à consolidação dos movimentos – foi precisamente a impossibilidade de desenvolvimento e o aumento paradoxal da pobreza que isso trouxe consigo, que abriu o caminho para a ação coletiva. (...) Partindo do desenvolvimento como dispositivo moderno, seria pertinente perguntar até que ponto os movimentos latino-americanos subvertem a racionalidade moderna, mas da modernidade tal como se instalou naquela área.

Voltando ao movimento indígena no Brasil iniciado na década de 1970, Gersem Luciano Baniwa o definiu como “o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos coletivos” (BANIWA, 2007, p. 128). A percepção de que tinham várias similaridades, mesmo sendo povos diversos, no que diz respeito ao passado colonial e aos problemas que enfrentavam no presente, como a tutela e intervenção do SPI e posteriormente da FUNAI, as invasões de terra, as políticas de assimilação, o autoritarismo e constante vigilância e controle da ditadura, possibilitou uma compreensão de que deveriam lutar coletivamente a partir de pautas que tinham em comum, incluindo a defesa da manutenção da diversidade dos povos. De acordo ainda com Baniwa (2007), o movimento indígena não deve ser entendido exclusivamente pelas organizações formais indígenas, das quais falaremos logo a frente. Ele poderia ser entendido a partir do conceito “indígenas em movimento”, utilizado por Daniel Munduruku, que se referem as ações dos diversos indígenas associados ou não a organizações na defesa de interesses comuns dos povos indígenas. No entanto, apesar de entender que existem vários movimentos indígenas, Baniwa observou que as lideranças, de forma sábia e estratégica, tentam criar uma ideia de articulação de todas as ações e táticas, das mais locais às internacionais em torno de interesses em comum (BANIWA, 2007, p. 128, 129).

Poliene Bicalho (2010) destacou que é a pauta da diversidade o que diferencia o movimento indígena de outros movimentos sociais.

Ao contrário do que demonstram, ou ao menos tentam demonstrar, a maioria das organizações formais, o Movimento Indígena não se expressa pela ideia de unidade, nem externa, nem internamente. A diversidade dos povos, a extensão continental do Brasil e a especificidade sociocultural e política de cada grupo étnico inviabiliza a percepção desse movimento a partir de qualquer dimensão unitária.

Antes, é a diferença, a diversidade e a fragmentação que o distingue, o que não o descaracteriza enquanto Movimento Indígena; pois como ocorre com a maioria dos movimentos sociais – que internamente também apresentam ‘significados, formas de ação, modos de organização muito diferenciados’ – grande parte do seu trabalho de organização se volta ‘para manter unidas as diferenças’, principalmente através das bandeiras de luta que têm em comum (BICALHO, 2010, p. 88-89)

Mesmo reconhecendo a diversidade, que não se refere apenas à multiplicidade de povos, mas também a existência de diversas organizações indígenas, da existência de diferentes estratégias de luta, conflitos e contradições existentes entre os sujeitos do movimento indígena, iremos nos referir preferencialmente ao movimento indígena usando o conceito no singular, entendendo que há uma tentativa da criação de uma articulação entre os povos indígenas na luta por uma pauta que consideram comum, o que veremos inclusive na análise

das atividades educativas promovidas por indígenas nas escolas do ensino básico da região metropolitana do Rio de Janeiro, no capítulo 3.

Há um consenso na historiografia de que o movimento indígena se iniciou a partir das Assembleias de Chefes Indígenas na década de 1970, organizadas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Este órgão da Igreja Católica foi criado em 1972, sendo vinculado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O contexto de sua criação se relaciona com o Concílio Vaticano II e a Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano de Medellín em 1968, que trouxeram uma orientação de mudança da relação da Igreja com os povos indígenas. As alas mais progressistas da Igreja Católica passaram a adotar uma postura favorável aos indígenas, sob a perspectiva da Teologia da Libertação (BICALHO, 2010, p. 136).

De acordo com Egydio Schwade, teólogo e militante que participou da criação do CIMI, assim como das primeiras Assembleias, o objetivo dos missionários ao reunirem lideranças de diferentes povos, nas suas próprias palavras: “era criar um espaço onde os indígenas pudessem avaliar sua situação frente a sociedade nacional e articular a sua própria estratégia de luta e posicionamento frente a política indigenista reinante no país” (SCHWADE, 2021, p. 28). Ainda de acordo com o teólogo, a inspiração para a criação das Assembleias veio de um relatório recebido do Conselho Regional Indígena do Cauca, da Colômbia, que trazia um relato da Assembleia Indígena do rio Cauca, que reuniam lideranças de diferentes etnias. As Assembleias eram divididas em três tempos: o primeiro era dedicado a autoapresentação dos participantes, o segundo ao relato das dificuldades e o terceiro à descoberta de soluções (SCHWADE, 2021, p. 28).

Não há consenso do número total de Assembleias que ocorreram durante a década de 1970. Marlene Castro Ossami de Moura (2021) acredita que tenham ocorridas pelo menos 57 Assembleias, realizadas em 15 estados diferentes e o Distrito Federal, entre os anos de 1974 a 1984. A autora explicou que as primeiras Assembleias foram integralmente apoiadas pelo CIMI e por isto foram numeradas (da 1ª até a 13ª) e divulgadas no Boletim do CIMI, algumas contendo, inclusive, a transcrição dos discursos realizados durante o evento. No entanto, houve outras reuniões que aparecem em outros documentos (MOURA, 2021, p. 54). A primeira ocorreu em Diamantino, no Mato Grosso entre os dias 17 e 19 de abril de 1974.

A realização das Assembleias não ocorreu sem dificuldades, seja pela distância, falta de recursos ou pela intromissão da FUNAI. O CIMI auxiliou na questão da organização e do deslocamento, mas com o passar do tempo os indígenas foram adquirindo maior autonomia para realizar as reuniões com menor intervenção não indígena (BICALHO, 2010, pp. 161-165). Entre os principais assuntos discutidos nas reuniões estavam a questão fundiária e as constantes

invasões, a autodeterminação e a organização dos povos indígenas, o relacionamento conflituoso com a FUNAI e outros órgãos estatais, entre outros assuntos (MOURA, 2021, p. 62). Nas falas das lideranças era perceptível que havia uma identificação entre elas. Muitas vezes utilizavam suas histórias para auxiliarem outros povos com suas experiências (BICALHO, 2021).

Neste período, o Brasil vivia sob o regime autoritário e os povos indígenas vivenciavam uma exacerbação das políticas de assimilação, cuja intenção era fazer com que perdessem suas identidades étnicas, se transformassem em trabalhadores pobres e liberassem suas terras. A assimilação dos indígenas é uma política antiga que, de acordo com Maria Regina Celestino de Almeida (2010), foi uma inovação trazida pelo Diretório dos Índios e outras leis estabelecidas durante o período pombalino (1750 – 1777), quando a Coroa Portuguesa estava preocupada com a demarcação das novas fronteiras, após a assinatura do Tratado de Madri (1750). Os povos indígenas tinham uma importância fundamental na disputa territorial no interior, sendo disputados pelos monarcas português e espanhol dentro da condição de súditos. A ideia do Marquês de Pombal era transformar os índios aldeados em súditos do rei, sem qualquer distinção em relação ao demais colonos. Entre algumas medidas voltadas para a assimilação dessas populações estavam a transformação das antigas aldeias estabelecidas pelos colonizadores em vilas, a proibição de costumes indígenas e do uso da língua geral, o incentivo ao casamento entre índios e não índios (ALMEIDA, 2010).

A perspectiva da integração através da assimilação foi predominante nas políticas voltadas para os povos indígenas até 1988, quanto a nova Carta Constitucional alterou esse paradigma, ao menos na lei. Consideramos tal política como etnocida. Eduardo Viveiros de Castro (2015) escreveu um ensaio onde definiu com clareza significado do etnocídio para as populações indígenas: transformá-los em trabalhadores pobres. Ele explicou que ações etnocidas são políticas tomadas à revelia dos povos indígenas e que acarretam a sistemática destruição dos seus modos de vida. Como exemplo, citou:

O assassinato “ocasional” e impune de indivíduos, a perseguição política, a violência e humilhação cotidianas dirigidas contra os membros da minoria étnica visada, o sequestro de crianças para serem adotadas ou educadas fora de seu ambiente cultural original, a propaganda caluniosa, a remoção forçada dos territórios tradicionais, o abandono compulsório dos usos e costumes da coletividade visada como alvo — tudo isso são outras tantas formas de comissão de etnocídio, que, particularmente quando Estados nacionais estão implicados, pode ser muito eficazmente levado a cabo por omissão: incúria, indiferença, apoio officioso silenciamento mediático induzido. (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 2)

A tutela teve uma grande importância na política de assimilação dos povos indígenas. Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que em 1918 se transformou em Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão responsável por tutelar os indígenas. O Código Civil de 1916 deixa muito claro o caráter assimilacionista da tutela ao afirmar no artigo 6º que: “Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará *à medida que se forem adaptando à civilização do país.*” (BRASIL, 1916. Grifos da autora). O SPI seguiu o paradigma assimilacionista partindo da ideia de que os índios deveriam ser protegidos pelo Estado, pois estariam em um estágio inferior de evolução e necessitavam de uma intervenção salvadora, que tornaria o processo de integração das populações indígenas gradual, natural e não violenta (MUNDURUKU, 2012). Egon Dionísio Heck também destacou que uma das missões do SPI era salvar os indígenas do extermínio, no entanto, a salvação era feita através da integração, o que gerava o etnocídio (HECK, 2021, p. 219).

De acordo com Kelly Oliveira, foram pensadas a criação de “núcleos de atração”, voltados para os povos mais isolados, “povoações”, para os indígenas que estariam a caminho da assimilação e “centros agrícolas”, para aqueles considerados assimilados e sertanejos. Nas terras reservadas aos indígenas, eles foram submetidos a práticas paternalistas de dependência, como o recebimento de doações, que em geral não supriam integralmente às necessidades dessas populações, deixando-as em uma situação de vulnerabilidade. O SPI foi marcando ao longo do tempo sua presença física dentro das comunidades, criando delegacias, inspetorias e postos, que serviam de controle (OLIVEIRA, 2010). Havia esquemas de punições aos indígenas que transgrediam a ordem imposta pelo órgão, que iam desde a transferência da área que viviam, até torturas como tronco e pau de arara, cadeia, reformatórios, trabalhos forçados, entre outras (HECK, 2021, p. 220).

As denúncias de abuso, corrupção e violência levaram ao fim do SPI e a criação da Fundação Nacional do Índio²⁰ (FUNAI) em 1967, já durante o regime militar, que teoricamente deveria ser responsável pela proteção através da tutela dos indígenas. A sua criação atendia a duas necessidades específicas por vezes conflituosas: a de apresentar uma visão positiva do Estado brasileiro no exterior, visando garantir financiamento externo, e dar um novo direcionamento às políticas indigenistas, pois os povos indígenas passaram a ser considerados como um entrave para o desenvolvimento e a expansão das fronteiras agrícolas (OLIVEIRA, 2010).

²⁰ Desde 2023 o órgão passou a se chamar Fundação Nacional dos Povos Indígenas, mas a sigla FUNAI continua a mesma.

A ditadura militar foi extremamente hostil aos povos indígenas. O modelo de desenvolvimento proposto pelo regime fundamentava-se em grandes obras de infraestrutura e a remoção dos indígenas que estivessem no meio do caminho, o que vitimou muitos povos, como o caso dos Waimiri-Atroari, que foram massacrados pelo Estado, com direito a bombardeio e denúncias de uso de armas químicas. Os indígenas passaram a ser entendidos como um problema de segurança nacional e tratados com violência e opressão. Um outro exemplo da violência foi a criação do Reformatório Krenak em 1969, uma prisão para indígenas considerados transgressores, onde eram torturados e obrigados a trabalhos forçados. Neste mesmo ano foi iniciada a institucionalização da presença de órgãos de informação e segurança dentro das aldeias, com a organização da Assessoria de Segurança e Informação dentro da FUNAI (HECK, 2021). As Assembleias dos Chefes Indígenas também foram alvo da ditadura, que não viu com bons olhos a mobilização. A sétima assembleia, por exemplo, realizada em Surumu/RR, foi interrompida pela FUNAI e a Polícia Federal. Diversas lideranças e apoiadores foram assassinadas ao longo do regime.

Em 1973 foi criado o Estatuto do Índio, através da lei 6001. Bicalho (2010) o considerou uma tentativa do Estado de minimizar a imagem negativa do país. A ideia da integração está presente neste documento, que já no artigo 1º afirma que: “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, grifos da autora). O Estatuto também previa a divisão dos indígenas em três estágios: isolados, em vias de integração e integrados. Em 1978 foi proposto o Decreto da Emancipação pelo então Ministro do Interior Rangel Reis, que previa a emancipação dos indígenas e conseqüentemente o fim da tutela. O real interesse da emancipação era também emancipar as terras indígenas, liberando-as para os interesses do setor agropecuário. O projeto foi alvo de duras críticas dos próprios indígenas assim quanto de diversas organizações de apoio e não foi para frente.

As Assembleias dos Chefes Indígenas foram muito importantes para o início das mobilizações. Em sua tese de doutorado, Poliene Bicalho (2010) apontou as Assembleias como um dos eventos fundadores do Movimento Indígena Brasileiro. Foram nelas que surgiram as figuras das lideranças indígenas, que em geral não são as lideranças tradicionais que atuam dentro das aldeias, mas indígenas que ao longo de suas trajetórias políticas passaram a falar e lutar em nome dos povos indígenas.

Ao pensar as lideranças, Daniel Munduruku afirmou que elas foram as responsáveis por criar a utopia de que poderiam construir uma sociedade capaz de absorver sem assimilar as diferenças representadas pelas populações indígenas (MUNDURUKU, 2012, p. 63). Eram

peças que conseguiram transitar entre o seu povo de origem, o de outros povos indígenas e o mundo não indígena. Daniel também destacou que elas foram vítimas da integração, seja a partir das políticas do Estado ou através da atuação das instituições religiosas, mas que resistiram ao destino da negação da identidade. Na memória dessas lideranças estava contida:

o saber de seus avós antigos, e que deveriam ser obedientes inclusive a esse modelo social ao qual pertenciam por herança. Por outro lado, a carga colonizadora que receberam (educacional, religiosa, econômica) lhes ofereceu uma leitura própria da realidade que viviam e lhes fez insurgir contra aspectos ora de uma (sua cultura) ora de outra (da sociedade englobante). (MUNDURUKU, 2012, p. 64)

Foi da ação dessas lideranças que surgiram as primeiras organizações indígenas. Através delas a mobilização e a luta conjunta dos povos indígenas por direitos ganharam maior complexidade e continuidade (OLIVEIRA, 2010, p. 91). A primeira organização indígena de caráter nacional foi a União das Nações Indígenas (UNI), em 1980. Kelly Oliveira (2010) apontou três versões sobre a criação da UNI. A primeira diz que a UNI teria sido criada no I Seminário de Estudos Indigenistas em abril de 1980, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com o auxílio de não índios. Já outra versão afirma que ela surgiu de um time de futebol de estudantes indígenas em Brasília, onde estes aproveitavam os encontros dos jogos para discutirem os problemas dos povos indígenas. A sigla deste movimento inicialmente seria UNIND. Nesta versão, o evento ocorrido na UFMS seria um outro movimento paralelo, e os dois teriam se unificado (não sem conflitos) em 1981. A última narrativa sobre o surgimento da UNI tenta dar uma linearidade ao movimento de Brasília e o da UFMS, afirmando que a mobilização nasceu da organização dos estudantes de Brasília, que por sua vez foi discutida no seminário em Campo Grande/MS (OLIVEIRA, 2010, p. 94).

De qualquer forma, a UNI atuou na década de 1980 na defesa dos povos indígenas, utilizando como uma das estratégias levar ao conhecimento da sociedade envolvente a realidade dos povos indígenas, o que abordaremos nos próximos tópicos. Muitas das lideranças que atuaram na UNI passaram parte de suas vidas fora das aldeias, o que facilitou a instrumentalização para compreendessem e atuassem politicamente na sociedade englobante, o que foi fundamental para uma ação assertiva que resultou, por exemplo, na conquista de direitos na Carta Constitucional de 1988. Ao mesmo tempo, isto favoreceu o afastamento das bases, o que por vezes gerou o não reconhecimento de suas ações dentro de seus próprios povos (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

A atuação da UNI na Assembleia Nacional Constituinte foi fundamental para a conquista de direitos. Apesar da tentativa da reeleição de Mário Juruna (PDT/RJ), que tinha

sido deputado federal no mandato anterior, e da elegerem de outras lideranças como Álvaro Tukano (PT/AM), Marcos Terena (PDT/DF), Davi Yanomami (PT/RR), entre outras, eles não conseguiram eleger nenhum candidato como constituinte. Mesmo assim, apostaram em outras estratégias para alcançar suas metas, como investindo na busca de apoio parlamentar, buscando apoio em instituições como o CIMI, a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) entre outras (LACERDA, 2021, p. 257).

A UNI encaminhou propostas para a Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, onde se iniciou o debate sobre a questão indígena na Assembleia Nacional Constituinte (ANC). O movimento indígena teve a preocupação com a supressão de expressões como nações ou povos, temendo reações de setores conservadores, que entendiam a ideia de nações indígenas como uma ameaça à soberania nacional, o que contribuiu para que as propostas fossem bem recebidas. A primeira proposta aprovada pela Subcomissão afastava a ideia de integração e defendia a proteção das sociedades indígenas e conseqüentemente seus bens materiais e imateriais. No entanto, no decorrer da Constituinte, à medida que as propostas que atendiam aos interesses dos indígenas eram aprovadas nas comissões, a reação dos setores ligados aos interesses das mineradoras, do agronegócio e dos militares se mostrou presente, ao apresentarem substitutivos que significavam recuos nos direitos indígenas (LACERDA, 2021).

Reagindo a essas ameaças, a UNI fez uma grande mobilização entre os parentes. Indígenas de diversas regiões do país foram as capitais para conversar com os constituintes dos seus respectivos Estados. Além disso, muitos se deslocaram para Brasília. Nas aldeias e em Brasília realizaram muitos rituais para evocar os bons espíritos. Algumas atuações performáticas tiveram muito impacto, como quando ocuparam a antessala do gabinete da presidência entoando cânticos para entregar a proposta dos indígenas e colocar um cocar na cabeça do presidente da ANC, Ulisses Guimarães. Um outro momento chave foi a fala de Ailton Krenak, que discursou em defesa da emenda número 40 e contra uma campanha difamatória promovida pelo jornal Estado de São Paulo (LACERDA, 2021, p. 259). A permanência dos indígenas em Brasília gerou empatia de parte da sociedade, o que ampliou a força da UNI na negociação junto aos constituintes. O resultado final foi a aprovação de um texto que trouxe mudanças paradigmáticas, ao menos na lei, na relação do Estado com as populações indígenas do Brasil. Os artigos 231 e 232 do Capítulo VIII – Dos Índios, afirmam que:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente

ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

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. Constituição Federal de 1988)

A nova lei reconheceu o direito à diferença, abandonado a ideia de integração (e conseqüentemente do etnocídio). Se antes a perspectiva de futuro oferecida aos povos indígenas pelo Estado era o deixar de ser, ou seja, de perderem suas identidades étnicas, após 1988 o Estado passou a reconhecer as diferenças como legítimas. Poliene Bicalho apontou como uma inovação da Carta de 1988 a ênfase dada na representatividade dos povos indígenas por serem considerados como partes legítimas para entrarem em juízo na defesa de seus interesses. A autora também destacou a opinião de alguns autores sobre as inovações da Constituição, como Manuela Carneiro da Cunha, que ressaltou o fim da perspectiva assimilacionista e o reconhecimento dos direitos originários, Carlos Frederico Marés de Souza Filho, que apontou o reconhecimento constitucional dos direitos coletivos dos indígenas e de Roseane Lacerda, que destacou a substituição do paradigma da incorporação para o respeito a diversidade (BICALHO, 2010, p. 229).

De acordo com Roseane Lacerda (2021, p. 261), o texto aprovado em 1988 no que se refere aos direitos indígenas foi considerado como a legislação mais avançada da época e se tornou referência para outros países. Após a Constituinte, a UNI perdeu sua força de representação nacional e se desfez tempos depois. No entanto, o novo texto constitucional garantiu a legalidade e formalização das representações indígenas, o que ocasionou o grande crescimento do número de organizações regionais (OLIVEIRA, 2010). Entre elas destacamos a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), criada em 1989 e a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), que têm uma grande importância nas regiões que atuam em defesa dos povos indígenas. Em sua tese, Poliene Bicalho fala da existência de 487 organizações indígenas no Brasil em 2010, ressaltando a possibilidade de ter deixado algumas de fora (BICALHO, 2010, p. 266).

No que se refere a organizações que, assim como a UNI, tinham a pretensão de serem uma representação nacional da luta pelos direitos indígenas, em 1992 houve a criação do Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil (CAPOIB), que teve uma importante atuação na contestação do Decreto 1775, de 8 de janeiro de 1996, que tratava de novos procedimentos para a demarcação de terras, os quais, na opinião dos indígenas, favoreciam a entrada de invasores e a revisão das áreas indígenas (BICALHO, 2010, p. 271). A CAPOIB parou de atuar nos primeiros anos do século XXI, consequência entre outros motivos,

dos desentendimentos provocados pela repressão de uma manifestação ocorrida no ano 2000, contrária as comemorações dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil realizados pelo governo federal e pelo Estado da Bahia, que mencionaremos no capítulo 2. O final trágico da resistência às comemorações pareceu arrefecer o movimento indígena.

No entanto, em 2004 foi criado o Acampamento Terra Livre (ATL), que desde então é realizado todo mês de abril em Brasília, excetuando alguns anos específicos onde o acampamento ocorreu em outro mês ou outro lugar. Ele surgiu como uma reação e mobilização a falta de direcionamento da política indígena no início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva²¹. No ATL de 2005 foi criada a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), uma organização que tem o objetivo de ser uma representação nacional dos povos indígenas, através da articulação de grandes organizações regionais indígenas. Atualmente as organizações são as já citadas COIAB e APOINME, além do Conselho Terena, a Grande Assembleia do Povo Guarani (ATY GUASU), a Comissão Guarani Yvyrupa, a Articulação dos Povos Indígena da Região Sul (ARPINSUL) e a Articulação dos Povos Indígenas da Região Sudeste (ARPINSUDESTE). Poliene Bicalho destacou que a APIB apresenta características mais propositivas do que combativas, buscando aproximação e diálogo com o Estado (BICALHO, 2010, p. 276).

Esta característica foi alterada durante os anos de 2019 a 2021, no governo Jair Messias Bolsonaro, que apresentou uma pauta anti-indígena. Durante este período não houve nenhuma demarcação de Terra Indígena, como o próprio presidente tinha prometido durante a campanha presidencial. Houve a perseguição a lideranças, a fragilização da proteção ambiental e das Terras Indígenas, o que incentivou as invasões de terras indígenas e a devastação do meio ambiente. O Movimento Indígena manteve-se forte e mesmo no período pandêmico, o ATL foi mantido, porém de forma virtual. Outras grandes manifestações foram realizadas em Brasília, como a Marcha das Mulheres Indígenas, realizada em 2019 e que retornou a ser realizada em 2021, o Levante pela Terra, em junho de 2021, o Acampamento Luta Pela Vida em agosto de 2021.

Em 2023, com o retorno de Lula à presidência, uma nova era se abriu aos povos indígenas, onde pela primeira vez na história deste país lideranças indígenas foram chamadas para compor o governo. Foi criado o Ministério dos Povos Indígenas, presidido pela ministra Sônia Guajajara, até então presidente da APIB e Joênia Wapichana passou a presidir a FUNAI. A atuação do governo no que se refere a questão indígena ganhou uma grande visibilidade, com

²¹ Informação contida no site da APIB. Em: <https://apiboficial.org/historicoatl/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

a decreto pelo Ministério da Saúde de Estado de Emergência Pública em Roraima pela condição desumana vivenciada pelos Yanomami, mencionada no início deste capítulo. Um novo momento de esperança, após quatro anos de ataques e violações aos direitos indígenas, que impõe vários desafios, tanto no que se refere a atuação das lideranças que estão compondo o governo e do movimento indígena em geral na adequação a este novo momento.

No entanto, a reação de setores anti-indígena, ligados aos ruralistas e mineradoras tem se mostrado forte. Em 2023 foi aprovado pelo Congresso Nacional a lei 14.701/23, que estabelece, entre outras coisas, um marco temporal para a demarcação de terras, que seria a data da promulgação da Constituição de 1988. A lei foi aprovada mesmo após a tese jurídica ter sido julgada ilegal pelo Supremo Tribunal Federal. Os indígenas alegam que estabelecer um marco temporal é negar toda a história indígena de confrontos que geraram a mobilidade imposta pelas guerras e violência de seus territórios tradicionais.

1.3 Indígenas em Movimento na região metropolitana do Rio de Janeiro

Que faço com minha cara de índia?

E meus cabelos
E minhas rugas
E minha história
E meus segredos?
(ELIANE POTIGUARA, 2018)

Apesar da visibilidade gerada pela Aldeia Maracanã, especialmente no contexto da remoção dos indígenas do prédio do antigo Museu do Índio, localizado ao lado do estádio do Maracanã, a presença de indígenas em grandes centros urbanos como o Rio de Janeiro ainda gera muito estranhamento. De acordo com os Censos do IBGE, a população total de indígenas no Estado era de 15.849 em 2010, tendo um leve aumento de 7% em 2022, totalizando 16.964 pessoas autodeclaradas. Apesar da maioria das aldeias indígenas do Estado se localizar fora da região metropolitana, é nesta região onde se concentra o maior número de indígenas do Rio de Janeiro.

Tabela 1 - Indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro

Município	2000	2010	2022
Rio de Janeiro	15.622	6.764	6.939
Duque de Caxias	1.681	865	834
São Gonçalo	2.415	966	661
Niterói	1.146	655	627
Nova Iguaçu	2.920	747	563
Maricá	188	140	357
São João de Meriti	1.086	408	258
Itaboraí	410	209	252
Belford Roxo	1.118	316	242
Magé	562	240	212
Nilópolis	636	87	198
Itaguaí	682	149	171
Seropédica	172	103	96
Queimados	223	106	95
Rio Bonito	140	37	48
Cachoeiras de Macacu	61	39	44
Guapimirim	71	26	43
Japeri	295	55	40
Paracambi	51	29	32
Tanguá	26	06	31
Mesquita	*****	150	05
Angra dos Reis ²²	492	501	704
Paraty	256	246	518

Fonte: IBGE.

Ao observarmos a tabela acima, observamos que nas primeiras décadas do século XXI, a cidade do Rio de Janeiro concentrou um número maior de indígenas autodeclarados do que Angra e Paraty, cidades litorâneas localizadas na região da Costa Verde, divisa com o Estado de São Paulo, e que concentram a maior parte das aldeias indígenas tradicionais do Estado, entre elas as três únicas terras já demarcadas Bracuí (Sapukai, em Angra dos Reis), Paraty Mirim e Araponga (Itaxi Mirim e Guyraitaipu, em Paraty) todas elas Guarani Mbyá, e aldeias

²² Angra dos Reis e Paraty são os municípios que ficam fora da região metropolitana do Rio de Janeiro, localizados na região da Costa Verde, divisa com São Paulo e que contêm as Terras Indígenas demarcadas.

não demarcadas, como Arandu Mirim e Rio Pequeno, em Paraty, Guarani, e a aldeia de Iriri também localizada em Paraty, mas já na divisa com Angra dos Reis e a única aldeia Pataxó. A região metropolitana possui ainda duas aldeias Guarani no município de Maricá, Ara Hovy e Ka'Aguy Hovy Porã, das quais falaremos mais tarde.

Um outro ponto que salta aos olhos é a diminuição do número de indígenas autodeclarados entre o Censo de 2000 e os seguintes, especialmente na cidade do Rio de Janeiro, onde houve uma grande queda entre 2000 e 2010 e um leve aumento em 2022. A queda na maioria dos municípios da Baixada Fluminense também chama atenção. Podemos apontar algumas hipóteses para o fenômeno, pois explicações simplórias como mortalidade ou migração não parecem suficientes para dar conta de explicá-lo sozinhas. Uma possibilidade, inclusive apontada pelo próprio IBGE, é a mudança metodológica do recenseamento da população indígena, pois a inclusão de perguntas sobre língua e etnia poderia fazer com que pessoas que já não soubessem seu grupo étnico ou a língua voltassem atrás na autodeclaração. Uma outra hipótese, porém ainda pensando na fluidez das identificações, assim como Maria Regina Celestino de Almeida verificou em outros séculos, especialmente no XIX, onde a mesma pessoa se identificava como indígena, cabocla ou outra denominação de acordo com o que lhe era conveniente na circunstância em que essa identificação precisava ser acionada, podemos nos perguntar se as políticas de promoção à igualdade racial, iniciadas em 2003 não interferiram de alguma forma nas autodeclarações, especialmente em relação aos indígenas que vivem no contexto urbano e que são normalmente invisibilizados e discriminados nas cidades. Considerando que essas políticas são substancialmente voltadas para a população considerada negra (somatório da população autodeclarada preta e parda no censo) e que pouco avançaram e ainda contêm muitos problemas no que se refere às populações indígenas, não é impossível que a fluidez das identificações também seja afetada por este fator. Mas, apesar dos inúmeros questionamentos que podemos fazer em relação ao Censo indígena, o fato relevante que ele aponta é a presença de indígenas em quase todas as cidades brasileiras, inclusive em todas da região metropolitana do Rio de Janeiro, mesmo que grande parte da população não reconheça esta presença.

Em minha dissertação de mestrado (SILVEIRA, 2016) expliquei que o estranhamento e questionamento da presença indígena no Rio de Janeiro, assim como em qualquer área urbana, se relacionam com estereótipos criados e repetidos há séculos. Entre eles, os que afirmam que indígenas andam nus, usam cocares de pena, vivem nas florestas, moram em oca, entre diversos outros. Além disso, destaquei que os paradigmas utilizados por grande parte da sociedade para pensar as sociedades indígenas também dificultam a compreensão da presença deles nas cidades.

A crença, por exemplo, de que a cultura dos povos indígenas é estática e definidora das suas identidades, faz com que muita gente acredite que é possível afirmar quem é ou quem não é indígena a partir exclusivamente de hábitos culturais. A isso, soma-se a ideia de aculturação associada às ideias de evolução e progresso, ou seja, a compreensão de que os povos do mundo estariam em diferentes estágios evolutivos e em um único caminho de progresso e que o resultado do contato entre povos em diferentes estágios de evolução seria o abandono das culturas e identidades “primitivas e tradicionais” para adotarem uma cultura dita “superior”.

Não pretendo aqui refutar o absurdo de tais estereótipos e paradigmas, mesmo sabendo que ainda são repetidos em muitos trabalhos acadêmicos, para além do senso comum. Inúmeras pesquisas já o fizeram e é necessário avançarmos nessas reflexões²³. Sendo assim, o que nos interessa neste momento é compreender que estas ideias equivocadas não são inocentes, mas historicamente construídas, com objetivos de, senão aniquilar as populações indígenas, invisibilizá-las para usurpar seus direitos.

1.3.1 Construindo a invisibilidade: o secular etnocídio de cada dia no Rio de Janeiro

No território indígena
O silêncio é sabedoria milenar
Aprendemos com os mais velhos
A ouvir, mais que falar.

No silêncio da minha flecha
Resisti, não fui vencido
Fiz do silêncio a minha arma
Para lutar contra o inimigo.
(MÁRCIA KAMBEBA, 2018)

“O Rio de Janeiro continua índio”. A paródia da canção de Gilberto Gil, foi o título de uma exposição no Museu da Justiça do Estado do Rio de Janeiro, ocorrida entre 19 de maio à 31 de julho de 2015, ano da comemoração dos 450 anos do Rio de Janeiro, além de intitular a tese de doutorado de Ana Paula Silva, defendida no ano seguinte. O que tanto a exposição e a tese queriam tematizar era a presença indígena no Rio de Janeiro em diferentes temporalidades, apesar de toda invisibilização dessas populações. Em uma crônica, também com o mesmo título, na qual escreveu sobre a exposição, o professor José Ribamar Bessa Freire fez uma crítica à

²³ Entre elas, destaco minha dissertação de mestrado: SILVEIRA, 2016.

invisibilização das populações indígenas nas comemorações do aniversário da cidade, como se não estivessem presente na construção de sua história:

O Rio de Janeiro continua sendo, 450 anos depois, índio, mas nenhum guarani foi convidado para sua festa de aniversário. Neste domingo, 1º de março, nenhum índio soprará a velinha do tradicional bolo de quase meio quilômetro que a Sociedade dos Amigos da Rua da Carioca fez para festejar os 450 anos da cidade, como parte da programação que prevê, ao longo do ano, a realização de 600 atividades: conferências, seminários, projeções, exposições, missa, performances, teatro, orquestras, bandas, salva de tiros, regata... Os índios, porém, estão ausentes de quase todas. (FREIRE, 2015)

Os indígenas estiveram ausentes das comemorações dos 450 anos da cidade, apesar de sempre estarem presentes no entorno da Baía da Guanabara desde as primeiras ocupações humanas da região, iniciada há pelo menos 8000 anos, de acordo com os registros mais antigos já achados. Milhares de tupinambá, temiminó e tupinikim viviam por aqui no início do período das invasões europeias (FREIRE, 2015). As guerras de conquista de longe significaram o banimento destes e outros indígenas do território. Os aldeamentos indígenas estabelecidos pelos colonizadores, como os de São Lourenço (Niterói), São Barnabé (Itaboraí), São Pedro (Cabo Frio) e São Francisco Xavier (Itaguaí) forneceram a mão de obra para a construção e proteção da cidade no início da colonização.

Estes aldeamentos tiveram significados diversos para os múltiplos atores envolvidos. Por um lado, eram espaços que possibilitavam a transformação de indígenas em cristãos e súditos do rei, e que garantiam a soberania e o acesso a mão de obra, por outro, mais especificamente para os indígenas que ali viviam, eram uma possibilidade de sobrevivência, um mal menor, em um momento em que as guerras e possibilidade de escravização ameaçavam a existência de vários povos. Mesmo em posição subalterna, onde eram obrigados a alterar vários aspectos das suas culturas e ao trabalho compulsório, os indígenas assumiram uma nova identidade, a de índios aldeados. Buscaram compreender a lógica do sistema colonial, aprendendo a negociar utilizando os códigos do colonizador, conseguindo assim, diminuir suas perdas (ALMEIDA, 2003).

A presença indígena na cidade no período colonial está documentada em diversas fontes, que demonstram sua importância, como a carta de Plácido Nunes ao Vice-Rei, em 1738:

todas as fortalezas, que se acham no Rio de Janeiro, sendo esta praça ao presente a mais fortificada por arte, que se acha nas conquistas, foram feitas por índios de Cabo Frio e S. Barnabé e outras aldeias [...]. Estes mesmos abriram o Caminho Grande, que vai do Rio de Janeiro para Minas até o Rio Paraíba, em tanta vitalidade do Estado e do reino. Estes os que conduziram todos os materiais e instrumentos para a Casa de Fundação, que S. Majestade mandou fabricar na província de Minas. Estes, finalmente

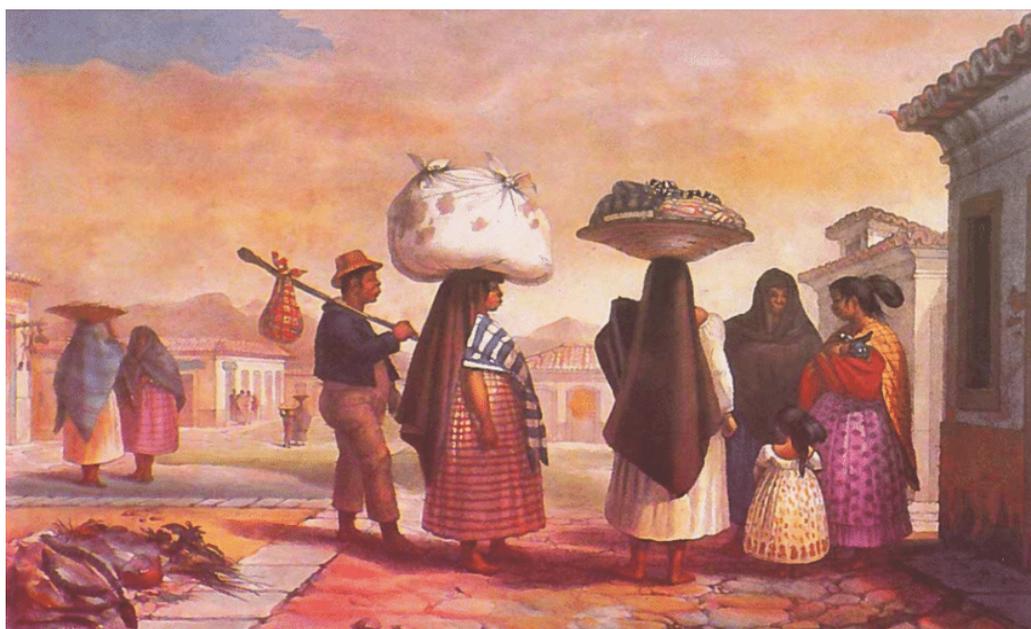
os que trabalharam o aqueduto pelo qual se pôs a Água da Carioca na cidade do Rio de Janeiro. (Apud. FREIRE e MALHEIROS, 2009, p. 91)

Ondemar Dias (1998, p. 542) ao tratar da dificuldade encontrada pelos colonizadores para conseguir água potável no período colonial, devido a geografia cheia de pântanos e lagos do Rio de Janeiro, citou a existência de um comércio de água, vendido em talhas realizado por indígenas, acreditando que esta era aparentemente uma função reservada a eles. Viajantes séc. XIX relataram e pintaram a presença indígena no Rio de Janeiro. Jean Baptiste-Debret, que esteve no Brasil entre 1816 à 1831, escreveu sobre os indígenas que viviam na Aldeia de São Lourenço:

de sua indústria, cerâmica de barro e diferentes espécies de esteiras feitas de caniços, que exportam para o Rio de Janeiro. Esses caboclos dedicam-se igualmente com êxito, à navegação; alguns mesmos habitam com suas famílias o arsenal da marinha, empregando-se especialmente no serviço das canoas particulares do Imperador do Brasil. Quem visite, sucessivamente, todas as cabanas de São Lourenço encontra, ainda hoje, a conservação interessante dos usos e costumes particulares, que distinguem as diferentes tribos selvagens, fundadoras dessa aldeia, por ocasião de sua primitiva reunião. (DEBRET, APUD, ALMEIDA, 2009, p. 90)

O artista retratou uma família de indígenas que exerciam o ofício de lavadeiras na cidade do Rio de Janeiro, que segundo ele passavam o dia inteiro até o anoitecer nas margens do riacho que corria sob a ponte do Catete, como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 1 - Caboclas lavadeiras



Fonte: DEBRET, 1834.

Ana Paula Silva (2016) chamou atenção para uma imagem em segundo plano da obra de Henry Chamberlain, um oficial da Artilharia Britânica, pintor e desenhista, que esteve no Rio de Janeiro no início do século XIX: uma família indígena vendendo artesanatos, cena que continuamos vendo na cidade dois séculos depois:

Figura 1 - Indígenas vendendo artesanato ao fundo



Fonte: SILVA, 2016.

Além de Chamberlain, outros viajantes observaram e relataram a venda de artesanatos pela cidade. Debret, Spix e Martius, Wied-Neuwied, Luccock e Tomas Ewbank citaram a confecção e comércio de objetos e vasilhas de cerâmica feito pelos indígenas. Ewbank ainda destacou a importância dos potes de cerâmica para a população carioca, considerando-os elemento fundamental da vida doméstica. Silva ressaltou que estes potes podiam manter a água fresca (SILVA, 2016, p. 109).

Em sua tese, em que fez uma busca minuciosa da presença indígena no Rio de Janeiro no século XIX em fontes de diversas origens, Ana Paula Silva (2016) destacou que os indígenas estavam em diversos bairros da cidade, trabalhavam no Arsenal da Marinha como remeiros, na tripulação, na fabricação de suprimentos navais, serviço de cabotagem, na Artilharia, assim como em obras públicas, pesca de baleias, correios, serviço doméstico entre outros. Muitos migravam de outras regiões do Brasil, sendo, em muitos casos, de maneira forçada, especialmente no caso de crianças que eram levadas para aprender um ofício e trabalhar no Arsenal da Marinha.

Lideranças indígenas vieram para o Rio de Janeiro, com a intenção de conseguirem audiências reais, exercendo um papel de diplomacia. Vinham a pé ou conseguiam o financiamento de suas viagens de suas províncias para a capital do Império. Denunciavam

“agressões físicas (...), abusos de poder dos diretores nos aldeamentos, invasões de terras, exploração da mão de obra indígena, a falta de pagamentos pelos trabalhos” (SILVA, 2016 p. 152). Também negociavam “títulos honoríficos, presentes (que incluía quase sempre, a concessão de armamentos, pólvora, espingarda, entre outros)” (SILVA, 2016, p. 152). Ana Paula Silva (2016) reforçou que iam representando suas aldeias ou a interesses individuais e suas vindas visavam criar e consolidar alianças, assim como aumentar as redes de relações com pessoas influentes da época.

No entanto, apesar de estarem presentes na cidade e nas redondezas, o século XIX foi caracterizado por tentativas de sumir com as populações indígenas, não só pelas guerras de conquista, que nunca pararam de existir pelo Brasil adentro, como a Guerra Justa aos Botocudos decretada com a chegada da Corte. Outra forma de desaparecer com os indígenas era realizada pela política sistemática de assimilação.

Como já apontamos, a política indigenista de integração se iniciou na segunda metade do século XVIII com a implementação do Diretório Pombalino. Ele estimulava a mestiçagem, tentando incorporar os índios à sociedade como súditos iguais ao restante da sociedade colonial. Entre algumas medidas, ele visava a transformação das aldeias indígenas em vilas e freguesias, incentivava a presença de não índios no seu interior, proibia o uso da língua geral, impondo o uso do português (ALMEIDA, 2008, 2010). Com isto, segundo Maria Regina Celestino de Almeida, entre os séculos XVIII e XIX, índios e mestiços passaram a ter identificações cambiantes, que poderiam ser usadas ou atribuídas a uma mesma pessoa, especialmente por motivos de disputas políticas e sociais. No Rio de Janeiro, entre essas disputas estavam os interesses sobre as terras dos aldeamentos indígenas, e em geral a identificação dos indígenas como mestiços acabavam gerando prejuízos a eles. Ao que parece, nos primeiros séculos de colonização, havia o interesse de diversos setores sociais na criação e manutenção dos aldeamentos indígenas e conseqüentemente na existência e presença de índios aldeados. Este interesse era inclusive dos colonos, que se beneficiavam do trabalho compulsório dos indígenas. Contudo, nos séculos XVIII e XIX, a manutenção dos aldeamentos e da identidade indígena tornou-se um interesse apenas dos próprios indígenas, visto que a legislação garantia a manutenção das terras coletivas dos índios enquanto estes assim fossem, terras essas que eram desejadas por autoridades e colonos (ALMEIDA, 2008).

Sendo assim, o discurso sobre a mestiçagem tornou-se intenso entre as autoridades e intelectuais do século XIX. Em relação aos aldeamentos, a documentação mostra a preocupação das autoridades em obter informações sobre eles, que em geral, indicavam a decadência, miserabilidade e a diminuição dos índios. Transformá-los em mestiços significava extinguir

aldeias e incorporar suas terras (ALMEIDA, 2008, p. 30, 31). Obviamente, como nos lembrou Ana Paula Silva (2016), a documentação visa atender os interesses de quem a cria, e por isso houve a insistência no discurso da miserabilidade e desaparecimento dos povos indígenas:

É interessante notar o discurso de “pobreza” e “decadência” indígenas, constantes nos relatórios dos presidentes das províncias. Juízo somado à ideia de “extinção” e “perda identitária” serão fortes argumentos, utilizados por autoridades, foreiros e invasores contra os índios para, entre outros objetivos, negar-se a garantir seus direitos, principalmente a posse de seus territórios.” (SILVA, 2016, p. 66)

Em relação às informações demográficas produzidas no século XIX, apesar do interesse constate em invisibilizar e afirmar que não havia mais indígenas em determinadas regiões, Ana Paula Silva observou, ao comparar documentos que levantou, que os dados são conflitantes, mostrando quantitativos diferentes de indígenas nos aldeamentos, dependendo da natureza e do objetivo dos documentos (SILVA, 2018).

O uso de classificações hierarquizantes que se pautavam cada vez mais em teorias da “evolução humana” e do progresso foram importantes instrumentos de invisibilização e retirada de direitos indígenas. Para além da classificação como primitivos, “índios mansos” (aliados do colonizador) e “índios bravos” (indígenas inimigos), outras foram criadas, de acordo com o grau de integração dos indígenas à sociedade envolvente. Freycinet, viajante francês, classificou os indígenas em 1825 em civilizados, semi-civilizados (batizados, mas que mantinham muitos costumes) e selvagens (SILVA, 2018. p. 86). Com base nas fontes, José Ribamar Bessa e Márcia Malheiros também traçaram uma tipologia dos índios: índios bravos, catequizados ou caboclos, destribalizados (BESSA e MALHEIROS, 2009).

Classificações dos indígenas segundo o grau de inserção na sociedade brasileira seguiram pelo século XX. Como já afirmamos, em 1973, o Estatuto do Índio fez a seguinte distinção:

Art 4º Os índios são considerados:

I - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;
II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;
III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura. (BRASIL, 1973)

Voltando ao século XIX, o uso da classificação caboclo para designar indígenas que tinham sido batizados e falavam o português tornou-se comum e dependendo da região do país continua sendo utilizada para se referir a um indivíduo ou comunidade que possui ancestralidade indígena. Os primeiros censos do país (1872 e 1890) utilizaram o termo caboclo para contabilizar a população indígena da época. Mesmo com diversas questões que não envolvem apenas o método da pesquisa, pois bem como João Pacheco de Oliveira lembrou, os recenseamentos devem ser compreendidos “como ação social que reúne uma multiplicidade de atores e recursos, está revestida de uma intencionalidade, bem como opera em um campo social já carregado de interesses e representações” (OLIVEIRA, 1997, p. 54), eles apresentaram dados interessantes. O Censo de 1872 mostrou que aproximadamente 4% da população do Império e 2% da população do Rio de Janeiro se declarou cabocla (SILVA, 2016). De 1872 a 1890, os dados apontaram o aumento da população cabocla, que passou a compor 9,6% da população brasileira (OLIVEIRA, 1997).

No século XX, apenas os Censos de 1991 e de 2000 contabilizaram a população indígena. Em relação aos recenseamentos, Oliveira explicou que é possível observar três tipos. Um deles seriam os específicos, que forneceram informações separadas sobre indígenas, como o caso dos já citados Censos de 1872 e 1890 e os de 1940 e 1950, que apesar de não apresentarem o quesito indígena na autodeclaração de cor, possuíam um item para “pessoas que no lar falam outra língua além do português”, contendo um subitem para os falantes de “guarani ou qualquer outra língua aborígene”. (OLIVEIRA, 1997). Mas podemos acrescentar também os Censos de 1991, 2000, 2010 e 2022, que não foram alvo da pesquisa de Oliveira. O segundo tipo seria os englobantes, aqueles que uniram de forma indissociável indígenas e outros segmentos, considerando que havia uma pesquisa sobre cor, mas não havia o item indígena. Foram os casos dos Censos de 1960 e 1980, mas também o de 1940 e 1950, os quais o autor também classificou como específico. Por fim, os universais, que não deram destaques as variáveis étnico-raciais, como os de 1900, 1920 e 1970 (OLIVEIRA, 1997, p. 63,64).

Concordamos com a análise de Oliveira (1997) de que os Censos por ele analisado (1872 a 1980), responde, entre outras questões, a problemática da construção da nacionalidade, objetivando mostrar uma unidade em uma população altamente heterogênea e estratificada e que a categoria pardo aparece para resolver esta questão:

A categoria censitária de “pardo” parece ser o canal por onde navega essa problemática, atendendo a uma clara intencionalidade social. Ao se substituir os usos e costumes correntes na sociedade brasileira por uma categoria operacional – artificial, arbitrária e de aparência técnico-científica –, na realidade se está inviabilizando o censo como instrumento para uma análise sociológica mais fina e transformando-o

em um dócil legitimador do discurso da mestiçagem. Como sustentáculo de um inquérito científico, tal categoria revela-se improdutiva e enganadora, pois subsume de um modo indiferenciado – e não permite distingui-las depois – as categorias étnicas efetivamente utilizadas pela população brasileira em suas delimitações identitárias e no estabelecimento de estratégias e cálculos para as suas performances sociais. (OLIVEIRA, 1997, p 65)

Ainda de acordo com o autor, a categoria pardo parece servir a uma narrativa que reforça a mestiçagem e o branqueamento progressivo da população. Ele chega a chamar de um “instrumento tosco”, considerando que pardo não se refere a uma categoria residual para ser tratada em um termo generalizante. Pelo contrário, se refere a uma parcela expressiva da população brasileira e indica composições étnicas diferenciadas dependendo, por exemplo da região do país:

O que se registra em cada região como pardo tem uma origem histórica e uma realidade étnica absolutamente distinta e singular. No norte, para onde não existiu uma significativa transferência de escravos negros nem convergiram extensos fluxos de imigrantes, a categoria “pardo” evoca predominante e necessariamente a ascendência ou a identidade indígena. (OLIVEIRA, 1997, p. 69, grifos da autora)

Ressignificado pela luta do movimento negro nas últimas décadas, em consequência da luta por direitos e a fim de comprovar que a população negra é maior que a população autodeclarada preta, atualmente a população autodeclarada parda é considerada como negra no Brasil. De acordo com Estatuto da Igualdade Racial a população negra é o somatório da população autodeclarada preta e parda nos Censos do IBGE (BRASIL, 2010). Longe de negarmos que parte expressiva da população autodeclarada parda tenha ancestralidade africana e que sofram as consequências do racismo estrutural voltado às populações negras deste país e que a luta por reparação é justa e necessária, compreendemos que este recurso se pauta em um discurso etnocida que ignora a população indígena e todos os processos que fizeram e continuam fazendo com que pessoas com ascendência indígena não se declarem como indígena. Pensar a sociedade brasileira a partir de uma dualidade entre brancos e negros, é uma negação do passado e da presença indígena na história do país e no presente. Políticas antirracistas que se pautam nesta dualidade no Brasil, não são efetivamente antirracistas.

Alguns dos motivos da negação da identidade indígena nos recenseamentos se relacionam com as próprias pesquisas, já que muitas delas não permitiram que indígenas se autodeclarassem, simplesmente por não haver este item ou algum outro mais diretamente ligado a estes grupos, como o caboclo, usado pelos dois primeiros Censos nacionais. Outra questão, apontada por Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque (2015), se refere a inclusão de perguntas referentes a língua e etnia a pessoas direcionadas exclusivamente a pessoas que se

autodeclaravam indígena no Censo de 2010. Segundo o autor, isto fez com que indígenas que não falavam línguas indígenas ou que não soubessem seu povo de origem recuassem nas suas respostas e se declarassem de outra cor. Isto pode ter influenciado na detecção de um decréscimo do número de indígenas que vivem em áreas urbanas em relação ao censo de 2000. O próprio Relatório do Censo de 2010 apontou problemas e dificuldades na contabilização e que certamente não se refere apenas aquela pesquisa específica:

Por uma série de fatores, a obtenção de informações sobre a identidade indígena é complexa. A depender do contexto, membros de uma dada etnia podem ter receio de manifestar sua identidade, seja por preconceito e discriminação, ou mesmo negar o pertencimento étnico possivelmente devido às experiências vividas anteriormente. O intenso processo de miscigenação no Brasil pode também contribuir, no caso dos indígenas, para uma não evidenciação de filiação étnica indígena. Portanto, investigar, de um ponto de vista demográfico, conjuntos de indivíduos com um dado recorte étnico indígena consiste num processo complexo. (IBGE, 2010, p. 52)

O Censo de 2010 nos trouxe mais uma informação curiosa. Segundo o relatório do Censo Indígena, foi realizada uma pesquisa experimental nas Terras Indígenas (TIs), em que se observou que indígenas de uma mesma família se autotranscreviam de formas diferenciadas (além de indígenas, havia os que se autotranscreviam como pretos, brancos e especialmente pardos) e por isso, acabavam por não responder aos itens sobre o grupo étnico e a língua falada, restritos a quem se declarava indígena. Para resolver essa questão, nas entrevistas dentro das Terras Indígenas, optou-se que os recenseadores perguntassem se a pessoa se considerava indígena quando elas não se declaravam indígenas no item cor ou raça. Então, das 817.963 pessoas que se declararam indígenas foram acrescentadas 78.954 pessoas que não se consideraram indígenas no quesito cor ou raça, mas se autodeclararam indígenas no resultado do Censo. O Censo de 2022 ampliou esta pergunta para o que consideraram como localidades indígenas, que seriam além das Terras Indígenas demarcadas, localidades que havia agrupamentos indígenas identificados pelo IBGE ou ainda as com ocupação dispersa, mas com a comprovada ou com possibilidade potencial da presença de pessoas indígenas. O que se observou foi que 27, 58 % das 1.693.535 pessoas que se autodeclararam indígenas, se declararam como sendo brancos, pardos, pretos ou amarelos. A pergunta que fica é quantas pessoas que se declararam de outras cores no Censo e que não vivem nas localidades indígenas se consideraram indígenas?

O fato é que apesar de toda tentativa de integração e invisibilização dos indígenas, eles não deixaram de existir ou não ficaram apenas restritos às reservas ou a regiões longínquas. Em 2022, os indígenas que vivem fora de terras indígenas somaram mais de um milhão, considerando apenas os dados do IBGE. Também estiveram e continuam vivendo, circulando,

migrando para as mais diversas cidades do Brasil, inclusive nos grandes centros urbanos como o Rio de Janeiro.

De acordo com Albuquerque (2015), a política de criação de territórios indígenas pelo SPI foi um mecanismo administrativo de regularização fundiária na tentativa de apaziguar conflitos no campo, mas, ao mesmo tempo, impôs outras formas de violência às populações indígenas. A imposição de uma imobilidade que desrespeitava às formas tradicionais de sobrevivência, deixando os indígenas restritos a um território limitado e escasso de recursos obrigou muitos a migrarem para as cidades, seguindo a política de assimilação, que transformava indígenas em trabalhadores pobres.

O autor afirmou que a migração indígena para cidades vem ocorrendo desde ao menos a década de 1950, quando houve um período de intensa urbanização do país. Mas, no caso específico do Rio de Janeiro, o que observamos a partir de historiadores já citados como Celestino (2003), Silva (2016), Freire e Malheiros (2009), Silveira (2016), indígenas estiveram sempre presentes na região. As primeiras migrações no contexto da colonização se relacionaram especialmente com os descimentos para os aldeamentos próximos, mas diversas outras migrações, inclusive com caráter diferente continuaram acontecendo, como Silva (2016) demonstrou em sua tese de doutorado. Diversos motivos trouxeram e ainda trazem indígenas para grandes cidades como o Rio de Janeiro, que vão da violência gerada pela invasão das terras indígenas, a falta de recursos em algumas Terras Indígenas, a busca por maior escolarização e especialização, a simples vontade de conhecer outros lugares, questões culturais específicas de um povo.

Poucas pesquisas e informações temos da presença indígena no Rio de Janeiro na sua região metropolitana no século XX, assim como dos processos migratórios de indígenas para o local, o que faz parecer que é um fenômeno recente. Afinal de contas, considerando a existência de projetos de assimilação dos indígenas, corroborado inclusive pela historiografia e ensino de história (trataremos do assunto no capítulo seguinte), muitas cidades se transformaram em locais de excelência de etnocídio. A partir das fontes orais, coletadas de indígenas que vivem na cidade ou de pessoas descendentes de indígenas, conseguimos os indícios de como o processo aconteceu, ao menos na região metropolitana do Rio de Janeiro. Observemos o relato da carioca Lílian Maria, do povo Maraguá:

Quando eu tinha minha avó viva, ela ensinava muito para gente as coisas indígenas [...]. Mas aos 13 anos, ela faleceu, então isso se perdeu. Porque meu pai e meus tios passaram a viver na cidade e, devido às lutas e às perdas que eles tiveram no Ceará, eles não queriam mais saber disso. Meu pai faleceu com 86 anos [...]. E ele nunca quis que nós conversássemos sobre isso. Só agora, no finalzinho, já velhinho, ele falava alguma

coisa. Porque eles sofreram muito. Perderam terras, a família foi dizimada, uma parte foi morta a outra parte sumiu, desapareceu. E essa é a história e o sofrimento de todos os povos do Brasil. É a perda da família, a perda da terra, perda da sua identidade. Não foi diferente com a minha família. Não foi diferente com o meu pai. Isso o magoava muito. Ele chorava muito, ficava muito nervoso porque não queria falar a respeito. Então disse a ele que eu iria procurar por conta própria; ele ficava bravo. Mas aí eu fui. Até que quando eu cheguei e contei a história da coisa que eu tinha achado, ele ficou calado e balançava a cabeça como quem diz: 'É isso mesmo!'. Então, eu entendo, porque é muito difícil falar sobre isso, até para mim. (Apud. PACHAMAMA, 2018, 115)

Apesar de ter sobrevivido ao genocídio do povo, a família de Liliam vivenciou o doloroso processo do etnocídio. Os traumas que marcaram o seu pai no que se refere ao pertencimento ao povo maraguá o impediu de transmitir a sua identidade étnica para os seus descendentes. No entanto, a atitude de Liliam ao enfrentar o passado de sua família e se rebelar contra a assimilação se autoafirmado como indígena maraguá, foi uma forma de resistência. Na minha pesquisa de mestrado, identifiquei que uma quantidade significativa de alunos das escolas em que eu trabalhava, na cidade de Duque de Caxias/ RJ, eram descendentes de indígenas. Apesar de, naquele momento, nenhum ter se autodeclarado indígena, alguns afirmaram que não se tratava de uma ancestralidade remota, mas de seus pais ou avós. Para desenvolver a pesquisa, tentei entrevistar esses pais e avós, o que não ocorreu porque nenhum deles quis conversar a respeito. Um dos meus alunos chegou a me contar que seu avô, natural do Amazonas, não gostava de ser índio e escondia das pessoas seu pertencimento étnico (SILVEIRA, 2016).

Um outro exemplo de etnocídio e de resistência a ele é a história de Jecy do Carmo. Seu relato, assim como o de Liliam, foi publicado em um livro dedicado a contar histórias de mulheres na cidade do Rio de Janeiro, organizado pela autora puri Aline Rochedo Pachamama (2018). Nascida em uma área rural de Minas Gerais perto da cidade de Alfenas, Jecy contou que sua mãe dizia que elas eram índias, mas que, no entanto, suas irmãs “não gostam de falar. Não querem falar que são indígenas. Que são parentes de índios. Mas eu falo.” (PACHAMAMA, 2018, p. 142).

Chama atenção de quem lê e ouve relatos de histórias de vida de pessoas de origem indígena que migraram para a região metropolitana do Rio de Janeiro, assim como para outras cidades do Brasil, a recorrência do fato de que muitas vezes existe uma geração familiar que não deseja falar sobre o assunto, que prefere esconder ou negar suas raízes. Consequentemente, a geração seguinte não se identifica mais, ao viver longe do povo e das tradições indígenas e ter um familiar muitas vezes traumatizado, que não quer que seus descendentes se identifiquem e sejam identificados a partir do pertencimento étnico e temendo que sofram as mais diversas

violências praticadas contra indígenas no Brasil. Assim, os laços identitários com o povo específico daquela família se rompem.

No caso dos meus alunos, por exemplo, muitos até sabem que possuem um antepassado indígena, mas pouco conhecem a respeito. Além disto, tendem a pensar a partir de paradigmas que compreende indígenas a partir de uma perspectiva evolutiva e hierárquica, o que faz com que a identificação indígena seja quase sempre entendida como uma condição do passado. O “deixar de ser” se torna, assim, um processo natural da evolução humana para as gerações que não vivenciaram os traumas de seus antepassados.

Voltando ao caso de Jecy, que na época do relato tinha 72 anos, ela contou que pouco sabia de seu grupo étnico:

Eu não sei mais sobre minha etnia por falta de comunicação. Hoje em dia, os pais conversam com os filhos. Falam com os filhos. Na minha época, não. Minha mãe pouco falava. Eu sei do povo Puri porque ela ensinava as práticas. E, conversando com pessoas dessa etnia, soube que são as mesmas que eu praticava com minha família. Naquela época, ninguém falava: “Você é índio”, acho que por medo. E, por isso, as pessoas não querem se identificar ainda hoje (PACHAMAMA, 2018, p. 142).

Não saber o povo de origem é algo comum entre pessoas com ascendência indígena. Para quem não convive com o povo, muitas vezes o nome do grupo étnico ao qual a família pertencia morre junto com a última pessoa que se compreendia como pertencente a um grupo étnico, o que impede ou dificulta que as gerações futuras conheçam suas histórias familiares, mesmo quando há o interesse em conhecer. Jecy pertence ao povo puri, que muitos acreditavam ter deixado de existir entre o final do século XIX e início do XX. No entanto, nem o genocídio, nem o etnocídio teve completo sucesso. Os puri se dispersaram, mas muitos mantiveram memórias (em alguns casos apenas pequenos fragmentos) e práticas culturais nos seus núcleos familiares ou em pequenos grupos. Atualmente os puri passam por um processo de retomada étnica. Jecy veio para o Rio de Janeiro, onde morou por um tempo com a família de seu esposo. Por ter hábitos diferentes, contou que sofreu muito preconceito. Trabalhou como doméstica, manicure, cozinheira, e preferiu nunca falar sobre sua herança indígena: “Nunca falei no Rio sobre minha herança indígena, apenas para as minhas filhas. Já era discriminada por ser do interior, imagina se eu falo que era descendente indígena Puri?” (PACHAMAMA, 2018, p. 145)

Outro caso exemplificador do que abordamos é o da maratonista Samehy Potiguara, que veio para Nova Iguaçu, município da Baixada Fluminense fugida da violência doméstica praticada por seu pai. Ela contou que se casou com um não indígena e não criou seus filhos de

acordo com a cultura do seu povo, pois tinha medo de como seus filhos seriam tratados. Demorou a se assumir como indígena na cidade, o que trouxe duras consequências:

Minha filha, quando comecei a contar a minha história, ela me chamou de maluca. Ela segurou nos meus ombros e disse: “Mãe... mãe... Não existe índio! Isso não é verdade. E, se existir algum índio, eles vivem no meio da mata. Andando pelados...” Então eu fui tentar explicar novamente e ela disse: “Não, eu não quero saber. Eu estudo e na escola aprendi que os índios não existem mais.” Isso foi horrível e eu precisei parar de falar. Mas, desse dia para cá, ao me ver assumir mais minha etnia, ela está se acostumando com a ideia de eu ser indígena [...]. Meu netinho, filho dela, tem ajudado muito. Ele chega e fala “Você é índia, vovó! Eu também sou!” E eu digo: “É sim!” Minha filha não gostava, dizia para ele: “Você não é índio.” Mas ele ia... pegava meu maracá, minha faixa, colocava na cabeça e repetia: “Sou índio.” (Apud. PACHAMAMA, 2018, p.131)

A partir desses relatos, feitos por pessoas que resistiram à assimilação, e mantêm-se afirmando como indígenas de etnias específicas, e de outros que veremos ao longo desta tese, como Eliane Potiguara, Carlos Tukano, Carolina Potiguara, Carina Pataxó entre outras, é possível concluir que indígenas continuaram migrando e estiveram presentes na região metropolitana do Rio de Janeiro. Apesar da falta de dados que possam dar uma real dimensão do tamanho desta população durante o século XX e das características dos fluxos migratórios de indígenas para a região, podemos afirmar que os indígenas não sumiram do Rio de Janeiro. A invisibilidade foi o resultado de um projeto assimilacionista, que almejava exatamente que indígenas abandonassem seu pertencimento étnico. Um projeto etnocida.

No entanto, se a história do Brasil, incluindo a do Rio de Janeiro, é repleta de ações etnocidas, ela também é uma história de resistências. Como afirmou o antropólogo, “raros são os genocídios totais e difíceis os etnocídios perfeitos.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 15). E mesmo quando a ação for violenta a ponto de reduzir a coletividade indígena a indivíduos, nós nos mostramos capazes de reconstruir e reinventar nossas identidades e lutar por direitos, como veremos a seguir.

1.3.2 Prólogo: lideranças no Rio de Janeiro

As pegadas de nossos antepassados estão permanentemente gravadas nas terras de nossos povos.
(Declaração da Aldeia Kari-Oka e Carta da Terra dos Povos Indígenas, 1992)

Até o ponto que pesquisamos, podemos pensar na formação de um movimento indígena contínuo na Região Metropolitana do Rio de Janeiro a partir de 1992. Esse processo foi impulsionado pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Rio-92 ou Eco-92, que inspirou indígenas que viviam na região a se mobilizarem e lutarem por direitos. Isto não quer dizer que anteriormente lideranças indígenas já não se mobilizavam por essa região. Citaremos duas delas, de extrema importância para o cenário nacional: Eliane Potiguara e Mário Juruna.

Eliane Lima dos Santos, nasceu no Rio de Janeiro em 1950. A trajetória da sua família é muito parecida com a de muitos indígenas que vivem nesta cidade. Por razão de disputas de terras, seu bisavô, Chico Sólton foi assassinado e sua família obrigada a migrar, primeiramente para Pernambuco, seguindo posteriormente para o Rio de Janeiro. Antes de conseguir uma moradia para a família, próxima a região da Central do Brasil, sua avó viveu nas ruas da cidade com seus filhos (POTIGUARA, 2002). Sua mãe, Elza se casou e teve dois filhos, mas logo ficou viúva. Sua avó, que havia se tornado comerciante de bananas, se encarregou da criação da neta, que nesse momento tinha apenas 6 anos de idade, enquanto sua mãe trabalhava como faxineira. Foi numa casa pobre no Rio de Janeiro que Eliane viveu e ouvindo as histórias de sua avó, mãe, tias e tias-avós, tendo seus primeiros contatos com as histórias e tradições potiguara. Na escola, se apaixonou pelos livros e pela leitura. Seguiu os estudos e tornou-se professora primária e posteriormente graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Eliane casou-se com um cantor de sucesso no Brasil da década de 1970, Taiguara, uruguaio e também indígena do povo charrua. Incentivada por ele, foi buscar suas raízes, visitou vários povos indígenas, entre eles o de sua origem. Em entrevista a Daniel Munduruku (2012), a potiguara contou que em suas andanças pelo Brasil foi tomando consciência da situação dos povos indígenas, especialmente das mulheres indígenas. Tempos depois conheceu lideranças como Mário Juruna, Aílton Krenak e Álvaro Tukano e ingressou no Movimento Indígena. Participou de algumas discussões em Brasília a respeito da Constituinte e foi convidada pelo CIMI para participar da primeira reunião de mulheres indígenas em Dourados/MS.

Eliane criou a Rede Grumin de Mulheres que, segundo ela, foi idealizada em 1979, passando a atuar em 1982 e formalizada apenas em 1987. A rede funciona até os dias atuais com o objetivo de educar, conscientizar, empoderar e apoiar especialmente as mulheres indígenas na luta por direitos. Escreveu jornais e cartilhas conscientizadoras, educando e denunciando a violação dos direitos indígenas. Eliane afirmou que a cartilha “Terra Mãe do Índio”, passou pelas mãos de muitas lideranças que se disseram conscientizadas por ela

(MUNDURUKU, 2012, p. 124). Também participou da elaboração da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007.

A literatura foi um dos meios encontrados por Eliane para se expressar, elevar e difundir a sua voz e lutar pelos direitos indígenas. Pioneira nesta área, Eliane foi provavelmente a primeira indígena brasileira a publicar livros. De acordo com Heliene Rosa da Costa:

os escritos de Eliane Potiguara adquirem um tom reivindicatório. Os poemas se tornam lugar de materialização das vozes ancestrais. Há uma expressão polifônica que, no conjunto de vozes ancestrais trazido à tona na superfície textual de sua escrita poética, instaura o liame temporal, relativizando as noções de presente e de passado ao possibilitar voz e expressão aos antepassados oprimidos (...) Dessa forma, a autora resgata, na poesia, a tradição e a ancestralidade dos povos originários, denuncia os ultrajes sofridos, alerta sobre as reparações necessárias, discute questões de ética e legalidade, visando a transformação de um sistema excludente e estigmatizante, para então, finalmente, apontar para um grande ato de amor entre todos os povos. (COSTA, 2020, p. 113)

Eliane continua ativa e combatente, seja através da literatura, das redes sociais, participando de conferências, palestras e seminários.

Já Mário Juruna foi uma importante liderança indígena, tendo uma atuação de destaque entre as décadas de 1970 e 1980. Nasceu no início da década de 1940, em uma Aldeia Xavante na região conhecida como Parabubure, no Mato Grosso. As constantes disputas territoriais fizeram com que em 1958 seu povo se refugiasse na Missão Salesiana de São Marcos. Lá, Juruna aprendeu um pouco sobre a cultura ocidental e a falar português. Entre 1964 a 1969, trabalhou como roceiro e piloto de barco, o que permitiu que viajasse e conhecesse outras comunidades indígenas da região central do Brasil e observar os diversos problemas em comum que tinham, tanto com os missionários como com a FUNAI (GRAHAM, 2011, p. 275).

Na década de 1970, passou a reivindicar os direitos do seu povo como líder xavante nas sedes do Ministério do Interior e da FUNAI em Brasília. Ficou muito conhecido por levar um gravador para as reuniões com as autoridades do governo e expor as promessas mentirosas e tentativas de enganar as populações indígenas. De acordo com Laura Graham (2011), neste período a imprensa deu muita visibilidade ao indígena, que utilizava seu discurso forte e crítico ao governo para driblar a censura. Juruna participou de algumas das Assembleias dos Chefes Indígenas e ganhou destaque internacional na sua participação no Quarto Tribunal do Russel sobre os direitos dos Povos Indígenas, realizado em Roterdã em 1980. O objetivo do tribunal era denunciar as violações de direitos dos indígenas nas Américas. Participação que quase não ocorreu, por ter sido inicialmente proibido pela Funai de sair do Brasil para participar do evento. No entanto, a imagem negativa que a proibição gerou no contexto nacional e internacional,

além da própria contestação de Juruna, acabou fazendo com que a Funai permitisse sua viagem à Holanda (BICALHO, 2010, p. 123).

A relação mais próxima de Juruna com o Rio de Janeiro começou em 1981, quando decidiu entrar na política formal, se filando ao PDT, a convite de Leonel Brizola, único partido que fazia alguma referência aos povos indígenas em seu programa. No ano seguinte, o indígena se candidatou a Deputado Federal pelo Estado do Rio de Janeiro, por acreditar que não teria chances de se eleger no seu Estado de origem. Juruna se elegeu com 31.904 votos, com base em um discurso de esquerda e de defesa não só dos direitos dos povos indígenas, como também da democracia e dos pobres (GRAHAM, 2011, p. 289). De acordo com Laura Graham (2011), nesse momento a imprensa passou a apresentar uma imagem negativa de Juruna, reforçando seus erros de português, tentando de maneira preconceituosa e racista demonstrar uma incapacidade do indígena, além de ridicularizá-lo, como o fez o colunista Sérgio Oliveira no jornal gaúcho Folha da Tarde:

Pois não é que o Leonel quer lançar o cacique Juruna como expoente eleitoral do seu Partido para a Câmara Federal? É, o Juruna, aquele índio que tá mais para índio de Escola de Samba do que índio de aldeia. Vivo, Brizola sabe muito bem que o carioca, com sua irreverência, vota em qualquer coisa engraçada que aparece. Adora votar de brincadeira. E Brizola, sentindo cheiro de voto para o seu PDT foi na selva mato-grossense para atrair - ainda que não seja da FUNAI - o índio Juruna. E o Juruna, depois de ter pisado o chão da cidade grande, ter experimentado uma boa cerveja, cigarro com filtro, filme pornô, praia, TV e conquistar a mulherada em sumaríssimas tangas, resolveu trocar de aldeia. Mesmo porque, a aldeia xavante, lá no Mato Grosso, está muito pequena para ele que já andou até pelas Oropas.²⁴

A autora entendeu que a campanha de difamação dos jornais fizeram com que Juruna perdesse seu prestígio entre a população e não conseguisse a reeleição. Ela também explicou que essa imagem negativa do indígena incapaz e selvagem em que Juruna foi enquadrado também acompanhou outros indígenas que tentaram se eleger a um cargo federal. Sendo esta hipótese verdadeira ou não, o fato é que apenas em 2018 uma indígena autodeclarada e ligada a luta pelos direitos indígenas, Joênia Wapichana, conseguiu se eleger Deputada Federal pelo Estado de Roraima.

²⁴ Citação disponibilizada em: JURUNA, Mario; HOHLFELDET, Antonio; HOFFMANN, Assis. *O gravador de Juruna*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982, p. 20.

1.3.3 O despertar da Arara Amarela: movimento indígena no Rio de Janeiro

Foi aqui, Tupã, foi nessa terra, a Aldeia Maracanã. É nela que podemos retornar. Mesmo em destroços, ruínas, vivendo apenas a memória de nossos ancestrais. É nela, Tupã, é neste ninho sagrado, que tu, pajé, sonhaste. E o teu sonho nos guiou, nos deu fé, nos deu coragem. Nas tuas palavras, pajé, as tuas palavras foram nosso imã, porque nos uniu, o que nos trouxe a ela, a Aldeia Maracanã. Somos nós que hoje, aqui podemos trazer nossos rituais sagrados, nosso canto ancestral. Aninhar a toda a população que trazem em suas raízes o sangue de nossos ancestrais. (O Retorno da Arara Amarela²⁵)

Em 1992, O Rio de Janeiro foi sede da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, evento que ficou mais conhecido como Eco-92 ou Rio-92. A conferência, também chamada de Cúpula da Terra, surgiu da preocupação com a degradação do meio ambiente que o modelo de desenvolvimento econômico adotado por diversas nações gerava. Houve a participação de 175 países e a presença de 102 chefes de Estado. Diversos temas foram tratados no evento, como desmatamento, poluição, desertificação, guerra, desarmamento, fome, crescimento populacional, racismo, crianças, mulheres, povos indígenas, entre outros. Entre os resultados da Conferência está a criação da Agenda 21, um documento que faz recomendações sobre desenvolvimento sustentável. Paralelamente ao evento, ocorreu também o Fórum Global 92, organizado por entidades da Sociedade Civil, que também produziu um documento chamado “Carta da Terra” (GADOTTI, 2008).

O país sediou o evento preocupado em distanciar-se da imagem negativa criada durante a ditadura no trato do meio ambiente. Tentava-se mostrar uma imagem para o exterior de que a nova república brasileira se pautava em um novo modelo de desenvolvimento, mais sustentável, democrático e que tinha preocupação com os povos indígenas. Uma das tendas montadas para o evento foi a Aldeia Kari-Oka, espaço destinado para os debates sobre os povos indígenas de todo mundo (REGIANI e MEDEIROS, 2021).

Algumas polêmicas e desentendimentos marcaram a participação dos indígenas no evento. A atenção dada pela mídia à participação indígena voltou-se para a tentativa de Mário Juruna vender uma pele de onça, quando mais uma vez o ex-deputado foi ridicularizado por sua suposta contradição, pois tentou comercializar uma pele de animal em um evento sobre meio ambiente, o que foi um escândalo entre os ecologistas. Juruna tentou se defender, já sem credibilidade alguma pela sociedade em geral, visto os anos de constante difamação nos meios

²⁵ Transcrição de um trecho do documentário: “O Retorno da Arara Amarela”, realizado na Aldeia Maracanã em 2011. Disponível em: <<https://vimeo.com/46195459>>. Acesso em: 9 dez. 2021.

de comunicação. Ele criticou Conferência ao afirmar que as grandes corporações que estavam debatendo sustentabilidade eram as responsáveis pela degradação do meio ambiente e por isso eram quem realmente prejudicava a população. Ele, por outro lado, só queria vender a pele para comprar casacos, com o dinheiro arrecadado, para pessoas que necessitavam (REGIANI e MEDEIROS, 2021).

Houve também desentendimentos entre as lideranças indígenas, que se iniciaram antes mesmo do evento. As lideranças ligadas a UNI, entre elas Marcos Terena, convidadas para organizar e falar pelos povos indígenas do Brasil, tiveram sua representatividade questionada pelas novas lideranças, que semanas antes fundaram a Coaib, de acordo com o jornal Folha de São Paulo.²⁶ O jornal Porantim, ligado ao Cimi, também não poupou críticas afirmando que as atividades foram dispersas e sem objetivos claros²⁷. No entanto, ao final do evento, os indígenas participantes elaboraram a Declaração da Aldeia Kari-Oka e Carta da Terra dos Povos Indígenas, onde expressaram o seu posicionamento político e ecológico.

A Aldeia Kari-Oka deixou sementes no Rio de Janeiro. O evento atraiu indígenas da região, que passaram a refletir sobre suas identidades na cidade, conhecer e se inspirar com a luta do movimento indígena. Namara Gurupy Guajajara, uma indígena nascida em 1966 no Rio de Janeiro, citou a importância da Eco 92 para o seu reconhecimento como indígena. Seu pai nasceu na Aldeia Ipucu no Maranhão e migrou para o Rio de Janeiro. Apenas com 9 anos de idade teve a possibilidade de conhecer a aldeia de origem de sua família. Mas, de acordo com seu relato:

Quando surgiu a ECO92 e eu participei, conheci o Marcos Terena, o comitê intertribal, numa conferência mundial dos povos indígenas, e acho que ali foi o momento que me reconheci, me identifiquei e comecei a me entender como pessoa, como indígena e ver as lutas e para que vim! E comecei a participar dos encontros indígenas, pela terra, pela sobrevivência, pela falta de compreensão, pela divisão que existe dentro da sociedade nacional. Pelo preconceito. E aí eu comecei a entender o que era isso. (Apud. PACHAMAMA, 2018, p. 48)

José Urutau Guajajara, uma importante liderança do movimento indígena do Rio de Janeiro, também afirmou que a Eco 92 trouxe impacto para sua vida e atuação na cidade:

Eu fui convidado a participar de um grande encontro que teve chamado Eco-92. Aconteceu aqui no Rio de Janeiro no Aterro do Flamengo. Vieram indígenas do mundo inteiro. Então vinte anos depois de ter participado daquele encontro –nesse

²⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/1083729-indios-brasileiros-discordam-sobre-a-eco-92.shtml>.

²⁷ Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=HemeroIndio&pagfis=5317>.

intervalo de vinte anos aconteceu muita coisa no movimento indígena— nós passamos a entender o movimento indígena no centro urbano, do Rio de Janeiro por exemplo.²⁸

Urutau Guajajara é mais um indígena que migrou para o Rio de Janeiro. De acordo com entrevista dada a Lucas Larson, ele saiu da Aldeia de Lagoa Comprida, localizada próxima a cidade de Jenipapo dos Vieiras/MA, para o município de Barra do Corda, também no Maranhão, e posteriormente, no início da década de 1990, para o Rio de Janeiro. Nesta cidade, onde tinha parentes, tinha o objetivo de trabalhar e estudar. No bairro de Fazenda Botafogo criou o CSAC (Centro de Artes e Cultura), onde era oferecido diversos projetos educacionais, artísticos e culturais. Como as questões indígenas foram ganhando maior destaque, mudou o nome para CESAC (Centro de Etnoconhecimento Sócio Ambiental Caiuiré). Caiuiré Imana é o nome do avô de José Urutau Guajajara, que teria liderado uma revolta indígena chamada Revolta de Alto Alegre, em 1901 no município de Barra do Corda/MA (SANTOS, 2016).

Inicialmente as atividades aconteciam na sede da associação de moradores do bairro ou na casa de integrantes do grupo, até que passaram a ocupar uma subestação de energia do metrô abandonada em outro bairro da zona norte do Rio de Janeiro, Tomás Coelho. Lá realizavam e continuam realizando atividades voltadas para indígenas e não indígenas (SANTOS, 2016). De acordo com José Guajajara, este novo espaço:

em Tomás Coelho nós já vamos para vinte anos mais ou menos aqui, nessa organização que é uma organização indígena. Mas cedemos para outros grupos que são grupos de rua, grupos de circo. Espaço de multiuso. Também [o usamos] para nos juntar porque é um espaço muito grande. Sempre é um espaço para receber parentes, indígenas do Brasil inteiro, indígenas que vem de passagem e não têm onde ficar, não têm como pagar por estadia.²⁹

No relato contido no livro de Aline Rochedo Pachamama, Potira Krikati Guajajara, esposa de Urutau Guajajara, descreveu algumas dificuldades na ocupação do CESAC:

Aqui também foi muito difícil também no início. Teve embate com a polícia; aqui também é uma resistência. Trata-se de um prédio do metrô da estação de Tomás Coelho.

No início mesmo, foi somente eu e o Zé (José Guajajara); não tinha ninguém! Nós fomos agregando homens e mulheres [...]. No início foi bem difícil porque eu estava grávida da Maíra e quando eu me via naquele portão com a Polícia... Nossa! [...] As pessoas vinham ajudar, mas iam embora cedo porque tinham medo desse local. Aí eu tinha que ficar sozinha. Às vezes o Zé ia trabalhar e quando eram 9 horas da noite

²⁸ Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2017/10/04/indigenas-em-contexto-urbano-uma-entrevista-com-jose-urutau-guajajara/>.

²⁹ Idem.

chegavam os guardas mandando sair; a gente não morava aqui. Foi uma ocupação. De vez em quando, vinha um falando que estávamos já há muito tempo. Que tínhamos conchavo com o chefe do morro ou a polícia e eu dizia que não! Nem um nem outro. Éramos nós mesmos! (Apud. PACHAMAMA, 2018, p. 102)

Entendemos que o CESAC foi um local que serviu de referência para indígenas, onde realizavam atividades, reuniões, servia de acolhimento, além de possibilitar o contato com grupos de outros movimentos sociais. Um outro local que também serviu como referência para indígenas na cidade do Rio de Janeiro foi o Museu do Índio, situado no bairro de Botafogo. No início deste século, o museu contava com a presença de Carlos Tukano, outro indígena que veio a se destacar como uma importante liderança na região. Lá trabalhou por anos como mediador de visitas guiadas. Tukano contou que:

como eu estava no Museu do Índio, então eu recebia muitos indígenas também, entendeu? A gente conversava e aí formamos um grupo que conheciam. Quer dizer, aqui na cidade do Rio, as pessoas vinham pra evento ou mesmo pra visitar algumas pessoas conhecidas deles, as vezes pra venda de artesanatos, e não tinha nenhuma referência, nenhuma pra conduzir. Nós temos aqui a Casa do Índio, que não é do índio, tem o Museu do Índio, que não é do Índio. Ele não recebe ninguém pra poder ficar morando. Nós temos a Comissão Pró-Índio da Uerj, que também não é nossa, é uma coisa técnica de ensino deles. (CARLOS TUKANO, 2022)

Esse grupo de indígenas que foi se formando participou em conjunto com outros movimentos sociais na cidade, em ações promovidas por eles, como em passeatas e manifestações. Marize Guarani, professora e sindicalista, encontrou pela primeira vez este grupo de indígenas no “Grito dos Excluídos”, manifestação popular que ocorre desde 1995 nas comemorações da Independência do Brasil, no dia 7 de setembro. O encontro ocorreu em 2004, época em que fazia parte da diretoria da Central Única dos Trabalhadores (CUT) no Rio de Janeiro. De acordo com seu relato, a polícia não queria deixar a manifestação passar pela Avenida Presidente Vargas após o desfile dos militares. Na negociação para a liberação dos manifestantes, Marize, que usava um pequeno cocar na cabeça, encontrou um grupo de Pataxó de Coroa Vermelha, que tinha vindo para o evento, e no final foi abordada por um rapaz chamado Vanderlei, que perguntou se ela era indígena e a convidou para participar de encontros com outros indígenas que aconteciam na cidade. A partir de então as reuniões também passaram a acontecer em sedes de sindicatos. Entre os temas que apareciam nestes encontros, estava a necessidade de conseguirem um espaço adequado de referência para os indígenas do Rio de Janeiro, que servisse de acolhimento, reforço de identidades e especialmente para a promoção de atividades educativas.

O prédio do antigo Museu do Índio, localizado na zona norte do Rio de Janeiro, ao lado do estádio do Maracanã, foi o local escolhido para tal. Em 2004, José Guajajara já teria tentado ocupar o prédio sem sucesso (SANTOS, 2016, p. 22). O espaço encontrava-se abandonado, sendo utilizado por usuários de drogas e como dormitório para pessoas em situação de rua. Marize Guarani relatou que por volta de setembro de 2006, o grupo começou a articular novamente a ocupação. A maior preocupação era sobre como se manter dentro do prédio. Eles organizaram a vinda de mais indígenas, como a dos guarani da aldeia de Parati Mirim e dos pataxó do sul da Bahia e conseguiram o auxílio de sindicatos e de outros movimentos sociais. No dia 26 de outubro, fizeram o Primeiro Encontro do Movimento Tamoio, um dos nomes dado ao grupo em seus primórdios, no campus Maracanã da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que fica localizado do outro lado do estádio do Maracanã.

Após o fim do Seminário, eles foram ocupar o prédio. Apesar de uma inicial resistência dos seguranças que vigiavam o Laboratório de Sementes que ficava localizado no terreno atrás do antigo Museu, eles entraram e ocuparam o espaço. Manter a ocupação foi realmente um desafio, pois não havia estrutura alguma dentro do casarão, não tendo inclusive água e luz. Mas, ao longo do tempo, foram conseguindo doações e organizar o espaço.

Daniele Ferreira da Costa fez uma pesquisa etnográfica na ocupação, que por um tempo ficou conhecida como Instituto Tamoio dos Povos Originários e posteriormente como Aldeia Maracanã. Ela esteve na aldeia entre 2009 a 2011, com o objetivo de entender o funcionamento de uma casa de reza que existia por lá. De acordo com a autora, antes de 2008 a maioria das atividades se concentravam no prédio. Havia uma pequena cozinha em um dos cômodos e pequenas barracas em outras divisões. No final de 2008, a estrutura do teto deu sinais de apodrecimento, o que fez com que os moradores resolvessem construir casas ao redor do prédio, no total de oito, feitas de barro e telha de amianto, além de uma oca na frente do terreno (COSTA, 2011, p. 6). Entre 2006 a 2013, período da primeira ocupação, o número de indígenas e etnias variou muito. Mas podemos citar a presença guajajara, guarani, pataxó, tukano, apurinã, krikati, potiguara, entre outras etnias durante o momento da ocupação.

O espaço não serviu apenas como moradia, sendo desenvolvidas diversas atividades voltadas para os próprios indígenas, quanto para não indígenas. De acordo com Costa (2011, p. 7), a casa de reza era central na ocupação, porque concentrava a maior parte das atividades que atraíam pessoas externas. No entanto, outras atividades foram desenvolvidas no espaço, de cunho político e educativo, como veremos mais a frente.

Não há consenso entre pesquisadores sobre todos os pontos que envolvem a história do casarão, mas é fato que, desde o Império, ele tem uma relação com as populações indígenas.

Segundo Barreto (2014), o terreno onde hoje fica o antigo museu pertencia ao Príncipe Luís Augusto de Saxe-Coburgo-Gotha (Duque de Saxe), que o doou ao Império do Brasil para a criação de um centro de estudo das culturas indígenas. O prédio teria sido construído em 1862, a mando do próprio Duque de Saxe. Já Vinícius Santos (2016) afirmou que o terreno foi doado ao Império em 1865 pelo Duque de Saxe que, sendo naturalista, tinha o interesse de abrigar um órgão de pesquisa sobre culturas nativas. De acordo com Barreto (2014), posteriormente foi doado ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sendo transformado em Museu do Índio entre 1962 e 1977, aos cuidados do Marechal Cândido Rondon e de Darcy Ribeiro. Santos (2016) já afirmou que é possível que o terreno tenha sido incorporado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1909 e que o prédio teria sido inaugurado em 1910 para abrigar o SPILNT (que depois se tornou SPI) até 1962 e teria sido sede do Museu do Índio entre 1953 a 1977.

O museu foi transferido para o bairro de Botafogo. Na década de 1980 o prédio do antigo museu foi cedido a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), ficando abandonado pelo poder público, até a ocupação dos indígenas em 2006 (BARRETO, 2014). Santos (2016) apontou que em um prédio anexo funcionava um Laboratório de Sementes ligado a Secretaria de Defesa Agropecuária, fato valorizado pelos ocupantes.

Podemos observar em uma série de vídeos disponibilizados no YouTube no contexto das ameaças de expulsão dos indígenas do prédio entre 2012 e 2013, que a defesa do espaço passou pelo levantamento de dados e fontes históricas que possibilitaram os ocupantes a criar uma narrativa histórica que conectava o prédio aos povos indígenas, como podemos observar na fala de José Urutau Guajajara e Paulo Apurinã, integrantes da Aldeia:

E aí tem as documentações de todas as expedições que saíram daqui. A expedição Rondon saiu daqui. Dos telégrafos. A expedição de Vilas Boas para a criação do Xingu saiu daqui. Na virada para 1910, Rondon, Marechal Cândido Rondon, cria aqui a primeira sede do SPI. Serviço de Proteção ao Índio. Portanto a primeira sede foi aqui, a moradia de Rondon foi nessa casa aqui, em 1910. Quando, em 1953 foi criado aqui com Rondon e Darci Ribeiro o primeiro museu nacional do Índio. Em 1953. 19 de abril de 1953. Então, década de 80, o governo do Estado vem abandonar, o governo federal abandona isso aqui e entrega a própria sorte (JOSÉ GUAJAJARA, 2013, Apud. Descontrole 08, 2013)

o Duque de Saxe doou essa terra para ser o primeiro laboratório das questões indígenas no Brasil. A importância histórica desse prédio: aqui foi fundado o Serviço de Proteção ao Índio, SPI, aqui viveu e morou o Marechal Cândido Rondon, um dos grandes indigenistas brasileiro. Aqui foi fundado posteriormente (...) o Parque Nacional do Xingu e foi assinado a homologação deste parque aqui neste prédio. (...) Aqui morou o Darci Ribeiro, que foi senador pelo Rio de Janeiro e um grande indigenista. Os irmãos Vilas Boas, esqueci de falar, na época do Parque do Xingu, eles trabalhavam aqui.[...] E ficou sob o domínio do Ministério do Interior que é bem antigo, e depois passou para o Ministério da Agricultura e lá ficou até esse ano. Aqui

também foi criado o primeiro Museu Nacional do Índio. Na Capital da República e funcionou até 1978. Em 1978 o museu mudou para Botafogo e aqui ficou sob a tutela do Ministério da Agricultura, mas funcionando ali o laboratório de Análise de Sementes. Mas mesmo assim continuou Terra Indígena. Porque foi doado para ser Terra Indígena. (PAULO APURINÃ, Apud. MALHER 2013)

A afirmação de Paulo Apurinã de que aquele terreno era uma terra indígena evidencia a construção de uma história coletiva do grupo de ocupantes, que remete a uma origem indígena e multiétnica. Não se tratava apenas de uma história ou da luta por um território de um povo específico, que contava com o apoio de outros povos indígenas, mas sim da história e do território de todos os povos indígenas. Este caráter conferiu a Aldeia Maracanã uma singularidade especial. O passado do terreno era considerado sagrado para muitos indígenas que passaram por lá. Como afirmou Apurinã: “E há sete anos atrás, várias etnias de vários cantos do país conhecendo a história dessa terra que é sagrada pra gente. É tão sagrada quanto a Candelária pra quem é católico. (...) e eles queriam destruir aqui para a mobilidade urbana, por que não se destrói lá por mobilidade urbana?” (PAULO APURINÃ, Apud. MALHER 2013).

A ocupação do antigo museu do índio em 2006 e a luta por torná-lo um patrimônio dos povos indígenas podem ser entendidas como uma territorialização no espaço urbano. Grande parte daqueles ocupantes ou seus antepassados viveram um processo de desterritorialização, pois passaram pela experiência da diáspora indígena. A desterritorialização a que nos referimos se encaixa em uma perspectiva analítica que Rogério Haesbaert (2006) chamou de desterritorialização de “baixo”, no qual ela é entendida como a exclusão ao acesso à terra. De acordo com o autor, no caso dos indígenas, este processo também possui uma carga simbólica cultural que deve ser considerada, já que o território para eles não é apenas um espaço de reprodução física e material, mas também carregado de referências simbólicas importantes para a manutenção de suas identidades (HAESBAERT, 2006, p. 68).

A desterritorialização é uma marca na vida de muitos integrantes da Aldeia Maracanã. Indiara, uma anciã nascida em uma aldeia kaiapó entre Mato Grosso e Belém do Pará, afirmou em relato publicado por Aline Rochedo Pachamama (2018) que foi “pega no laço” e que passou por vários lugares antes de chegar ao Rio de Janeiro (PACHAMAMA, 2018, p. 87). A trajetória da família de Potira Krikati, também possui a marca da desterritorialização:

Aconteceu uma história, que eu não gosto de falar porque é muito triste. Invadiram nossa terra e assassinaram o meu povo. Na época, minha vó falou que eram fazendeiros [...]. Queimaram a aldeia. Meus avós que contavam a história. [...] Saber a história da minha mãe é muito duro; ela não gosta de voltar ao local porque meus avós foram mortos. Quem se salvou foi só minha avó e minha mãe porque meu pai tirou ela de lá. E aí ela primeiro foi morar em outra área bem escondida, bem longe da cidade. (Apud. PACHAMAMA 2018, p. 100)

De acordo com Potira, os sobreviventes conseguiram formar outra aldeia. No entanto, alguns assassinatos fizeram com que a avó tirasse todos de lá. Posteriormente ela foi para São Luiz/MA e depois para o Rio de Janeiro, onde recomeçou a vida como doméstica (PACHAMAMA, 2018, p. 101).

No caso dos integrantes da Aldeia Maracanã, a partir da identidade mais genérica do grupo (a identidade indígena, de se considerarem descendentes dos povos originários), da mobilização de uma história do prédio que o ligava aos povos indígenas e da sua efetiva ocupação, eles transformaram o museu abandonado em um território indígena. Nele, conseguiam não só recriar e reafirmar suas identidades étnicas, assim como a identidade indígena mais genérica, em especial a de indígenas em contexto urbano. Utilizaram o espaço como um lugar estratégico de reafirmação étnica, de luta e resistência.

Para o geógrafo Rogério Haesbaert (2007), o território possui ao mesmo tempo um aspecto funcional e simbólico. Para as populações subalternizadas, ele combina funcionalidade e identidade com a mesma intensidade (HAESBAERT, 2007, p. 23). Dentro de uma perspectiva idealista de território, geralmente utilizada em estudos geográficos para pensar as populações tradicionais, o território tem sido associado ao conceito de cultura. Marcos Silva (2015, p. 70) destacou que autores como Bonnemaïson e Cambrèzi defenderam que o território talvez seja o mais eficaz dos construtores identitários. Bonnemaïson acrescentou que “assim como a ideia de cultura caminha par a par com a ideia de etnia, toda cultura se encarna, para além de um discurso, em uma forma de territorialidade. Não existe etnia ou grupo cultural que, de uma maneira ou de outra, não tenha se investido física e culturalmente num território” (apud SILVA, 2015, p. 70).

É importante, a partir de observações advindas do campo da antropologia, destacar que o território pode ser importante na criação, reafirmação e recriação de identidades étnicas ou de grupos, e que teve um papel importante para os indígenas que vivem em contexto urbano na região metropolitana do Rio de Janeiro, no entanto, não é necessariamente o elemento determinante ou mais importante em todos os casos. Da mesma forma, também não podemos entender que a cultura é o único pilar construtor das identidades étnicas. Frederich Barth, na década de 1960, destacou a importância das fronteiras para a demarcação das diferenças de grupo. Ao questionar a ideia de que a diversidade cultural é o resultado do isolamento social e geográfico de grupos distintos, o autor demonstrou que as fronteiras étnicas permanecem mesmo em situações de contato e que elas se baseiam exatamente na dicotomia entre dois grupos. Ou seja, a construção da identidade é um ato político, constituído no contexto social do presente a partir da relação com aqueles considerados como o outro. (BARTH, 2000).

Também é preciso entender que, no caso das populações indígenas, a presença colonial alterou a relação que elas tinham com o território, gerando transformações importantes na existência sociocultural dos povos, como nos explicou João Pacheco de Oliveira (1997). De acordo com o autor, ao analisar os processos conhecidos como etnogêneses, retomada étnica, ressurgência étnica ou, como ele propôs, viagem da volta, necessitamos colocar a construção das identidades étnicas em seu contexto intersocietário, pois ela é dada dentro do contexto político dos Estados Nacionais. Existia (e continua existindo) uma dimensão estratégica territorial para a incorporação de populações etnicamente diferenciadas, envolvendo administrar o território, dividindo as sociedades em unidades menores hierarquizadas, definir limites e fronteiras. As populações indígenas passaram por essa intervenção política de associação de um conjunto de indivíduos a um limite geográfico delimitado e se reorganizaram socialmente a partir da nova realidade:

processo de territorialização é, justamente, o movimento pelo qual um objeto político-administrativo – nas colônias francesas seria a etnia, na América Espanhola as “reducciones” e “resguardados”, no Brasil as comunidades indígenas – vem a se transformar em uma coletividade organizada, formulando uma identidade própria, instituindo mecanismos de tomadas de decisão e de representação e reestruturando as suas formas culturais (inclusive as que relacionam com o meio ambiente e com o universo religioso). [...] As afinidades culturais ou linguísticas, bem como os vínculos afetivos e históricos porventura existentes entre membros dessa unidade político administrativa (arbitrária e circunstancial), serão retrabalhadas pelos próprios sujeitos em um contexto histórico determinado e contrastado com características atribuídas aos membros de outras unidades, deflagrando um processo de organização sociocultural de amplas proporções.” (OLIVEIRA, 1997, 56)

Sendo assim, a territorialização é um elemento importante para compreender os grupos étnicos no contexto do Brasil. José Maurício Arruti (2006), ao pensar os processos de etnogêneses dos indígenas e da formação dos quilombos contemporâneos do Nordeste, afirmou que as transformações sociais, a unificação política e a adaptação cultural de uma coletividade podem preceder a territorialização. Ele observou que essa formação é composta por dois processos: o primeiro relaciona-se ao reconhecimento do grupo na esfera pública, onde é necessário visibilizar seus problemas em diversos espaços. O segundo diz respeito à autoidentificação, que significa reconhecer as situações de desrespeito as quais estão submetidos se relacionam com uma identidade coletiva, e ao entendimento de que a mobilização política é válida para a busca por direitos. O reconhecimento da identidade indígena resulta do entendimento que ela é uma categoria política, jurídica e administrativa genérica e generalizável (ARRUTI, 2006, p. 44).

Ao analisarmos a luta por territorialização dos indígenas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, mesmo conscientes dos diversos elementos históricos, políticos e sociais que os diferenciam dos índios do Nordeste, achamos interessante a apropriação de alguns elementos de análise propostos por Oliveira e Arruti. De acordo com Oliveira (1997), os índios do Nordeste passaram por dois processos de territorialização. O primeiro aconteceu nos séculos XVII e XVIII, com a criação dos aldeamentos missionários, tendo características assimilacionistas e preservacionistas. A criação do Diretório dos Índios e da Lei de Terras recrudesceram os aspectos assimilacionistas, fazendo com que no fim do século XIX, os indígenas se encontrassem destituídos dos seus territórios e passassem a ser reconhecidos como remanescentes, descendentes ou índios misturados. O segundo processo de territorialização começou na década de 1920, quando o governo de Pernambuco repassou as terras dos antigos missionários para as mãos dos órgãos indigenistas para a moradia dos Fulni-ô. Posteriormente diversos outros povos passaram a ser reconhecidos na região.

Essa territorialização trouxe consigo a imposição de instituições e crenças de indígenas de outros lugares. Um exemplo é que em quase todas as áreas foram adotadas uma estrutura política composta pelo cacique, pajé e conselheiro (OLIVEIRA, 1997, p. 59). Sendo assim, pode-se afirmar que o patrimônio cultural dos índios do Nordeste é marcado por diferentes fluxos e tradições culturais, alguns com aproximações das culturas regionais, com outros povos indígenas e com as pressões dos órgãos indigenistas, todos eles ressignificados e atualizados pela territorialização e pelos próprios povos indígenas. No caso dos indígenas do Nordeste, a atualização cultural se deu no sentido da diferenciação étnica, tendo uma função importante para a garantia de direitos. Cada grupo apreendeu os elementos culturais misturados de acordo com seus interesses (OLIVEIRA, 1997, 60).

Voltando a Aldeia Maracanã, ela foi uma aldeia multiétnica, formada por indígenas que vivenciaram a desterritorialização de maneiras diferenciadas. Para alguns, a desterritorialização foi um trauma vivenciado por seus antepassados, para outros a diáspora indígena marcaram suas próprias trajetórias. A Aldeia também possuía integrantes que tinham uma aldeia de origem para onde poderiam retornar, estando na cidade por questões pessoais ou mesmo para auxiliar o movimento. Vieram de diversas partes do país (Maranhão, Bahia, Amazonas, Pernambuco, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro...). Na convivência na aldeia, passaram por um processo de identificação, que de acordo com Arruti, seria

o movimento de passagem do desconhecimento à constatação por parte dos sujeitos sociais atingidos por um tipo de situação de desrespeito com caráter coletivo, instituindo, assim, tal coletividade como fonte de pertencimento identitário e como

sujeitos de direitos, moralmente motivado para a mobilização contra tal desrespeito. (ARUUTI, 2006)

A existência deste espaço indígena na cidade do Rio de Janeiro e as atividades desenvolvidas nele atraíram outros indígenas que encontraram um ambiente seguro e acolhedor para retomar, reforçar e recriar suas identidades como observou a pesquisadora Daneile Costa a partir do trabalho de campo desenvolvido na Aldeia Maracanã, no período da primeira ocupação:

A ocupação atraiu muitos índios que já estavam estabelecidos no Rio de Janeiro, mas que não possuíam uma rede sólida de comunicação. Estes índios dispersos visitavam o espaço nos dias dos eventos ou mesmo fora deles. Lá, eles atualizavam-se dos acontecimentos [...]. Outros aparecem apenas para tomar um café com beiju e conversar. A ocupação abriu também uma oportunidade para novos grupos realizarem atividades relacionadas às suas etnias de origem, para as quais teriam de se deslocar até a região correspondente. Muitos já perderam o contato com os parentes, mas a maioria mantém um intercâmbio com suas etnias. Em certas ocasiões, o espaço funcionava como uma aldeia na metrópole. (COSTA, 2011, p. 26)

Com a convivência cotidiana proporcionada pela ocupação, a troca de experiências com pessoas de outras etnias que ali estavam, criaram uma compreensão do que era ser um indígena em contexto urbano, surgindo critérios próprios de identificação, emergindo e enfatizando alguns elementos culturais, diminuindo outros. Evidentemente, este processo não se deu sem conflitos, contradições e disputas. As atividades culturais promovidas dentro da aldeia, como a contação de histórias, ajudavam no processo de autoafirmação, para além de educar os visitantes. (COSTA, 2011).

Movimentos de retomada étnica ganharam força naquele espaço, como o movimento de Ressurgência Puri. Os Puri habitavam regiões no Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro e foram declarados extintos no final do século XIX. No entanto, após passarem pela guerras justas aos índios bravos, a tentativa de aldeamentos, a mistura com outros povos, os puri se dispersaram, evitaram falar de suas origens, garantindo assim a sobrevivência de seus descendentes.

No entanto, apesar de violentados, misturados, dispersados e silenciados, as memórias desta origem ancestral se mantiveram presente em pequenos grupos, no Vale do Paraíba Fluminense e em Araponga/ MG, assim como também foram repassadas em pequenos fragmentos a alguns descendentes dos puri, cujas famílias já haviam rompido com uma linha temporal que as identificavam com este passado, ou seja, famílias que passaram pelo processo de etnocídio. Destes fragmentos, algumas pessoas iniciaram um processo de reconstrução de suas identidades a partir de outras histórias, pautadas em outros paradigmas e não em uma

história única, linear, voltada para o progresso, onde indígenas deixam de existir. O movimento de Ressurgência Puri foi realizado por pessoas que se rebelaram contra o etnocídio e que a partir de redes descentralizadas vêm recriando e ressignificando suas identidades.

De acordo com Melissa Ramos (2017), a Aldeia Maracanã foi um grande marco para o reencontro dos Puri, especialmente daqueles que estavam em contexto urbano. De acordo com a autora, durante o período da primeira ocupação, um homem com descendência indígena chegou a Aldeia Maracanã sem saber sua etnia de origem, assim como diversos outros que passavam por lá. Investigando o seu passado familiar, descobriu sua ancestralidade puri, no entanto, os indígenas da ocupação desconheciam a etnia. Sendo assim, o puri foi a cidade de Araponga/MG, onde havia pessoas autodeclaradas puri. Nessa viagem, iniciou sua busca pelo conhecimento de elementos culturais do povo. Em 2010, apresentou a música “Ho Bugre”, na língua puri e que aprendeu na cidade mineira, para os demais integrantes da Aldeia Maracanã. Por valorizarem as línguas originárias dos povos indígenas, a etnia puri passou a ser reconhecida pelos ocupantes. A visibilidade e as atividades promovidas pelos puri, encorajaram outros descendentes que passavam pela ocupação a se autoafirmarem (RAMOS, 2017).

De acordo com Miguel Alberto Bartolomé (2006), o conceito de etnogêneses foi criado para explicar o processo histórico de configuração de coletividades étnicas anteriormente entendidas como sociedades estáticas. As etnogêneses seriam um “processo de construção de uma identificação compartilhada, com base em uma tradição cultural preexistente ou construída que possa sustentar a ação coletiva” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 43). De acordo com o autor, apesar da quase inexistência de um discurso de enticidade entre acadêmicos e políticos, ele nunca esteve completamente apagada entre as populações regionais e etnógrafos de campo. Este apagamento se relaciona com a ação dos Estados Nacionais na América Latina, que visavam a homogeneização da população, em geral traduzida pelo “mito da miscigenação” (BARTOLOMÉ, 2006).

No caso do Brasil, os estudos desses processos se iniciam a partir dos indígenas do Nordeste, anteriormente negligenciados por serem considerados “índios misturados”. De acordo com João Pacheco de Oliveira, análises a partir do evolucionismo cultural norte-americano, do estruturalismo francês ou do indigenismo francês, não davam conta do fenômeno do crescimento de etnias, pois os paradigmas sobre os quais se sustentam permitiria apenas uma etnologia das perdas. Ao se voltar a metáfora de Levi Strauss de que o antropólogo seria o astrônomo das ciências sociais, por ter como objeto sociedades muito afastadas do observador, Oliveira destacou que os indígenas do nordeste, pelo contrário, não estariam distanciados e apresentariam, nessa perspectiva, apenas resquícios de uma cultura original. Esses indígenas se

transformaram objetos de pesquisa a partir de demandas de terra e assistência levada aos órgãos indigenistas na segunda metade do século XX (OLIVEIRA, 1997).

Bartolomé afirmou que, exceto nos países de áreas amazônicas, onde seria mais difícil compreender os nativos como um “nós”, eles passaram a ser entendidos dentro da ideia de conquistados/assimilados. Analisando exemplos por Abya Ayala, observou que a Revolução Boliviana de 1952 decretou que aymara e quíchuas deveriam ser chamados de sindicalistas andinos. Em 1970, no Peru, impôs-se a referência de campesinos aos indígenas. Ainda de acordo com o autor, a atual visibilidade étnica, provém, entre outros elementos, “de uma mudança ideológica por parte das populações indígenas e cuja consequência foi a reformulação da ‘cegueira ontológica’ construída pelas ideologias nacionalistas estatais” (BARTOLOMÉ, 2006, p. 45). No Rio de Janeiro, apesar da presença e constante migração de indígenas para a região, essas populações foram invisibilizadas e assimiladas por um violento projeto de integração etnocida, como já demonstramos. No entanto, a Aldeia Maracanã permitiu a grupos, como a Ressurgência Puri e posteriormente a Restauração Tupinambá do Rio de Janeiro, “ressurgirem”.

As etnogêneses atuais, em muitos casos, são resultados indiretos de políticas públicas, tratando da atualização de filiações étnicas as quais populações foram induzidas ou obrigadas a renunciar no passado, acreditando poder conquistar benefícios ao retomá-las (BARTOLOMÉ, 2006, p. 45). No caso do Brasil, os direitos conquistados pelos indígenas através da Constituição de 1988, abriu um caminho para que coletividades recriassem, reatualizassem, reelaborassem suas identidades na busca de direitos. Oliveira, no entanto, nos advertiu que metáforas como “etnogêneses” deveriam ser encaradas com reservas, pois poderiam naturalizar processos que são históricos. Voltando-se a ideia de “diáspora” para analisar o fenômeno, pois ele se remete a uma situação em que o indivíduo elabora sua identidade a partir de duas lealdades contraditórias: a de sua terra de origem e ao lugar onde está inserido, o autor compreendeu que a etnicidade pode ser compreendida pela soma de um caráter instrumentalista (que a explica a partir de processos políticos de circunstâncias específicas) e primordialista (que a explica a partir da busca por lealdades primordiais): “o que seria próprio das identidades étnicas é que nelas a atualização histórica não anula o sentimento de referência as origens, mas até mesmo o reforça” (OLIVEIRA, 1997, p. 64).

Voltando a Aldeia Maracanã, podemos perceber que ela favoreceu processos de retomada entre muitos apoiadores e visitantes interessados por suas raízes indígenas, assim como aproximar muitos indígenas que estavam isolados pela cidade, como explica Potira Krikati: “alguns ficavam perdidos no Rio de Janeiro e que achavam que não tinham lugar para

ficar, que não tem. Agora já têm essa referência. Os povos já têm essa referência. Eles não ficam mais perdidos, eles se acham.” (KRIKATI, apud SANTOS, 2013)

Em relação as atividades culturais promovidas na aldeia, como a contação de histórias, Costa (2011) observou que elas ajudaram no autoreconhecimento de alguns indígenas. O número de visitantes que participavam das atividades contagiava os moradores, aumentando a autoestima. A autoafirmação passou a ser interessante para eles, inclusive financeiramente, com a possibilidade de venda de artesanatos (COSTA, 2011, p. 28). Sobre a venda de artesanatos, tanto na Aldeia Maracanã quanto fora dela, é interessante observar que ela tem demonstrado uma possibilidade de conseguir visibilidade social e gerar empatia da sociedade envolvente (ALBUQUERQUE, 2015, p. 154).

Daniele Costa (2011) concluiu que a partir das iniciativas culturais dos indígenas na Aldeia, foi se construindo um lugar político de luta por direitos e que a ocupação ganhou maior relevância política quando se iniciaram as ameaças de despejo. No contexto das grandes obras para dois grandes eventos realizados na cidade do Rio de Janeiro, a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, o prédio do Antigo Museu do Índio, localizado ao lado do estádio do Maracanã, passou a ser alvo de projetos de reformas da área, que previam inicialmente a expulsão dos indígenas da ocupação e a derrubada do prédio para a construção de um estacionamento. Com muita luta, que envolveu negociações com o governo, ações judiciais, busca de apoio em outros movimentos sociais, instituições, pessoas influentes, uso das redes sociais para divulgar os problemas que enfrentavam, intensificação de atividades na Aldeia e fora delas, e por fim, a resistência à desocupação, conseguiram que não demolissem o prédio. Albuquerque (2015) destacou que, neste processo, tiveram ajuda da janela de oportunidade aberta pelas grandes manifestações que ocorreram no país em 2013, especialmente as que ocorreram no Rio de Janeiro. Elas fizeram com que o então governador Sérgio Cabral voltasse atrás em uma série de medidas impopulares, entre elas, os projetos que destinavam ao antigo museu indígena propósitos alheios aos indígenas, como um shopping ou um museu olímpico.

No decorrer das tentativas de desocupação, o Estado atuou de maneira confusa e contraditória pela manifestação independente de setores como a Secretaria de Direitos Humanos, a assessoria de imprensa do governador, a Procuradoria do Patrimônio e Meio Ambiente e assim por diante, não conseguindo criar uma interlocução confiável e apresentar formalmente uma decisão definitiva para o casarão e seus moradores (ALBUQUERQUE, 2015, p. 162). Dentro da Aldeia, os desentendimentos no que se referem às formas de resistência e à opção pela negociação ou não com o governo gerou uma cisão entre o grupo. Um optou pela negociação com o governo, para a transformação do antigo museu em um Centro de Referências

das Culturas indígenas. Este grupo formou posteriormente a Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM). O outro grupo estava ligado a movimentos como dos anarco-punks e desejava um modelo de autogestão sem a interferência do Estado. De acordo com Vinícius Santos (2016), a participação dos movimentos sociais desta origem cresceu com os ataques do Estado durante o processo de despejo e geraram conflitos dentro da aldeia. No entanto, após a expulsão do prédio, a aliança destes movimentos sociais com o grupo liderado por José Urutau Guajajara se estreitaram e novas tentativas de ocupação e atividades de luta desse grupo de indígenas, foram feitas com o apoio destes movimentos. Santos (2016) observou que o tipo de ocupação da Aldeia, assim como a do CESAC favoreceu a aproximação com os anarco-punks, que tinham também suas ações voltadas para o desenvolvimento de espaços culturais e políticos autogestionados.

Apesar de conseguirem manter o casarão de pé, os indígenas foram expulsos de forma truculenta no dia 22 de março de 2013. O grupo que aceitou as negociações com o governo foi transferido temporariamente para Jacarepaguá e posteriormente alguns deles foram contemplados pelo Programa “Minha Casa, Minha Vida” do governo federal, indo morar em um condomínio no bairro do Estácio. Esse conjunto habitacional possui um prédio destinado apenas aos indígenas, e passou a ser conhecido como “Aldeia Vertical”. Nas negociações com o governo no contexto remoção, estes indígenas também articularam a criação de um conselho indígena no Estado. O Conselho Estadual dos Direitos Indígenas (CEDIND) foi criado em 2015. Através da AIAM passaram a promover atividades na cidade, entre a mais conhecida, a feira indígena do Parque Lage, que geralmente acontece no mês de abril, onde vendem artesanato, ervas e outros produtos medicinais, promovem palestras, oficinas, e apresentações culturais.

No final de 2013, o grupo liderado por José Urutau Guajajara, com o apoio de grupos de esquerda libertários e anarquistas, tentou retomar o prédio mas foram expulsos novamente. Em 2017, aproveitando-se da crise financeira do Estado do Rio de Janeiro e da prisão do ex-governador Sérgio Cabral, quando a vigilância e interesse pelo espaço pelo diminuíram, este grupo ocupou novamente o antigo Museu (SANTOS, 2019). Atualmente, para além de moradia, o espaço da Aldeia Maracanã vem cumprido o projeto de criação de uma universidade indígena, como veremos a frente.

Outras organizações indígenas formais e não formais foram criadas na região metropolitana do Rio de Janeiro. Em geral, elas se relacionam com a Aldeia Maracanã. O Instituto dos Saberes dos Povos Originários Aldeia Jacutinga, por exemplo, foi criado em 2013 na cidade de Duque de Caxias/RJ, com intuito de ser um polo de referência dos indígenas na

Baixada Fluminense. A organização teve como integrantes pessoas que passaram pela Aldeia Maracanã, como Paula Aponé Moura, Carmel Puri e Marize Guarani. Sua sede ficava na antiga Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC). A instituição promoveu importantes atividades na cidade da Baixada Fluminense com objetivos educativos, como o Seminário “Somos Indígenas e não somos Invisíveis”, realizado em 2015 na Praça Roberto Silveira, uma das principais da cidade. Os indígenas chegaram a construir uma oca, que serviria para reuniões e outras atividades do grupo, mas que foi incendiada de maneira criminosa. Posteriormente construíram outra que teve o mesmo fim. Podemos citar também os grupos Sementes da Terra e o Mães da Maré.

1.3.4 O Rio dos Guarani

A terra é sagrada para nós guarani e ela é coletiva. Deveria ser para todo ser humano, né? Eu sempre imaginei: quem pode viver sem a terra? Quem vive sem beber água, quem pode viver? Ninguém! Para nós, o território é muito amplo: é onde a gente caminha, onde planta e onde a gente preserva a cultura!” (Xamõi Karai Mirim – Seu Félix, Apud. RUSSO, PALADINO, MARTINS E MENDONÇA, 2024, p. 10)

Não poderíamos deixar de mencionar nesta tese a presença guarani no Estado do Rio de Janeiro, em especial na sua região metropolitana. Afinal, para além de estarem no contexto urbano, de acordo com o Censo do IBGE, os indígenas estão presentes em quase todas as cidades do Estado do Rio de Janeiro. O Estado possui oito aldeias tradicionais, sete guarani e uma pataxó, localizadas nos municípios de Paraty, Angra dos Reis e Maricá. Podemos citar ainda a presença de núcleos indígenas, como o dos Puri, na serra da Mantiqueira. A região metropolitana do Rio de Janeiro conta com duas aldeias guarani mbyá no município de Maricá: Ka’Agy Hovy Porã (Mata Verde Bonita), no bairro de São José do Imbassai e a Ara Hovy, em Itaipuaçu. A ocupação neste município é recente e se relaciona com a história dos guarani no Estado, a cultura deste povo e sua luta por direitos específicos.

De acordo com Monique Rodrigues Carvalho (2021), até a década de 1960 os trabalhos acadêmicos apontavam o desaparecimento dos indígenas no Estado. O “ressurgimento” dos guarani e o processo de territorialização na região da Costa Verde, segundo a autora, se relacionou com a construção da BR-101, na década de 1970.

A migração é uma característica do povo guarani. Muitos autores apontaram justificativas religiosas como a “busca da Terra sem Males” para a mobilidade deste povo. No

entanto, além deste elemento, Pissolato ressaltou a necessidade de observar o momento histórico do grupo analisado no momento da migração (apud. CARVALHO, 2021). A aldeia Ka'Aguy Hovy Porã surgiu após o deslocamento de um núcleo familiar que se fortaleceu paralelamente ao da liderança local que vivia na aldeia Itaxi Mirim localizada no município de Parati/RJ (CARVALHO, 2021, p. 132).

Apoiada em Pissolato, Carvalho (2021, p. 134) afirmou que os guarani mbyá têm uma composição em partes instáveis, havendo sempre a possibilidade do fortalecimento de um núcleo na aldeia a partir de uma nova liderança que, em geral, possui uma grande capacidade retórica e prática xamânica. Sendo assim, o caminhar desse povo se demonstra também como uma forma de solucionar tensões. Em Itaxi Mirim, o núcleo ligado a Dona Lídia se fortaleceu em relação ao do Cacique Miguel. Em 2006, o núcleo participou da ocupação da Aldeia Maracanã, onde conheceram o advogado Arão Guajajara, que morava no município de Niterói/RJ, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro, que os chamou para morar no bairro de Camboinhas.

Sob a liderança de Dona Lídia, os guarani ocuparam um terreno próximo a praia de Camboinhas em 2008 e ficaram por lá durante cinco anos. Entretanto, os moradores da região, em geral pertencentes a classe média e alta do município, não viram com bons olhos a ocupação dos indígenas. Isso gerou muitas tensões na região, que culminaram em um incêndio na aldeia, com grandes indícios de ter sido criminoso, fato que deixou os indígenas muito assustados. Foi quando o prefeito da cidade de Maricá, vizinha a Niterói, Washington Quaqué/PT convidou o grupo para morar na cidade (CARVALHO, 2021). Monique Carvalho (2021) observou que algumas afirmações de Quaqué demonstravam que acreditava no potencial turístico da presença dos indígenas no município. Após negociações, os guarani mbyá se fixaram em uma Área de Proteção Ambiental (APA) na restinga de Maricá, em São José do Imbassáí.

Apesar da assistência prestada pela prefeitura, que ofereceu para os moradores das duas aldeias de Maricá o programa de distribuição de renda “Bolsa Mumbuca³⁰ Indígena”, em valor maior do que a “Bolsa Mumbuca” dos moradores locais e promoveu políticas referentes a educação escolar e a saúde indígena, a comunidade vive muitas tensões na região. O terreno ocupado pelos indígenas é reivindicado por um grupo espanhol IDB, que tem a intenção de construir um resort na região. A prefeitura de Maricá teria dado como condição para liberação da construção do empreendimento a permanência dos guarani e da comunidade de pescadores de Zacarias na região, o que não tem impedido conflitos de interesses e o sentimento de

³⁰ Mumbuca é uma moeda social criada no município de Maricá/RJ, amplamente aceita no comércio local, que visa, entre outros objetivos, estimular a economia local.

insegurança entre os indígenas. Além disso, a comunidade sofre assédio da oposição ao ex-prefeito Washington Quaquá e ao Partido dos Trabalhadores (PT) de Maricá e de parte dos moradores da cidade. Por se localizar muito próxima ao núcleo urbano de São José do Imbassaí e da rodovia Amaral Peixoto, a comunidade está cotidianamente em contato com não indígenas, que inclusive frequentavam um bar da aldeia e os shows de forró da banda guarani do local “Moleques da Pisadinha”. Alguns crimes cometidos nas redondezas, a constante acusação de venda de drogas, de prostituição e de serem falsos indígenas, todas pautadas em preconceitos, aumentam a insegurança do grupo (CARVALHO, 2021).

Maricá possui ainda outra aldeia guarani mbyá, a Ara Hovy, que também se fixou na região em 2013. O processo de migração deste grupo se deu de outra maneira. O cineasta guarani Alberto Alvares recebeu uma doação particular de um terreno em Itaipuaçu, que foi repassada para um grupo de guarani do Espírito Santo, sob a liderança de Félix. Como já afirmamos, a comunidade recebe o mesmo apoio da prefeitura de Maricá. Sendo mais afastada da área urbana do município, ela costuma ser identificada por não indígenas como “menos misturada” e por isso “mais legítima”, mas também como “mais carente” por não ter o mesmo acesso a serviços e facilidades do que a comunidade de São José do Imbassaí (CARVALHO, 2021).

Apesar da conquista de direitos, como a territorialização, a assistência social, a educação escolar indígena e a saúde indígena, ambas aldeias vivem situações de tensão com a população do entorno, além de vivenciarem muito preconceito. Além dos problemas enfrentados pela população que já citamos, podemos acrescentar que apesar da presença de uma escola indígena em Ka’Agy Hovy Porã, que atende aos alunos até o ensino fundamental 1, é comum os jovens indígenas não prosseguirem os estudos por terem que frequentarem escolas não indígenas e sofrerem discriminação da população local. Ambas comunidades lutam por melhores condições e entre as estratégias está a educação do juruá, como veremos a frente.

1.4 Educação para amansar o Juruá

Em convívio com a sociedade,
Minha “cara” de índia não se transformou
Posso ser quem tu és
Sem perder quem eu sou

Mantenho meu ser indígena

Na minha identidade
Falando da importância do meu povo
Mesmo vivendo na cidade
(MÁRCIA KAMBEBA, 2018)

Como já vimos, Daniel Munduruku (2012) observou um caráter educativo no movimento indígena entre os anos de 1970 a 1990 em sua tese de doutorado, a partir do depoimento de algumas lideranças atuantes na época. O autor entendeu que o movimento foi autoeducativo e educou a sociedade envolvente ao mesmo tempo. A partir da participação política foi gerada uma consciência histórica nas lideranças que permitiu uma compreensão da existência de um “todo indígena”. Ele também motivou e incentivou outros indígenas a se colocarem em movimento para garantir direitos. Por outro lado, iniciou uma modificação do olhar da sociedade brasileira sobre as populações indígenas.

Sobre o caráter autoeducativo das lideranças, Daniel observou, a partir do conceito de simulacro, a criação de uma nova representação delas mesmas, onde utilizaram o modelo cultural do dominador como instrumento de rompimento político com uma sujeição histórica. Ou seja, ao se compreenderem a partir de uma identificação genérica (índio/ indígena) e ao utilizarem outros códigos impostos, criaram uma nova forma de lutar por direitos. O autor compreendeu que a ação das lideranças se pautou em uma tríade proposta por Gilberto Velho: memória (passado), presente (identidade) e futuro (projeto), mesmo que não tivessem a consciência disso. A memória, elemento de extrema importância para sociedades que possuem um contexto holístico, é transmitida através do aprendizado social, como por exemplo, nos ritos de iniciação, que são formas de atualizar e reunir os fragmentos de memória através da identidade. Esta, por sua vez, é construída nas relações de intersubjetividades e organizadas para a concretização e atualização da memória social. No caso do movimento indígena, o sentimento de um pertencimento maior foi se dando a partir da vivência dentro do movimento e da percepção de elementos comuns no modo de ser dos diferentes povos. Por fim, o projeto de futuro das lideranças partia da “tentativa de salvaguardar a identidade que a memória articula em seus fragmentos” (MUNDURUKU, 2012, p. 50). De acordo ainda com o autor sobre as lideranças:

Estava contido em sua memória o saber de seus avós antigos, e que deveriam ser obedientes inclusive a esse modelo social ao qual pertenciam por herança. Por outro lado, a carga colonizadora que receberam (educacional, religiosa, econômica) lhes ofereceu uma leitura própria da realidade que viviam e lhes fez insurgir contra aspectos ora de uma (sua cultura), ora de outra (da sociedade englobante). De certo modo, tiveram que ser ‘educados’ e des-educados’ diversas vezes em suas trajetórias de vida. (MUNDURUKU, 2012, p. 67)

A atuação do movimento indígena favoreceu a conscientização de outros indígenas, para que entendessem a necessidade de lutar por direitos coletivos, como também para fortalecerem uma identificação positiva deles mesmos, como observamos na fala de Marcos Terena:

Outra questão de conscientização nesses anos todos foi exatamente no sentido de despertar no brasileiro coisas que, inclusive vivi, e esse valeu para os indígenas – o direito de buscar uma identidade. Então, muita gente que tinha vergonha de ser índio começou a querer resgatar sua história. Isso foi muito enriquecedor. Só que 500 mil moram na aldeia, enquanto os outros 500 mil estão nas periferias das cidades, já se afirmando como índios. (TERENA, apud. MUNDURUKU, p 171)

É interessante observar que antes de se tornar uma grande liderança do Movimento Indígena, em sua juventude Marcos Terena passou pelo receio de se autoafirmar como indígena. Nascido em uma aldeia terena no Mato Grosso do Sul, teve a oportunidade de ir para Brasília onde entrou para Academia da Força Aérea e se tornou piloto de avião. Durante um tempo, por se parecer com japoneses, tentou se aproximar da cultura japonesa na tentativa de se afastar de uma identificação indígena, já que esta gerava muitos preconceitos, até que um dia se rebelou contra isso (MUNDURUKU, p. 158).

Daniel Munduruku compreendeu que provavelmente a maior contribuição do movimento indígena para a sociedade brasileira foi mostrar a diversidade cultural e linguística, contrapondo as concepções mais genéricas sobre os povos indígenas. Apesar de considerar que o avanço não foi muito grande, ponderou que o movimento permitiu novas percepções, especialmente entre as entidades de apoio, que serviram de convencimento de que os indígenas tinham direitos. Sendo assim, o movimento indígena educou uma parcela da população, no sentido de fazer com que compreendesse que não se deveria assimilar os povos indígenas, mas aceitá-los como sociedades diferenciadas e que seu futuro é continuar existindo e não o extermínio ou o deixar de ser (MUNDURUKU, 2012, p. 223).

Ao analisar a educação não formal em processos participativos, Maria da Glória Gohn observou que a participação desempenha uma função educativa, pois afeta psicologicamente os indivíduos que se envolvem na tomada de uma decisão (GOHN, 2014, p. 36). A educação não formal, é aquela aprendida “no mundo da vida” (GOHN, 2014, p. 40) e, em processos e espaços de ações coletivas, possui uma intencionalidade, geralmente articulada com a educação cidadã. Ela se diferencia da educação formal (escolar) e da educação informal (as aprendizagens desenvolvidas durante o processo de socialização). Ainda de acordo com a autora, a educação não formal é um processo com várias dimensões como:

a aprendizagem política por direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir experiência em ações coletivas (GOHN, 2014, p. 41)

Gohn também destacou que os movimentos sociais foram pioneiros na utilização da educação não formal, sendo anteriores aos projetos sociais das ONGs, que se iniciaram na década de 1990. O início de sua utilização remonta a década de 1970 e 1980, nos movimentos ligados às pastorais religiosas e às comunidades eclesiais de base (GOHN, 2014, p. 44). Ao refletirmos sobre a pesquisa de Daniel Munduruku (2012) sobre o caráter educativo do movimento indígena, assim como sobre toda a história do movimento indígena iniciado com as assembleias dos chefes indígenas, percebemos que ele esteve na vanguarda da utilização da educação não formal.

Nos atentamos nesta tese especialmente para o uso da educação como estratégia para educar o juruá e, assim, garantir direitos. A percepção da necessidade de educar a sociedade envolvente, utilizando espaços da educação formal, não formal e informal surgiu dentro de diversas ações coletivas indígenas em busca de direitos. É possível observar este direcionamento educativo nas orientações resultantes das reuniões de professores indígenas no contexto da luta pela reformulação da educação escolar indígena, por exemplo. Estes professores tinham como objetivo romper com propósitos assimilacionistas que marcaram às políticas voltadas para os indígenas e dar um novo sentido às escolas indígenas. Assim, se apropriaram deste espaço educativo imposto pela sociedade não indígena, dando-lhe novas atribuições voltadas ao atendimento das demandas educacionais específicas de cada comunidade, como o ensino das línguas maternas além do português, a utilização de calendários e materiais didáticos diferenciados, entre outras necessidades.

Em seus encontros, apontaram diversas vezes a necessidade de educar a população não indígena a fim de combater preconceitos e estereótipos seculares em relação aos povos originários. No I Encontro Estadual de Educação Indígenas do Mato Grosso, por exemplo, realizado na Aldeia Salto da Mulher em 1989, redigiram um documento encaminhando propostas para a Política Nacional de Educação Indígena. No item 3, afirmaram que “A sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente, nas relações com os povos indígenas.” (CIMI, 1992, p. 32). Outro

documento que demonstra esta preocupação é a Declaração dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima, criada em 1991, onde afirmaram, no item 13, que “Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo” (CIMI, 1992, p. 35).

Paralelamente à luta pela educação escolar indígena, é possível perceber a atuação de outros ativistas indígenas voltada para a educação não formal da população nacional, no que se refere ao ensino de suas próprias histórias e de suas culturas. Os exemplos são múltiplos, como o “Programa de Índio” da Rádio USP que ficou no ar entre 1985 a 1990. Com a organização de Ailton Krenak e Álvaro Tukano, o programa de rádio semanal e com duração de 30 minutos, buscou divulgar as culturas, as histórias e os problemas das populações indígenas no Brasil.

Angela Papianni (2012), uma jornalista que auxiliou os indígenas na produção do programa, contou que programa surgiu da necessidade do movimento indígena de ter um veículo de comunicação mais eficaz entre eles e a sociedade envolvente. Eles compreenderam que um programa de rádio seria melhor que um jornal que tentaram produzir anteriormente, pois tinha um custo baixo, possibilitava o uso da linguagem oral, além do uso de outras línguas e linguagens como a música e os sons das aldeias. O programa foi também distribuído por outras emissoras como a rádio EFEI (MG), Rádio Universidade de Santa Maria (RS) e Rádio Kaiowas (MS). A Rádio USP foi escolhida a partir das poucas possibilidades que dispunham, pois ela tinha um caráter educacional e estava vinculada a uma universidade comprometida com as lutas democráticas do período, além de ter uma característica experimental e aberta de programação. Isto não quer dizer que os indígenas não tiveram dificuldades na manutenção do programa, que durou cinco anos. Para além das questões técnicas e financeiras, o programa foi interrompido por duas vezes, durante trocas de direção da rádio, com alegações de que não tinha qualidade técnica, de que os locutores não tinham a voz adequada, entre outras. Nas duas vezes o programa retornou em consequência das diversas reclamações dos ouvintes (PAPIANNI, 2012).

Apesar de não saberem exatamente a que público atingiriam, buscaram se direcionar aos não indígenas que estavam nas cidades,

Como dizia Ailton Krenak, se apropriando de um termo usado pelos indigenistas, era um programa para “amansar o branco”, civilizar essa gente distante, com um pensamento tão diferente dos povos indígenas, tornando-os mais humanos, numa relação de encontro verdadeiro, de trocas e de conhecimento mútuo. Tocar e transformar pelo coração, permitindo a uma população sem nenhuma informação sobre os povos indígenas um mínimo de contato com outras realidades, outros pensamentos e modos de vida, com a história não contada, com as raízes do país não reveladas (PAPIANNI, 2012, p. 112).

A medida que recebiam cartas dos leitores, perceberam que seu público contava com pessoas oriundas de diversas classes sociais e de diversas idades. Além disso, tiveram a surpresa de receberem cartas de indígenas que estavam invisíveis nas cidades e que através delas contavam sobre suas origens, relatando histórias parecidas, como de avós caçadas a laço. Diversas cópias do programa foram feitas em fitas cassetes por solicitação das aldeias, de estudiosos e de professores. (PAPPIANI, 2012).

Podemos observar na produção audiovisual indígena também uma dimensão educativa. Destacamos o Projeto Vídeo nas Aldeias, iniciado em 1986 por Vincent Carelli e que tem uma importância fundamental na criação de documentários em parceria com indígenas e na formação de cineastas indígenas. Anteriormente ao Vídeo nas Aldeias, algumas produções em parceria com os indígenas já havia acontecido. Juliano José Araújo (2015) em sua tese sobre cineastas indígenas e o projeto Vídeo nas Aldeias, destacou o filme “Conversas no Maranhão”, de 1977, como uma das primeiras experiências de participação mais direta dos povos indígenas do Brasil na construção de uma produção cinematográfica. Dirigido por Andrea Tonacci e inserido em um momento de experimentações cinematográficas, quando se buscava a participação do “outro” na construção da sua própria imagem, o cineasta foi a Aldeia Canela Apanyekrá de Porquinhos, localizada em Barra do Corda/ MA. A ideia inicial era de que os próprios indígenas filmassem aquilo que eles próprios gostariam de ser visto pelos outros, mas houve algumas dificuldades nessas filmagens, inclusive de comunicação para o ensino do manejo da câmera, pois nenhuma pessoa não indígena envolvida no projeto falava bem a língua Jê-Canela. Sendo assim, assumindo a direção do documentário, Tonacci tentou ser dirigido pelos Canela, que foram dizendo o que gostariam que fosse filmado. Compreendendo que aquela produção seria vista por outras pessoas, eles começaram a falar para a câmera, se queixando da demarcação de suas terras, feita pelo governo (ARAÚJO, 2015).

Araújo destacou também os projetos Mekaron Opoi Djoí, que, na década de 1980, ensinou kayapó a usarem câmeras, e o Vídeo Kayapó, no final da mesma década. Este foi implementado pelo antropólogo Terence Turner e resultou em dois filmes, entre eles o *Disappearing World: The Kayapó World*, que teve como foco o uso dos recursos audiovisuais e a defesa kayapó pela terra. Os Kayapó tinham contato com algumas tecnologias da época, como gravadores de áudio. Gravavam fitas cassetes e trocavam entre as aldeias. Além disso, guardavam coleções de fotografias do povo, trazidas por antropólogos, jornalistas entre outras pessoas, sempre demonstrando muito interesse no recursos audiovisuais. Araújo destacou os projetos como resultado das iniciativas das lideranças kayapó, em especial, Megaron e Payakan,

que entenderam que o uso das tecnologias ocidentais deveriam ser utilizadas como armas na defesa por direitos (ARAÚJO, 2015).

O projeto Vídeo nas Aldeias, de certa forma retomou os objetivos de “Conversas no Maranhão”. Vincent Carelli, já atuava entre os indígenas antes do projeto. Passou uma temporada na juventude com os Xikrin, na década de 1960 e posteriormente fez o curso de indigenismo, indo trabalhar na FUNAI com dois antropólogos que atuaram junto a Andrea Tonacci no filme com os Kanela. Por desacreditarem na política da FUNAI, os então amigos pediram demissão e criaram o Centro de Trabalho Indigenista em 1979. Em um de seus trabalhos, em que levava os arquivos de fotos e imagens às aldeias nas quais atuava, Carelli observou o quanto eles poderiam ser importantes para os indígenas, pois a partir deles tomavam consciência das mudanças que passavam e refletiam sobre seu próprio processo de transformação (ARAÚJO, 2015).

Iniciado em 1986, a primeira produção do Vídeo nas Aldeias foi “A Festa da Moça”, de 1987, realizada junto aos Nambiquara, em Mato Grosso. Durante a construção do documentário, as imagens produzidas eram projetadas na aldeia e a comunidade discutia a partir delas o que deveria ser filmado e de que maneira (ARAÚJO, 2015). De acordo com o próprio Vincent Carelli e Dominique Gallois, o projeto:

Vídeo nas Aldeias mostra que, quando colocados sob o controle dos índios, os registros em vídeo são principalmente utilizados em duas direções complementares: para preservar manifestações culturais próprias a cada etnia, selecionando-se aquelas que desejam transmitir às futuras gerações e difundir entre aldeias e povos diferentes; para testemunhar e divulgar ações empreendidas por cada comunidade para recuperar seus direitos territoriais e impor suas reivindicações. (CARELLI e GALLOIS, 1995, p. 63)

Os primeiros filmes são caracterizados pelo debate sobre a identidade, dinamismo de trocas culturais entre diferentes grupos e pela luta de demarcação de terras (ARAÚJO, 2015, p. 104). O projeto foi crescendo ao longo dos anos, ganhando reconhecimento, prêmios, financiamentos e parcerias, que possibilitaram entre 1997 e 1998 a criação de oficinas de formação audiovisual nas aldeias para a formação de cineastas indígenas, que passaram a dirigir seus próprios filmes (ARAÚJO, 2015). Destacamos as obras mais recentes, analisadas por Rodrigo Lacerda (2020) em um artigo em que observou a tendência da criação de contranarrativas que questionam as narrativas históricas oficiais. Entre elas, apontou os filmes “Já me transformei em Imagem”, de 2008, do cineasta Zezinho Yube; “Ava Yvy Vera”, de 2016, realizado por um coletivo de cineastas guarani e kaiowá, e “Tava, a Casa de Pedra”, de 2012,

que contou com a direção dos cineastas indígenas Ariel Ortega, Patrícia Ferreira, além de Vincent Carelli e Ernesto Carvalho. Comentaremos alguns deles no último capítulo.

Outro ponto a se destacar no Vídeo nas Aldeias, foram as parcerias com o Ministério da Educação, em especial o que resultou no ano 2000 na produção de uma série de documentários chamada “Índios no Brasil”, que foram distribuídos em DVDs para mais de 10.000 escolas do Ensino Fundamental (ARAÚJO, 2015). Os documentários foram apresentados por Aílton Krenak e tiveram a participação de lideranças de diversos povos como kaingang, pankararu, hunikui, yanomami entre outros. Os vídeos possuem temáticas diferenciadas, como identidade e preconceito, línguas indígenas, a visita de jovens não indígenas a aldeias krahô e kaiwoá, a terra indígena, a demarcação de terra e a relação dos povos indígenas com ela, religiosidade, história e a luta por direitos. Em outra parceria com o MEC, conseguiram a distribuição de 3.000 kits para escolas do Ensino Médio de um guia chamado “Cineastas Indígenas: um outro olhar”, contendo DVDs e materiais destinados a professores. Alguns filmes foram transmitidos pelo programa semanal A’Uew, da TV Cultura entre 2008 a 2010.

Os museus também estão sendo apropriados pelos povos indígenas, trazendo narrativas outras às coleções já existentes em instituições de memória em diálogo com curadores indígenas. Além disso, indígenas também estão se movimentando para criarem seus próprios acervos e museus. Por muito tempo, os artefatos indígenas eram reunidos a fim de atender um discurso favorável à colonização e pautado em um paradigma evolucionista. Durante a segunda metade do século XX, iniciou-se um processo de mudança, quando a museologia passou a questionar sobre o seu distanciamento em relação aos grupos que representavam (VIEIRA, 2018). Marília Xavier Cury observou que o museu vive na atualidade um momento de transição:

Entre o que o museu é, mas nega em si mesmo, e o que quer ser, mas ainda não sabe como, está o museu em transição, aquele que se experimenta como *modus operandi*, negando-se, mas projetando-se com outros referenciais e desafios [CURY, 2016c]. É como transição que o museu se experimenta comunicacionalmente (CURY, 2017, p. 186)

A antropologia teve um papel importante no questionamento dos museus etnográficos, ao questioná-lo como um instrumento do colonialismo e imperialismo ocidental. Sendo assim, o museu passou a ser pensado também como um espaço para descolonização, por meio das curadorias compartilhadas ou com a colaboração de indígenas, do repatriamento e requalificação dos objetos (CURY, 2017, p. 187). Mariane Vieira afirmou que a “Nova Museologia” trouxe novas diretrizes que possibilitaram a aproximação com as comunidades

representadas na reflexão junto ao quadro de profissionais das instituições, como no exemplo das curadorias compartilhadas (VIEIRA, 2018, p. 121).

Em um artigo sobre a inserção dos indígenas nos museus, Vieira citou diversos exemplos, como o do Museu do Índio do Rio de Janeiro, que desde 2012 vem elaborando projetos em parceria com os indígenas. Entre eles, a exposição: “Tempo e Espaço no Amazonas: os Wajãpi”, que teve a colaboração dos Wajãpi. Outro exemplo vem do Museu Nacional (RJ), que tem projetos que contam com a colaboração de indígenas desde 1970, como o: “Os índios Tikuna como agentes de educação integrada”. Este projeto, somado a outros elementos, foi um fator que colaborou com a criação posterior do Museu Maguta em Benjamin Constant/AM, a primeira instituição museológica indígena do Brasil (VIEIRA, 2017).

Destacamos também o caso do Museu Histórico e Pedagógico Índia Vanuire, em Tupã/SP, inaugurado em 1966. Vanuire foi uma mulher kaingang trazida pelo SPI à região de Campos Novos do Paranapanema em 1912, para atuar como intérprete nas negociações para o fim dos conflitos entre indígenas e não indígenas, o que resultou no aldeamento dos kaingang em duas áreas: a TI Vanuire e a TI Icatu. A narrativa do museu sobre a atuação de Vanuire a colocava como uma personagem conciliadora, atuando ao lado dos brancos para o fim dos conflitos. Em 2010, o museu, com o auxílio dos kaingang, buscou mudar essa narrativa. Vanuire passou a ser representada como a indígena que negociou com os brancos condições melhores de sobrevivência para o povo frente a violência dos colonizadores (VIEIRA, 2017, p. 123).

Evidentemente que a tentativa de criar uma narrativa onde diferentes agentes atuam, a participação de indígenas como colaboradores ou na curadoria compartilhada encontra diversos desafios. Um dos principais deles está em estabelecer uma relação horizontal entre todos que atuam no projeto (VIEIRA, 2017, p. 124).

No Brasil há também alguns casos em que indígenas criaram suas próprias instituições de memória. O já citado Museu Maguta, criado em 1991 na cidade de Benjamin Constant/AM, foi pensado no final do século XX, momento em que os Tikuna passavam por violentas disputas de terras. Podemos afirmar que a criação do museu foi uma estratégia educativa encontrada pelos tikuna para dar visibilidade a presença do povo na região e gerar empatia. De acordo com José Bessa Ribamar Freire (2009), os tikuna tinham a necessidade de serem reconhecidos como indígenas pela sociedade envolvente para garantirem o direito a terra. Suas identidades étnicas eram muitas vezes escondidas na tentativa de escapar da violência, quando não eram negadas por eles mesmos ou pelo restante da sociedade.

Conscientes do impacto que o museu poderia gerar de forma favorável aos indígenas no conflito pela terra, no dia marcado para inauguração, políticos, fazendeiros e madeireiros

fizeram protestos hostis, que adiaram a inauguração por 3 semanas. O museu ajudou a pacificar os ânimos na região, levando uma outra concepção dos indígenas para os moradores da localidade, além de contribuir com eles oferecendo a única biblioteca do município da época e recebendo periodicamente alunos não indígenas, não apenas para a visita ao museu (FREIRE, 2009).

Obviamente a criação de instituições de memória pelos indígenas não se relaciona apenas com o educar o “Outro”. Suzenilson da Silva Santos, professor kanindé, explicou que a criação do Museu Kanindé, o segundo museu indígena do país, surgiu da paixão do Cacique Sotero em guardar objetos antigos que se relacionavam com a história do seu povo e do processo de afirmação étnica dos kanindé, no Ceará, iniciado em 1995. Neste caso, o museu apresenta uma característica mais autoeducativa, voltada para o próprio povo (SANTOS, 2021). De qualquer forma, a seguinte afirmação de Cury a respeito da apropriação dos indígenas das instituições de memória é muito pertinente:

Partimos do pressuposto que o museu, apesar de ser uma invenção ocidental, vem sendo reconhecido cada vez mais pelos indígenas como lugar político, onde podem rever os objetos de seus antepassados, ter o retorno do pesquisador – de que tanto reclamam –, praticar a autonarrativa, apresentar suas danças, realizar rituais e levar outros saberes para o cotidiano institucional, para ganhar visibilidade e estabelecer diálogo com a sociedade brasileira da qual fazem parte, mas, sobretudo, para afirmar-se cultural e politicamente (CURY, 2017, p.190).

A literatura indígena também demonstra um caráter educativo e vem ganhando destaque e visibilidade no cenário nacional nas últimas décadas. Através dos livros, muitos autores têm usado a escrita para produzir poesias, crônicas, histórias de ficção e autobiografias, onde a ancestralidade, as culturas de seus povos e a luta por direitos através da conscientização do leitor têm o seu foco principal. Para Graça Graúna, a literatura indígena pode ser compreendida em dois períodos. O primeiro seria o clássico, que se refere a tradição oral e o segundo o contemporâneo, que se baseia na tradição escrita, porém sendo um complemento da tradição oral, visto que ela é base da cultura indígena (DORRICO, 2018). Munduruku apontou que, em geral, povos indígenas sempre priorizaram a oralidade para a transmissão da tradição, mas que na atualidade, para o enfrentamento dos perigos do apagamento das memórias, pelos quais muitos povos já passaram, foi importante a apropriação das tecnologias ocidentais.

A transmissão da tradição é feita pela memória, que, segundo o autor, é o lugar onde passado e presente se encontram para atualizar repertórios, que ganham novos sentidos, novos elementos em um movimento circular. O domínio da técnica da escrita, além de afirmação da competência, tão negada aos povos indígenas, possibilita um novo lugar de transformação da

memória em identidade, a todo momento em que entram no universo mítico para mostrar-se para o outro. Sendo assim, ele pensa que a literatura é um lugar de reencontro, onde se reforça a memória, acrescenta a ela outros fatos, atualizando a memória ancestral, sendo então um complemento e não uma ruptura com a oralidade (MUNDURUKU, 2018).

A literatura indígena brasileira contemporânea pode ser vinculada a ideia do “lugar de fala”, onde os autores indígenas reivindicam o protagonismo na fala em nome de seus povos, tradições e ancestrais (DORRICO, 2018, p. 229). De acordo com Julie Dorrico, a literatura indígena se diferencia da literatura indianista, mais especificamente da temática trazida pelo romantismo no século XIX, já que ela não pretendia ser porta-voz das culturas indígenas, e levava uma concepção idealizada dos povos indígenas que solidificou uma ideia equivocada dentro de uma matriz ocidental que justificava a colonização. A autora lembrou também que no passado, as vozes indígenas já foram tratadas por viajantes, etnógrafos, poetas, missionários, entre outros, e que ao passarem pela tradução crítica destes autores foram compreendidas como manifestações folclóricas. As vozes indígenas e a sua potência lírica sempre foram negadas ou colocadas de forma periférica desde a colonização. A apropriação da escrita pelos povos indígenas e a criação literária, segundo Dorrico, pode ser entendida como um “movimento estético político que une voz e letra, sujeitos históricos e coletivos, tradição ancestral e educação formal em favor do resgate da imagem do indígena em representações literárias e, ainda, pelo protagonismo” (DORRICO, 2018, p. 239).

É comum atribuir a primeira publicação literária indígena no Brasil ao livro “Antes o Mundo Não Existia”, publicado em 1980, de autoria de Umusi Pãrõkumu e Tõrãmũ Kêhíri, indígenas Desana. Conforme explicou a nota editorial da publicação mais recente do livro (2019), Tõrãmũ Kêhíri decidiu passar as histórias que seu pai, Umusi Pãrõkumu, sabia para um caderno. Tomando conhecimento de que indígenas desana haviam escrito a mitologia de seu povo, a antropóloga Berta Gleizer Ribeiro foi ao encontro dos indígenas para revisar e datilografar o texto para que fosse publicado. No entanto, de acordo com Melissa Monteiro (2014, p. 109), em 1977 já havia sido publicadas ao menos três obras de autoria indígena. Ainda de acordo com a autora, as publicações da década de 1980 estavam voltadas para as narrativas dos seus povos, não sendo necessariamente direcionadas ao público externo, em especial ao público infanto-juvenil. Os autores dessas publicações se colocavam como indígenas do Rio Negro/AM e entre eles havia autores do povo baniwa, tukano, tariana e hohodene (MONTEIRO, 2014).

Entre a década de 1990 e a primeira do século XXI, as obras literárias indígenas passaram a se aproximar mais dos movimentos de luta por direitos. Desde então, os escritores

indígenas têm se colocado diretamente ligados ao movimento indígena, comprometidos com a publicização das singularidades étnico-culturais, que são a base dos seus conteúdos, além de tratarem da exclusão e marginalização a partir de seus testemunhos, estando em conexão com suas comunidades e o movimento indígena (DORRICO, DANNER, DANNER e CORREIA, 2018).

Em 2003, em ocasião do I Encontro Nacional de Escritores Indígenas no Rio de Janeiro, foi criado o NEARIN (Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas), ligado ao INBRAPI (Instituto Indígena Brasileiro para a Propriedade Intelectual). A partir de então, como bem observou Melissa Monteiro (2014, p. 109), a produção literária indígena passou a fazer parte de um movimento organizado, com objetivos políticos definidos. A autora também destacou alguns marcos que favoreceram a publicação de textos de autoria indígena, como a Constituição de 1988, a criação do NEARIN em 2003, a ratificação da Convenção 169 em 2004 e por fim a lei 11.645 de 2008, que tornou obrigatório o ensino da temática indígena em todas as escolas da educação básica.

Observamos então, como afirmaram Jullie Dorrico, Leno Danner, Heloísa Correia e Fernando Danner, que:

a literatura indígena não é um fim em si mesmo, senão um meio para uma práxis político pedagógica de resistência, de luta e de formação em que as diferenças assumem protagonismo central e escrevem outras histórias do Brasil, seu passado e presente, nos convidando a pensar o país a partir de sua condição como minorias, além de um fenômeno estético-literário singular, merecedor de avaliação e de publicização, além de uma estrutura paradigmática alternativa às formas paradigmáticas calcadas na racionalização, a literatura indígena é também práxis político-pedagógica de resistência e de luta, marcada pelo ativismo, pela militância e pelo engajamento das próprias vítimas de nossa modernização conservadora (DORRICO, DANNER, DANNER, CORREIA, 2018, p. 12).

Sendo assim, a dimensão pedagógica de educar o outro, ao lado da reafirmação do pertencimento e da luta por direitos, são marcas muito características da literatura indígena contemporânea. Seus autores têm plena consciência disso, como observamos nas falas de alguns de seus escritores mais conhecidos. Daniel Munduruku, um dos autores mais expressivos, e que já publicou mais de cinquenta livros, muitos deles voltadas para as infâncias, mas também para professores e para a academia, declarou em sua tese de doutorado:

Sou um educador. Minha graduação me levou a desenvolver um trabalho focado na escola e na sala de aula. Consciente desta minha tarefa profissional, sempre busquei oferecer aos educandos uma visão de mundo centrada no olhar indígena(...) Um dia decidi que iria colocar minha formação a serviço do Movimento Indígena, sem abandonar minha formação acadêmica e sem abrir mão do meu estilo literário e das

minhas próprias articulações com o movimento [...]. Este caminho me levou à literatura. Tornei-me escritor de livros para crianças, jovens, adultos, educadores. Minha intenção era poder educar a sociedade brasileira e, por sua vez, me aprofundar ainda mais no conhecimento da causa indígena. (MUNDURUKU, 2012, p. 17-18)

Alguns de seus livros, como “Mundurukando 2”, voltado especialmente aos professores e “Coisas de Índio”, levam ao público não indígena informações básicas sobre as populações indígenas, como a diversidade dos povos, das línguas e das culturas.

Ao escrever sobre o que chamou de literatura nativa, Olívio Jekupé afirmou que a escrita é uma arma criada pelo homem branco, a qual os indígenas devem se apropriar e utilizar a favor de seus povos. De acordo com o autor, “Através dela podemos mostrar ao mundo nossos problemas que acontecem no Brasil diariamente: terras sendo roubadas, rios sendo destruídos, índios assassinados, índias estupradas, e tantas outras coisas mais.”(JEKUPÉ, 2018, p. 47).

A poeta Márcia Kambeba destacou também a potência da literatura indígena para o ensino de outras epistemologias, que podem contribuir para a vida de quem a lê:

A literatura indígena tem contribuído com o conhecimento de crianças das redes municipais e estaduais na cidade, universidades, em um nível de saber que as escolas e os bancos universitários não têm como conceber, por exemplo, o tempo do rio, conhecimentos essenciais para caminhar na mata fechada, saberes de cura espiritual e física (KAMBEBA, 2018, p. 41).

Histórias para crianças, como a “Boca da Noite” de Cristino Wapichana (2016), que trata do momento em que o Sol vai se banhar no rio, reflete sobre o tempo da natureza, a vida e a “boca da noite”, que conduzem a vida cotidiana dos wapichana, ou como “Meu Vô Apolinário” de Daniel Munduruku (2009), onde trata da sabedoria do rio ensinada por seu avô no momento em que o autor enfrentava dificuldades geradas pelo preconceito vivenciado na escola, ensinam outros conhecimentos, outras possibilidades, outras histórias que podem ser aprendidas por pessoas de todas as idades. Outros autores, como o mais novo membro da Academia Brasileira de Letras, Aílton Krenak, trazem reflexões sobre o tempo presente a partir de perspectivas indígenas, como em “Ideias para Adiar o Fim do Mundo” e “Futuro Ancestral”.

Citamos aqui apenas alguns exemplos de como os indígenas em movimento na atualidade agem com o objetivo de educar o restante da população. Poderíamos acrescentar outros exemplos, como por exemplo, os rappers indígenas como os Brô Mcs, Kaê Guajajara, Mc Kunumi entre outros, que utilizam suas composições para a conscientização de indígenas e não indígenas. Também poderíamos citar as artes visuais e o caráter educativo das obras de Daiara Tukano e Denilson Baniwa. É possível perceber também uma dimensão educativa na utilização das redes sociais por jovens indígenas, que ensinam sobre a cultura de seus povos,

defendem causas indígenas como a demarcação de terras, ensinam as suas línguas, falam sobre suas histórias. Muitas aldeias recebem a visita de não indígenas, algumas com o objetivo de geração de renda pelo turismo, mas que também se voltam para a educação dos visitantes, se preocupando com a valorização da cultura de seus povos, desconstrução de preconceitos, sensibilizar e ganhar apoio para questões que os afligem, seja na esfera mais local, quanto mais ampla, pensando nos povos indígenas em geral. Por fim, observamos que em todo o país há um movimento de indígenas indo às escolas da educação básica para dar palestras, oficinas, o que será tema dos capítulos 3 e 4 desta tese.

1.4.1 Movimento indígena no Rio de Janeiro e sua vocação educativa

you também tem o sangue índio, todo o brasileiro tem algum sangue índio em algum lugar [...]. Os tataravós, os avós, e assim nós sabemos toda a nossa história. Vocês têm que saber toda a história de vocês. Da onde vocês vieram, como chegaram aqui, entendeu? [...] E aí, né, é esquecido e apagado, né, essas memórias. Que é para vocês, tem que ter essa importância também para vocês, né? É a sua história. Você não pode apagar a sua história. Eles querem apagar as nossas, mas vocês também têm que acordar as suas.³¹ (POTIRA KRIKATI, 2013)

Em uma conversa gravada e disponibilizada no YouTube com visitantes da Aldeia Maracanã que declararam possuir ancestralidade indígena, Potira Krikati chamou a atenção para o fato que a história indígena também se trata da história daqueles visitantes, destacando que a preservação da memória indígena também era importante para eles. Ao analisarmos o vídeo em que Potira recebe pessoas de fora da aldeia e fala permitindo ser gravada, percebemos que ela compreendia bem a dimensão política e também pedagógica de sua ação.

Podemos observar que na região metropolitana do Rio de Janeiro, o movimento indígena também utiliza a educação como estratégia para educar o jurua e outros indígenas “perdidos” na região. No final da década de 1990 e no início dos anos 2000, lideranças indígenas demonstravam, seja nas atividades promovidas no CESAC, como na mediação das visitas ao Museu do Índio de Botafogo, que educar era uma preocupação dessas pessoas. Santos (2016) citou a existência ainda quando era CSAC, em Fazenda Botafogo, de diversos projetos educacionais, artísticos e culturais desenvolvidas no local. Através das redes sociais do CESAC,

³¹ Transcrição do vídeo publicado por André Luis Santos no YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=7YnSsL4aDPo>.

especialmente pelo Facebook³², onde a instituição abriu uma conta em 2013, também é possível observar que promoviam algumas atividades oferecidas para crianças e adultos voltadas para a pintura corporal, palestras, oficinas de artesanatos, além de outras realizadas por não indígenas, como oficina de circo, reforço escolar dentro e fora do CESAC. Ressalta-se nessa análise que não averiguamos as datas das fotografias contidas em algumas postagens, sendo a grande parte delas posteriores a 2013. No entanto, é possível observar que algumas são bem antigas, fazendo a referência a atividades realizadas na época em que a organização ainda se chamava CSAC.

Já no Museu do Índio em Botafogo, a presença de Carlos Tukano possibilitou um formato de educação museal, onde um indígena fazia a mediação entre a exposição e o público. Ao falar sobre a sua ida para o Museu, Tukano explicou que:

No Museu do Índio, eu cheguei lá a convite do diretor do Museu do Índio, que lá na época não tinha indígena para dar instrução da cultura indígena, o próprio indígena. Tinha técnicos, mas não era a mesma coisa, eles queriam conversar, eles queriam o indígena falando da sua própria cultura. Essa foi uma das razões que o diretor do Museu do Índio me convidou para trabalhar com ele, para receber (inaudível), as escolas que visitavam o Museu do Índio. [...] Então, todas as visitas guiadas que ia pras exposições, que eles montam lá no Museu do Índio e falar com eles, explanar como era a vida dos povos indígenas, como é que o indígena faz na aldeia, falava assim pro jovem, pra tirar essa imagem do índio selvagem. (CARLOS TUKANO, 2022)

De acordo com Tukano, durante a mediação ele mostrava a exposição e falava sobre a moradia, a vivência e os costumes dos povos os quais a exposição se referia. Posteriormente ele ia com os visitantes para o pátio externo, onde falava a sua língua, cantava e tocava instrumentos.

Alguns indígenas faziam visitas em escolas antes mesmo da ocupação da Aldeia Maracanã. Marize Guarani revelou que elas já aconteciam antes mesmo de 2006, quando houve a ocupação do antigo Museu do Índio, e que os indígenas tinham uma preocupação em encontrar um lugar onde pudessem realizar de maneira satisfatória as atividades com objetivos pedagógicos, cobrindo o que consideravam uma lacuna deixada por professores no ensino da temática indígena:

a gente começou a fazer trabalho nas escolas, isso já no início de 2005, e o que a gente percebia era uma total ignorância dos professores com relação a questão indígena. E aí a gente sempre pensava, se a gente continuar a ficar fazendo trabalho assim, nós somos tão poucos, chegamos a tão poucas escolas, a gente precisa ter um espaço. Um espaço onde a gente possa lutar por essas questões, né?! Foi assim que a gente ocupou o antigo museu do índio [...]. Ali a gente começa a não fazer um trabalho individual,

³² Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100009700594474>.

cada um no seu quadrado, e montar um grupo que trabalhava junto na cidade do Rio de Janeiro. (MARIZE GUARANI, 2015)

De fato, a ocupação serviu a essa finalidade educativa. Após a promulgação da lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Indígena em todas as escolas da educação básica do Brasil, ela passou a ser evocada pelos indígenas da Aldeia Maracanã, visando legitimar as suas ações, a ocupação do antigo Museu do Índio e os projetos que tinham para aquele espaço. Em um vídeo gravado em 2012 e disponibilizado no YouTube, é possível observar no interior do prédio um grande cartaz fazendo referência a lei. Ao falar sobre ela, Urutau Guajajara explicou que:

em 2008 o governo decretou a 11.645 que (inaudível) da obrigatoriedade do ensino das culturas indígenas e das línguas indígenas não só na rede pública de ensino, mas na rede particular também. Então aqui é um local da prática desta lei, da proposta, aí nós entramos, das propostas de implementação dessa lei, 11.645. No qual a gente recebe aqui várias escolas (inaudível) muitas escolas, não só da rede pública, mas particular de ensino também. Além da universidade e pesquisadores.³³ (URUTAU GUAJAJARA, 2012)

As ocupações da Aldeia Maracanã, tanto a ocorrida entre 2006 até 2013 e a atual, iniciada em 2017, cumpriram o objetivo pedagógico educar para dentro e para fora. Daniele Costa (2011) afirmou que havia naquele território uma aprendizagem dos indígenas, do que era ser um indígena em uma metrópole. Ainda de acordo com a autora, um dos primeiros projetos dos moradores da Aldeia era o de abrigar um curso de línguas nativas no espaço para promover a autonomia linguística e cultural.

Outra prática importante na aldeia foi a contação de histórias. Carolina Potiguara, ao falar da sua atuação na Aldeia Maracanã, afirmou que havia um grupo da área cultural que contava com a sua participação, além de Vangry Kaingang, Dauá e Carmel Puri, José Guajajara, Afonso Apurinã entre outros indígenas que trabalhava o grafismo artístico, o canto e a gastronomia. Ao que percebemos, havia um compartilhamento de informações, aprendizados e práticas culturais entre as diversas etnias que viviam ou que passavam por ali. No entanto, as atividades eram pensadas também para os visitantes externos que iam sistematicamente à aldeia, especialmente nos finais de semana. De acordo com Carolina Potiguara:

A gente tinha uma demanda: a visita sistemática de não-índios lá dentro. Sempre indo lá visitar, tomar café, almoçar e sempre um bate-papo, uma troca de prosa, né. E a gente é um povo de paz, né. Nós somos um povo de paz. E a gente tinha lá nossa

³³ Transcrição do vídeo disponibilizado por Rede Contra Violência no YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VaO5dIJPiWM&t=283s>.

venda do artesanato e aos sábados, era uma prática nossa fazer o Toré, a gente tinha uma oca em frente, depois ela foi incendiada. A gente tinha essa oca e a gente fazia essa roda de Toré. Então chamava muita atenção, né, e ia muito não índio para lá, né, pesquisadores. E a gente falou: vamos então através da nossa questão lúdica, desse imaginário nosso, da beleza dos cantos, da contação de história fuficar com não índio, fuficar, falar ao coração do não índio, atrair. Tinha os índios lá que gostavam de receber. [...] A gente encontrou aquela forma ali de contagem de roda, né, a nossa roda. Ensinar a nossa roda, nossa forma de fazer roda, né. E o professor era o índio, né, ali era o índio tava ali, tendo um espaço de falar, né, falar na linguagem. Então porque sempre academia falando por nós, sempre o outro explicando e eles queriam falar também queria ser professor e aí aquela roda ali foi a forma que a gente encontrou para acolher, né, o juruá. (CAROLINA POTIGUARA, 2022)

As histórias contadas eram variadas, de acordo com Carolina. Cada povo contava suas histórias, que variavam entre histórias tradicionais de origem, histórias contadas pelos avós, histórias criadas por eles mesmos e que davam a dimensão do universo indígena. Falavam da natureza, dos antepassados, ou mesmo da trajetória histórica de cada povo. Uma dessas histórias foi registrada no filme “O Retorno da Arara Amarela³⁴”, disponibilizada no YouTube. A contação de histórias e outras atividades culturais também aconteciam durante visitas de escolas da educação básica e superior durante a semana, conforme marcavam com os indígenas.

Daniele Costa compreendeu as contações de histórias como um evento político. Elas atraíam de 50 a 80 pessoas de fora, entre crianças e adultos, e algumas vezes contavam com a presença de vereadores e secretários (COSTA, 2011, p. 25). Para além de educar o juruá, ela observou um caráter autoafirmativo da atividade. Mesmo dentro do grupo, havia uma dificuldade entre alguns moradores de se colocarem politicamente como indígenas perante os não indígenas. No entanto, as atividades, assim como a visita de um número considerável de não indígenas querendo conhecer as culturas indígenas a partir do trabalho dos outros parentes, ajudaram a gerar um sentimento de autoconfiança para a afirmação.

As atividades culturais e educativas ajudaram a tornar o território indígena da Aldeia Maracanã um espaço político de luta por direitos. Uma das formas encontradas para transformar o museu abandonado em um local de luta foi a defesa da criação de um Centro de Referências das Culturas Indígenas no espaço, que se diferenciaria do Museu do Índio de Botafogo, por ser um local de manifestação da “cultura viva”. Com a ameaça de expulsão em 2012, a defesa do espaço como um local indígena singular e importante, inclusive pela sua dimensão pedagógica, tornou-se necessária e demarcar a diferença entre os museus foi um argumento utilizado pelos indígenas para legitimar a existência de um outro espaço na cidade que tratasse das culturas dos povos indígenas. As atividades culturais e educativas realizadas dentro da Aldeia, onde o

³⁴ Documentário realizado na Aldeia Maracanã em 2011. Disponível em: <https://vimeo.com/46195459>. Acesso em: 9 dez. 2021.

público não indígena interagiu e aprendia com integrantes de diversas etnias, faziam parte do que defendiam como “cultura viva”.

Quando analisamos uma série de vídeos no YouTube entre os anos de 2012 e 2013, ou seja, no contexto das ameaças de demolição do antigo Museu do Índio e da expulsão dos indígenas do terreno, podemos observar um grande engajamento na defesa da criação de um Centro Cultural e o surgimento da ideia da criação de uma Universidade Indígena, especialmente pelo grupo ligado ao Urutau Guajajara, que posteriormente reocupou o Museu. Em um desses vídeos, Afonso Apurinã explicou que naquele espaço eles faziam “o intercâmbio da cultura não indígena com a indígena” (APURINÃ, 2012). No mesmo vídeo, Carlos Tukano afirmou que “o intuito aqui é de preservar a nossa memória, divulgar nossa cultura, divulgar nossas tradições, hábitos, costumes, língua, especificamente nossa luta de resistência e de sobrevivência”³⁵ (TUKANO, 2012).

Em outro vídeo, Daniel Puri explicou que a cultura viva “seria os índios cantando e dançando, né, fazendo sua comida, mostrando sua língua, ensinando sua língua, não é? Então não seria um museu onde você coloca objetos indígenas, onde você vai escrever lá na parede lá aquilo, o que é cada etnia”³⁶. Potira Krikati complementou fazendo uma análise das imagens presentes em museus, afirmando que “em foto, você vê a foto, mas não vê o que ele está falando, nem o que, qual é a língua dele, como ele vai fazer, como que ele vai agir, mas importante é conhecer cada povo que é diferente.”³⁷ Observamos nessas falas, uma valorização da presença física dos indígenas no tempo presente recriando suas culturas nesse Centro Cultural. A presença de diversas etnias também foi ressaltada como um diferencial relevante do espaço.

Pacari Pataxó expôs sua compreensão sobre a importância da criação de um centro cultural ou de uma universidade para os próprios indígenas, ressaltando que ali era um dos poucos lugares, senão o único no Rio de Janeiro, onde conseguiam manifestar suas culturas, sendo protagonistas e valorizados:

E isso aqui é onde a gente pretende transformar em um centro cultural indígena, ou universidade indígena onde a gente possa ter esse local que tá recebendo os indígenas que chegam e não tem lugar pra ficar e pelo menos ter um local para expor seu artesanato e mostrar sua arte através da pintura, do grafismo das danças das rezas, dos seus rituais, então isso seria um local onde muitas pessoas não tem oportunidade ir até

³⁵ Transcrição da autora do vídeo disponibilizado por Yzadora Monteiro no YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=FoF98I-apyU&t=31s>>.

³⁶ Transcrição da autora do vídeo disponibilizado no YouTube por André Luís Santos. <<https://www.youtube.com/watch?v=7YnSsL4aDPo>>.

³⁷ Idem.

uma aldeia, nas aldeias mesmo, então isso aqui é um local onde a pessoa possa estar convivendo e aprendendo com o verdadeiro indígena. Porque muitas pessoas falam pelo índio, então hoje ele mesmo quer falar por ele. Porque ele sabe o que ele quer, o que ele sente, sabe as suas dificuldades.³⁸ (PACARI PATAXÓ, 2013)

A compreensão de que o espaço poderia ser uma Universidade ou uma Pluriversidade ganhou força entre alguns membros no final da primeira ocupação. Um lugar de desenvolvimento, pesquisa e do ensino dos diversos saberes dos variados povos indígenas. Em 2012, a professora Catherine Walsh esteve na Aldeia, onde contou para os indígenas a experiência da criação da Universidad Comunitaria Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW), no Equador, e relatou alguns pontos discutidos entre os indígenas para criação da Universidade, entre eles os debates sobre a escolha entre ter total autonomia ou buscar reconhecimento do Estado.³⁹

Atualmente, a ocupação da Aldeia Marakanã se reconhece como a sede da Universidade Pluriétnica Indígena Aldeia Marakanã, onde desenvolvem diversos cursos para indígenas e não indígenas, além da realização de grupos de estudos. Entre os cursos, podemos destacar o de línguas indígenas, especialmente o de tupi-guarani, medicina tradicional, agroecologia, artes entre outros. As atividades voltadas para não indígenas são constantemente divulgadas nas redes sociais. No período de férias escolares, assim como meses de abril e agosto, em decorrência do 19 de abril e 8 de agosto, o número de cursos e atividades são maiores. Observamos a seguir os *banners* de divulgação de atividades oferecidas em julho de 2023:

³⁸ Transcrição de trecho do vídeo disponibilizado por Arca Coletiva no YouTube <<https://www.youtube.com/watch?v=leIp5c8ocv0&t=45s>>.

³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pVtEtCRvodY&t=1371s>.

Figura 2 - Decolônia de férias, semana 1



Universidade Indígena Aldeia Marakanã convida para:

DECOLÔNIA DE FÉRIAS

De 8 a 30 de Julho de 2023

Dia 08/07 – Sábado	Dia 09/07 – Domingo
10h – OFICINA DE MIÇANGAS – Com Maria Guajajara – R\$ 45,00 Material Incluído	10h – OFICINA DE GRAFISMO COM PINTURA CORPORAL – Com Ernato Guajajara – R\$ 45,00 – Material Incluído
14h – OFICINA DE FILTRO DOS SONHOS – Com Galvino Guajajara – R\$ 45,00 – Material Incluído	14h – AULÃO DE TECELAGEM, TRANÇADO E CESTARIA – Com Júlia Otomorinhori'õ Xavante – R\$ 40,00 - Material Incluído
16h – OFICINA DE CANTOS INDÍGENAS – Com Urutau Guajajara – R\$ 30,00	16h – OFICINA DE DANÇA: CORPO TERRA – Com Ruth e Giovanna R\$ 30,00
18h – RODA DE MARACÁ	18h – RODA DE MARACÁ

INSCRIÇÕES: ZAP 97524-7471
R. Mata Machado, 126 – Maracanã – Entrada pelo portão verde de grade ao lado do prédio do Antigo Museu do Índio



Fonte: A autora, 2022.

Figura 3 - Decolônia de férias, semana 2



Universidade Indígena Aldeia Marakanã convida para:

DECOLÔNIA DE FÉRIAS

De 8 a 30 de Julho de 2023

Dia 15/07 – Sábado	Dia 16/07 – Domingo
9h – OFICINA DE MARACÁ – Com Sandro Akroá – R\$ 100,00 – Material Incluído	10h – OFICINA DE ERVAS E SAÚDE MENTAL – Com Amanda Goitacá – R\$ 30,00
9:30 – RODA DE CONVERSA SAÚDE E BEM VIVER DOS POVOS INDÍGENAS – Com Urutau Guajajara e Potyra Krikati Guajajara	14h – OFICINA DE MIÇANGAS – Com Ana Lúcia Guajajara – R\$ 45,00 Material Incluído
10h – MUTIRÃO DE PLANTIO – Com Dário Jurema	15h – OFICINA DE ERVAS E FARMÁCIA CASEIRA – Com Amanda Goitacá – R\$ 30,00
14h – MUTIRÃO DE LIMPEZA	16h – OFICINA DE GRAFISMO E PINTURA CORPORAL – Com Ernato Guajajara – Valor 45,00 – Material Incluído
16h – RODA DE CONVERSA DO LIVRO “EM NOSSAS ARTÉRIAS, NOSSAS RAÍZES” Com Urutau Guajajara	18h – RODA DE MARACÁ
18h – RODA DE MARACÁ	

INSCRIÇÕES: ZAP 97524-7471
R. Mata Machado, 126 – Maracanã – Entrada pelo portão verde de grade ao lado do prédio do Antigo Museu do Índio



Fonte: A autora, 2022.

Figura 6 – Feira do Parque Lage, 2019



3 e 4 de agosto no Parque Lage
RUA JARDIM BOTÂNICO, 414 - RIO DE JANEIRO

DIA INTERNACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS 2019

GRANDE FEIRA DE ARTESANATO INDÍGENA (9h às 17h)
- Exposição e venda de artesanato indígena
- Pintura corporal com grafismos étnicos

APRESENTAÇÕES CULTURAIS INDÍGENAS (10h às 17h)
- Grupo Multiétnico da Aldeia Maracanã
- Grupo Pataxó da Bahia e Paraty
- Grupo Fulni-ô de Pernambuco
- Grupo Kariri-Xocó de Alagoas
- Coral Guarani da Aldeia Sapukai de Angra dos Reis
- Cantora Weena Tikuna e desfile de moda étnica
- Flautista peruano Elar Gutierrez de música andina

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA OCA KUPIXAWA (12h30 às 13h)
- Grupo Puri de contadores de histórias

DEBATES E TROCA DE SABERES INDÍGENAS NA OCA KUPIXAWA
Sábado, das 13h às 16h:
"Balanço da Questão Indígena e Ambiental em 2019"
Domingo, das 13h às 16h:
"Feminismo Indígena e a I Marcha das Mulheres Indígenas"

OFICINAS ARTÍSTICAS E CULTURAIS INDÍGENAS
Sábado:
14h às 16h: Oficina de Peteca com palha de milho e penas por Carmel Puri
Domingo:
11h às 13h: Oficina Guarani: cestarias, pulseiras e colares de sementes por artesãos da Aldeia Sapukai de Angra dos Reis
14h às 16h: Oficina de Pintura Intuitiva e Filtro dos Sonhos por Ana Kariri

MOSTRA DE CINEMA INDÍGENA NO AUDITÓRIO DA EAV
Sábado, das 14h às 16h:
Exibição do filme "O Último Sonho" e debate com o diretor e cineasta indígena Alberto Álvares
Domingo, das 14h às 16h:
Exibição do filme "Piripkura" e curtas; debate com cineastas indígenas

GRANDE RODA DE CANTOS E DANÇAS INDÍGENAS (16h30 às 17h)

Entrada franca

Fonte: <<https://www.facebook.com/associacaoindigenaaldeiamaracana/photos/pb.100064604922855.-2207520000/2534097759933639/?type=3>>.

A partir da análise da programação e da minha participação como ouvinte em diversas atividades oferecidas pela Universidade Pluriétnica Aldeia Marakanã e pela Associação Indígena Aldeia Maracanã⁴⁰, observamos que o ato de ensinar e educar tem intenções políticas que se relacionam com a luta pelos direitos indígenas. Os objetivos pedagógicos são muito próximos aos que observamos nas entrevistas de indígenas que realizam atividades em escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro, o que se justifica pelo fato de que geralmente são as mesmas pessoas que realizam as atividades na Aldeia Marakanã, no Parque Lage, nas escolas e em outros espaços. Entre essas intenções estão a desconstrução de estereótipos, valorização da diversidade das culturas indígenas, geração de empatia e apoio nas lutas indígenas - seja nas

⁴⁰ Desde 2015 acompanho diversas atividades promovidas ou com a participação de indígenas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

mais amplas, como a demarcação de terras ou nas mais específicas, como a defesa da Aldeia Maracanã como território indígena - e levar ao conhecimento geral, algumas das diversas epistemologias indígenas que poderiam ajudar na construção de um mundo melhor para todos, indígenas e não indígenas.

Outras atividades com finalidade educativa que são promovidas por indígenas da região ou com a parceria deles não são necessariamente vinculadas aos indígenas da Aldeia Maracanã. A Aldeia Guarani Ka'Aguy Hovy Porã (Mata Verde Bonita) em Maricá/RJ, por exemplo, também busca através da educação do juruá, romper estereótipos e sensibilizá-los para ganhar apoio em questões que envolvem a permanência da aldeia criada recentemente. Com alguma frequência promovem atividades voltadas para o juruá, que além de gerar renda, promovem a educação do não indígena. Na imagem podemos observar as atividades propostas pela comunidade no dia de visitação:

Figura 5 - Um dia na Aldeia Mata Verde Bonita

Um dia na Aldeia mbya Guarani



Dia 10/07/2022
Horário: De 8-30h às 16-00h

Pacote R\$ 65,00 por pessoa
Incluido;

- Café da manhã (comidas típicas)
- Almoço (comidas típicas)
- Passeio pela a Aldeia
- Apresenta o com o coral mbya
- Palestra sobre a cultura
- Tiro com arco e flecha
- Oficina de Língua Guarani

Para agendar a sua visita e mais informa es, entrar em contato com a Luciana (21) 99870-5859

Temos;

- Pintura corporal (preço passado na hora)
- Vendas de artesanato

Aldeia Mata Verde Bonita (Tekoa Ka'aguy Hovy Porã)
Avenida Prefeito Alcebiades Mendes
São José do Imbassai - Maricá



Fonte: A autora, 2022.

Outro evento de destaque que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro, foi a exposi o Dja Guata Porã, que ficou no Museu de Arte Rio (MAR) entre os anos de 2017 e 2018. Esta exposi o teve a curadoria partilhada entre Clarissa Diniz, José Ribamar Bessa Freire, Pablo

Lafuente e Sandra Benites, esta última indígena guarani nhandeva. Para além da presença de Sandra entre os curadores, a metodologia da construção da exposição contou com a colaboração ativa dos indígenas, entre eles os Guarani das aldeias do Estado do Rio de Janeiro, os Pataxó da Costa Verde, os moradores da Aldeia Vertical, os Puri e os indígenas ligados ao CESAC e a Aldeia Marakanã. Nas reuniões foram formados 4 núcleos, que sobre os quais a exposição se debruçava: os guarani aldeados, os puri em ressurgência, os pataxó e a demanda de demarcação e os indígenas em contexto urbano. Durante todo o período da exposição, os indígenas realizaram ações educativas junto ao setor educativo do MAR, como oficinas de contação de história, além de feiras de artesanato, seminários e cursos (VIEIRA, 2011).

Em 2023 foi criado o Museu da Cultura Puri, localizado em um dos apartamentos da Aldeia Vertical, no Estácio. Criado por Dauá Puri, a partir do edital “Povos Tradicionais Presentes RJ”, o museu procura dar visibilidade a história e cultura do povo Puri, que até pouco tempo era considerado extinto. Mas para além dos museus, cabe destacar a atuação dos indígenas do Rio de Janeiro, participando de atividades em outros centros culturais, universidades e feiras por toda a região metropolitana. Também utilizam as mídias digitais, em que destacamos a Rádio Yandê. Alguns profissionais das artes como a rapper Kaê Guajajara, a artista plástica Ana Kariri, a escritora Aline Rochedo Pachamama não deixam de usá-las também com o objetivo de educar. Por fim, muitos desses indígenas fazem atividades em escolas da educação básica, entre oficinas, palestras e apresentações culturais, fazendo um contraponto a maneira tradicional em que aparecem nas aulas e nos livros didáticos. Educam alunos e professores, como veremos nos capítulos 3 e 4.

1.5 Educar para dentro, educar para fora

esquecer o aprendido
 aprender de novo
 o que se pensava saber
 a verdade não é ocidental
 a ideia de normal
 é um deserto de ausências.

a desaprendição
 distraída ou com atenção
 pode acordar o ser.
 (Ellen Lima Wassu, 2023)

No início do século XXI, o enfrentamento da colonialidade pelos indígenas em movimento passa pelo ato de educar. Esta ação inclui a formulação de novas perspectivas e olhares sobre si mesmos. O movimento indígena, como afirmou Daniel Munduruku (2012) ao observar a atuação das lideranças no final do século XX, teve uma dimensão autoeducativa. A partir das demandas e ações em prol não mais de um povo, mas de centenas povos, reformularam uma identidade genérica dada pelo colonizador, aprenderam a lutar com novas armas, muitas delas apropriadas do colonizador e adaptadas, como a escrita e o uso de tecnologias audiovisuais e digitais. Mas também entenderam e ensinaram a outros parentes a utilizar as próprias tradições, a oralidade, a forma de se relacionarem com o mundo e com as pessoas como resistência e luta.

O movimento indígena também educa os estrangeiros que se apropriaram de Pindorama e que fizeram muitos acreditarem que terra têm dono, que não somos natureza e que podemos controlá-la. A poesia, a música, os filmes, as exposições, as artes, as conversas com o juruá ensinam, sensibilizam, possibilitam um novo olhar sobre os indígenas: pessoas humanas, protagonistas e detentoras de saberes e de direitos. Pessoas que possuem formas outras de compreensão e que podem adiar uma tragédia tão temida pelo Ocidente: o fim do mundo. A educação promovida por indígenas também tem despertado muitos do “transe colonial”, possibilitando a saída de um caminho linear para o progresso e que gera desigualdades e desequilíbrios no planeta, para caminhos plurais, como os circulares e de retorno de volta para casa, os de contato com histórias e epistemologias de diversos Outros, inclusive nossas, de nossas famílias, que foram negadas, desvalorizadas, inferiorizadas.

O movimento indígena na região metropolitana do Rio de Janeiro, seja através da Aldeia Maracanã e dos outros indígenas em movimento, também atuam utilizando a educação como estratégia por direitos. Ao se autoeducarem e educarem os Outros, seguem ao que Walter Mignolo (2019) chamou de “conservadorismo desobediente”, se desvinculando de uma matriz epistemológica que nega as suas existências nas cidades e que dá a base teórica para as diversas violências físicas, morais, simbólicas, psicológicas dirigidas às populações indígenas há mais de quinhentos anos, para reexistir, os seja, revincular-se a outros legados e manter/ recriar formas outras de existência.

O ensino de outras histórias, além da veiculada nas escolas, faz parte do repertório das atividades desenvolvidas pelos indígenas na educação do juruá. No capítulo seguinte, partiremos das análises de intelectuais indígenas sobre o que chamam de “história oficial” para fazermos algumas considerações sobre o caráter etnocida e epistemicida ainda persistente na

historiografia e o ensino de história, apesar das mudanças significativas em direção contrária nas últimas décadas, impulsionadas, inclusive, pelo movimento indígena entre outros fatores.

2 UMA CRÔNICA DE ETNOCÍDIO: INDÍGENAS, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Prezados parentes indígenas, não tem sido muito fácil para nossos povos viverem uma vida digna em terras brasileiras desde a chegada dos europeus, no século XVI. Desde essa época a compreensão da nossa história e de nossa cultura tem sido revelada a um patamar pouco dignificante. Isso aconteceu por culpa da própria historiografia oficial, que foi contando a história sob uma ótica eurocêntrica. (MUNDURUKU, 2012, p. 23)

A insatisfação de indígenas em relação à história veiculada acerca de seus povos é generalizada. A crítica, obviamente, não recai apenas sobre a historiografia, já que uma visão “pouco dignificante” e eurocêntrica, como apontou Daniel Munduruku na citação acima, foi e continua a ser disseminada no ensino de história e na história pública. Embora cada vez mais a sociedade brasileira tenha acesso a outras histórias, inclusive àquelas que emergem das vozes indígenas ou que estão em consonância com elas, esse acesso está distante de ser o suficiente para desconstruir preconceitos arraigados há séculos.

Em um livro voltado para educadores brasileiros, Munduruku (2017) nos deu uma dimensão do que o incomoda na escrita historiográfica sobre os indígenas, mencionando como eram retratados os no início do período colonial: “Esses nativos eram vistos como cruéis – sem rei nem lei - que comiam seus inimigos em faustos banquetes de mãos, pés, braços, crânios e bebiam sangue como aperitivo.” (MUNDURUKU, 2017, p. 16).

Sobre o uso da palavra “índio” para se referir aos nativos de Abya Ayala, o autor destacou que as palavras “servem para alçar, elevar, dignificar, mas em contrapartida, podem detonar, denegrir, humilhar e desqualificar pessoas, povos, grupos, civilizações” (MUNDURUKU, 2017, p.14). No caso da alcunha atribuída aos indígenas, ela raramente vinha acompanhada de adjetivos que valorizassem a diversidade e a riqueza cultural dos diversos povos, mas “quase sempre significava atraso tecnológico, primitivismo, canibalismo, entre outros termos negativos.” (MUNDURUKU, 2017, p. 15).

Édson Brito Kayapó também ressaltou o tom pejorativo atribuído às histórias indígenas ao se referir ao ensino de história, lembrando que:

Por muitas vezes enfatiza-se apenas a história das derrotas, das perdas e de um pretense extermínio dos povos indígenas, escondendo-se as lutas e estratégias de resistência historicamente construídas. Privilegia-se o ensino de uma visão romântica e folclórica, em que os indígenas são sujeitos condenados não apenas ao passado, mas também à pobreza, à preguiça, ao isolamento e a uma pretensa inferioridade biológica e cultural. Em última instância, os povos indígenas são apresentados como inimigos do progresso nacional. (KAYAPÓ, 2009, p. 68)

Sendo assim, podemos afirmar que “as histórias dos Povos Originários são marcadas por invisibilidades, silenciamentos, violências físicas e simbólicas”, como resumiu muito bem Aline Rochedo Pachamama (2020, p. 13) ao se reportar à história a partir da ótica ocidental. A indígena Puri, que também é doutora em História, escreveu sobre sua gratidão a sua trajetória acadêmica, que a permitiu escrever a história que está gravada na terra e denunciar documentos que “não informam nem comunicam, apenas violentam e extinguem com o propósito de apropriação e acúmulo de capital.” (PACHAMAMA, 2023, p. 59).

A justificativa para uma concepção tão arraigada de preconceitos também aparece nas reflexões de outros intelectuais indígenas. Munduruku (2017, p. 16) explicou que apresentar os indígenas como bárbaros e cruéis comedores de gente era uma forma de demonstrar a necessidade do domínio, controle e domesticação através da violência física e da doutrinação católica. Para André Fernando Baniwa, os europeus “para justificarem a conquista, falaram e escreveram que os índios não tinham alma, não tinham organização, não tinham Estado, não tinham conhecimentos e que precisavam de salvação. Disseram que não éramos humanos e sim animais, seres irracionais e selvagens” (BANIWA, 2019, p. 17).

A invisibilidade indígena na História é um outro ponto sensível. Afinal, o pensamento dos brancos é cheio de esquecimentos, como afirmou Davi Kopenawa (1999). Aline Pachamama, denunciou como negacionismo histórico a quantidade de referências aos povos nórdicos em detrimento das indígenas, mais especificamente dos Puri, na Serra da Mantiqueira, localidade onde fica o Espaço Pachamama (PACHAMAMA, 2023, p. 130). Édson Kayapó, ao se referir a lei 11.645/08, explicou que ela é uma possibilidade de rever uma série de equívocos e preconceitos ensinados sobre os indígenas no ensino de história, como os diversos silêncios e lacunas (KAYAPÓ, 2009, p. 67). Dentre esses silêncios e lacunas que necessitam ser preenchidos, estariam as histórias das migrações indígenas para cidades, como apontou Eliane Potiguara (2018) ao relatar a história da sua família:

esse é o caso a ser estudado a partir de estudos antropológicos baseados em histórias e testemunhos, para que se consiga resgatar a dignidade e a cidadania dessas famílias discriminadas, exploradas e escravizadas por milhares de processos colonizadores ao longo do território nacional. (POTIGUARA, 2018, p. 29)

A autora destacou ainda que essas histórias não são exceções no Brasil, mas pelo contrário, muito corriqueiras, apesar de invisíveis:

A história aqui narrada não é incomum. A diferença é que, aqui, está tendo visibilidade, quando a esmagadora maioria de famílias indígenas violentadas, que continua em

aldeias indígenas ou que faz parte das famílias desaldeadas ou desestruturadas, permaneceu calada, enferma, enlouquecida, isolada na sociedade envolvente. Famílias caladas pela pressão política, social e econômica ou por desconhecerem os seus direitos ou, até mesmo por vergonha. A vergonha é o resultado do estigma. (POTIGUARA, 2018, p. 29)

Lacunas, esquecimentos, apagamentos, silenciamentos que dificultam a compreensão dos indígenas no tempo presente, os tornando seres anacrônicos ou resquílios de um tempo remoto. Ellen Lima Wassu em sua poesia insurgente afirmou: “não somos herança, somos presença” (WASSU, 2023, p.64). Também em poesia, Márcia Wayná Kambeba, se rebelou contra o apagamento da história do seu povo e a sentença do etnocídio, se colocando como mulher, indígena, kambeba e do tempo presente:

Trago em meu peito
as dores e alegrias do povo Kambeba
e na alma, a força de reafirmar a
nossa identidade
que há tempos ficou esquecida
diluída na história
mas hoje revivo e resgato
a chama ancestral de nossa memória.

Sou Kambeba e existo sim.
(KAMBEBA, 2018, p. 26)

Os intelectuais indígenas também questionam o método da pesquisa histórica e a universalidade da história, ou seja, a ideia de que existe apenas uma narrativa válida do passado, respaldada pela ciência e que só pode ser contestada pela própria ciência. Eles apontam ainda a falta de espaço para contarem e difundirem suas próprias histórias, sejam elas fundamentadas nos paradigmas da história disciplinar ou não. Sobre este tema, Aline Pachamama observou:

Há uma tendência na historiografia de seguir uma postura excludente perceptível em relação a nós. O ‘ofício do historiador’, dos ‘cientistas’, ‘filósofos’, ‘sociólogos’, infelizmente, em alguns casos, torna-se uma ferramenta da colonização e do segregamento. Os Povos Originários, por muito tempo e ainda nos dias atuais, são compreendidos como objeto de estudo ou como incapazes de falar por si e escrever por si. (PACHAMAMA, 2023, p. 55)

Sem invalidar totalmente a história acadêmica, mais dialogando com ela⁴¹, Aline se propôs a construir a história do povo puri, ouvindo as histórias dos anciãos e anciãs

⁴¹ Em ao menos três obras, Baocé Uchô (2020), Inhã Uchô (2023) e Guerreiras (2018), Aline Rochedo Pachamama se referiu a importância da sua formação acadêmica em História, sendo graduada, mestra e doutora em História, sendo o último título conquistado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Apesar das pesquisas na academia não serem sobre povos indígenas, e sim sobre o Rock, destacou que especialmente uso metodológico da História

“remanescentes” ou “descendentes” (Pachamama, 2020). Kaká Werá Jecupé, ao contar a história da “Terra dos Mil Povos”, buscou em diversos momentos fazer dialogar a ciência e a história dos povos da tradição do Sol, da Lua e do Sonho que conheceu durante sua peregrinação entre os povos indígenas. Nela, afirmou ter percorrido seus olhos nos de “parentes desamparados da própria história devido à morte ou ao silêncio dos mais velhos” (JECUPÉ, 2020, p. 15). Daniel Munduruku ressaltou a necessidade dos indígenas contarem suas próprias histórias. Disse que “muito recentemente é que nós estamos conquistando espaço para podermos contar a história segundo nosso próprio olhar, o olhar dos indígenas, ou seja, sob uma visão de mundo particular. Não se pode pensar que a nossa história segue o mesmo percurso da ocidental” (MUNDURUKU, 2017, p. 18). Em seus versos, Ellen Wassu denunciou o silêncio da historiografia e ressaltou a capacidade indígena de escrever em poesia sua própria história:

no silêncio da pele de papel
a poesia anuncia
que nenhuma voz será silenciada
nas peles da história
a terra tem memória

e também sabe escrever livros em português
(WASSU, 2023, p. 34)

Um dos principais incômodos sobre a “história oficial” amplamente conhecida e difundida na sociedade brasileira se relaciona com o seu “princípio”: o “Descobrimento”. Não à toa, Kaká Werá Jecupé (2020) ao escrever a História do Brasil a partir de uma perspectiva indígena, iniciou sua escrita nas diversas histórias de criação que ouviu nas suas andanças sobre a “Terra dos Mil Povos”, deixando sua crítica ao intitular um dos capítulos como “O que não foi descoberto”, se referindo ao momento da invasão dos portugueses ao Brasil.

Se as histórias de criação do mundo são chamadas de mitos pelo pensamento ocidental e desconsideradas em sua validade, Aline Pachamama questionou uma busca comum de muitas pessoas aos mitos e fábulas indígenas, colocando sempre o pensamento indígena no lugar do irreal e da fantasia. Ela denunciou que uma das maiores lendas da história ocidental, considerada como verdade “é o 22 de abril que ainda está no calendário como descobrimento de uma terra que já tinha nome de árvore em um continente chamado Abya Yala e o 19 de abril como o tal ‘dia do índio’.” (PACHAMAMA, 2023, p. 56)

Oral, a auxiliou no desenvolvimento de projetos que buscassem dar visibilidade à história indígena, e especialmente dos Puri da Mantiqueira.

Em um raciocínio parecido, Aílton Krenak falou no documentário “Guerras do Brasil”: “O Brasil não existiu, o Brasil é uma invenção. E a invenção do Brasil ela nasce exatamente da invasão” (KRENAK, 2019). Sobre a esquadra de Cristóvão Colombo, Márcia Kambeba afirmou:

Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha Uka me escondi

Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização
(KAMBEBA, 2018, p. 27)

O “descobrimento” da América e do Brasil era ensinado e difundido nas escolas até muito pouco tempo. O uso da terminologia “descobrimento” de longe foi eliminado das escolas, quanto mais de uma cultura histórica no Brasil, onde por exemplo, “Costa do Descobrimento” é um roteiro turístico, em plenas terras pataxó e tupinambá no sul da Bahia. Ainda há municípios que disputam o lugar de cidade do descobrimento, como as vizinhas Porto Seguro/BA e Prado/BA e até Cabo de Santo Agostinho/PE, onde mitos afirmam que antes de Pedro Álvares Cabral chegar em Pindorama em 22 de abril de 1500, em 20 de janeiro do mesmo ano Vicente de Pinzon já teria passado por estas terras. A data é, inclusive, um feriado municipal.

De fato, para quem é indígena, “descobrimento” é um termo afrontoso não apenas por desconsiderar a presença dos povos originários. Nomes como “descobrimento”, “encontro”, são carregados de um sínico eufemismo e ajudam a legitimar as invasões e a posse da terra pelo verdadeiro Outro – o europeu e seus descendentes. Por isso seu uso é complicado, por estar carregado de uma violência simbólica e politicamente perigoso, pois legitima a relativização do direito indígena à terra e de teses que assombram os povos indígenas no presente, como o do Marco Temporal.

Como afirmou Davi Kopenawa quando o país se preparava para comemorar os “500 anos do Descobrimento”:

‘Nós descobrimos estas terras! Possuímos os livros e, por isso somos importantes!’, dizem os brancos. Mas são apenas palavras de mentira. Eles não fizeram mais que tomar as terras das gentes da floresta para se pôr a devastá-las. Todas as terras foram criadas em uma única vez, as dos brancos e as nossas, ao mesmo tempo que o céu. Tudo isso existe desde os primeiros tempos, quando Omama nos fez existir. É por isso que não creio nessas palavras de descobrir a terra do Brasil. Ela não estava vazia! Creio que os brancos querem sempre se apoderar de nossa terra, é por isso que repetem

essas palavras. São também as dos garimpeiros a propósito de nossa floresta: “Os Yanomami não habitavam aqui, eles vêm de outro lugar! Esta terra estava vazia, queremos trabalhar nela!”. Mas eu, sou filho dos antigos Yanomami. Habito a floresta onde viviam os meus desde que nasci e eu não digo a todos os brancos que a descobri! Ela sempre esteve ali antes de mim. Eu não digo: ‘Eu descobri esta terra porque meus olhos caíram nela, portanto eu a possuo!’. Ela existe desde sempre, antes de mim. Eu não digo: “Eu descobri o céu!”. Também não clamo: ‘Eu descobri os peixes, eu descobri a caça!’. Eles sempre estiveram lá, desde os primeiros tempos. Digo simplesmente que também os como, isso é tudo. (KOPENAWA e ALBERT, 1999, p. 19)

É possível que o incômodo em relação a data ainda esteja carregado da revolta com as comemorações dos 500 anos do “Descobrimento”, ocorridas no Brasil em abril de 2000. De qualquer forma, é curioso observar que, tanto no período das comemorações quanto nos dias de hoje, o dia 22 de abril não é amplamente reconhecido como uma data comemorativa, não sendo um feriado nacional, com algumas exceções já mencionadas.

As comemorações relativas ao “Descobrimento” ocorreram por todo continente americano, obviamente com suas respectivas resistências. No Brasil, próximo a virada do século XXI, com o objetivo de tornar a data lembrada e celebrada nacionalmente, o Estado brasileiro, em colaboração com a mídia, universidades, mercado editorial, parte da sociedade civil organizada e a comunidade internacional, realizou uma série de ações iniciadas pelo menos dois anos antes do quinto centenário do “Descobrimento”. Destacou-se a programação da Rede Globo, que, além de produzir quadros e séries como “A Muralha” e “Caramuru – a invenção do Brasil”, instalou 28 relógios em importantes cidades brasileiras com uma contagem regressiva para a data do “Descobrimento”. A emissora também realizou 10 shows pelo Brasil, com transmissão em rede nacional, em celebração à data (SILVA, 2003).

Várias ações do governo, sob o comando do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foram diluídas ao longo de dois anos, e teriam uma culminância no dia 22 de abril de 2000 na cidade de Porto Seguro/BA. Entre elas, destacamos a criação do Museu Aberto do Descobrimento, no Sul da Bahia, onde o governo investiu na restauração de áreas históricas e monumentos, como a substituição da “Cruz Sagrada” de madeira, localizada onde teria sido realizada a Primeira Missa em Santa Cruz de Cabrália/BA, por outra feita de metal e criada especialmente para as comemorações. Também foi construída a “Nau Capitânia”, uma réplica da caravela comandada por Pedro Álvares Cabral; foi criado o “Projeto Monumenta”, que objetivou recuperar centros arquitetônicos coloniais brasileiros, o “Projeto Pau-Brasil”, que incentivou o plantio dessa árvore (SILVA, 2003, p. 146). No site do Ministério do Esporte e Turismo (MET), responsável pelas comemorações, foram divulgados os objetivos das festividades desta maneira:

O objetivo de reunir as comemorações, projetos e histórias que constroem essa página comemorativa dos 500 anos do Brasil não é outra se não ajudar a memória da Nação. *Fornecer novas cores para o futuro do País, ainda que incompletas, pois a própria história assim o é, repleta de versões que se sobrepõem e até se excluem.* [...] Partindo da costa em que se começou a contar 500 anos de história, narra-se, agora, a descoberta de um modelo para que índios, brancos e negros – e todas as raças que se incorporaram a esse abraço de 8 milhões de Km² – contem os próximos séculos a bordo de qualidade de vida, justiça social e preservação cultural e natural. [...] O Brasil que não quer esquecer seu passado, redescobre o futuro. (MET, apud SILVA, 2003, p. 145. Grifos da autora)

Observa-se neste texto, que o MET não escondeu a existência e a exclusão de outras histórias, mas, ao mesmo tempo, deixou claro a tentativa de reforçar uma narrativa histórica única e linear, que se inicia com a vinda e fixação dos portugueses ao nosso território, encobrendo todos os episódios de violência contra negros e indígenas, assim como as continuidades permanentes desses episódios. Também projetou um futuro para o Brasil pautado em uma ideia aproximada da democracia racial, onde todas as raças, sob controle dos descendentes brancos europeus, deveriam viver em uma nação sem conflitos e desigualdades.

Mas, a contragosto do governo, as outras histórias encobertas de violência e de opressão emergiram contrariamente as comemorações. Um outro movimento, que ficou conhecido como “Brasil: Outros 500” ou também como “Movimento Brasil 500 anos de resistência indígena, negra e popular”, organizou uma marcha pelo Brasil que culminaria em um protesto em Porto Seguro/BA no dia 22 de abril, mesmo local da celebração programada pelo governo. No que se refere aos indígenas, foi organizada a “Marcha indígena 2000”, com caravanas que saíram de diversos Estados do país, mobilizando cerca de 3.600 indígenas (BICALHO, 2010, p. 300). Também realizaram entre os dias 17 a 22 de abril, em Coroa Vermelha, território indígena localizado em Santa Cruz de Cabrália/BA, a “Conferência Indígena de Coroa Vermelha”. Nela foram debatidas algumas das pautas do movimento indígena e o local de sua realização seria de onde deveriam partir as diversas caravanas para o protesto em Porto Seguro, no dia 22 de abril. Neste dia, pela manhã, diversos ativistas ligados ao movimento negro e ao movimento dos trabalhadores sem-terra foram presos ao tentarem se encontrar com os indígenas na Conferência em Coroa Vermelha. A marcha indígena até o local das comemorações também foi barrada pela Polícia Militar baiana, que agiu com truculência (BICALHO, 2010, p. 301). As comemorações organizadas pelo governo ocorreram, mas não sem o constrangimento da veiculação na imprensa da violência contra os indígenas em Coroa Vermelha.

O documento final da Conferência de Coroa Vermelha nos possibilita algumas reflexões sobre o significado do “Descobrimento” para as pessoas indígenas:

Cumprimos o compromisso de refazer os caminhos *da grande invasão* sobre nossos territórios, que perdura já 500 anos. [...] Percorremos terras e caminhos dos rios, das montanhas, dos vales e planícies antes habitados por nossos antepassados. *Olhamos com emoção as regiões onde os povos indígenas dominavam e construíam o futuro, ao longo de 40 mil anos.* Olhamos com emoção as regiões onde os povos indígenas tombaram defendendo a terra cortada por bandeirantes, por aventureiros, por garimpeiros e, mais tarde, por estradas, por fazendas, por empresários com sede de terra, de lucro e de poder. *Refizemos este caminho de luta e de dor, para retomar a história em nossas próprias mãos e apontar, novamente, um futuro digno para todos os povos indígenas.*

Aqui, nesta Conferência, analisamos a sociedade brasileira nestes 500 anos de história de sua construção sobre os nossos territórios. Confirmamos, mais do que nunca, *que esta sociedade, fundada na invasão e no extermínio dos povos que aqui viviam, foi construída na escravidão e na exploração dos negros e dos setores populares. É uma história infame, é uma história indigna* ⁴²(grifos da autora).

Muito além de questionarem o nome dado ao evento da chegada dos portugueses ao Brasil como descobrimento, os indígenas se referiram ao momento como início de uma contínua de invasão a povos que já possuíam mais de 40 mil anos de uma história ignorada. Também indicaram que a construção de um futuro digno para os povos indígenas também requeria dar-lhes um lugar de fala, visibilidade e legitimação de suas histórias, pois o lugar oferecido pela “história oficial” é um lugar indigno e infame.

Trouxemos essas críticas ao que os intelectuais indígenas chamam de “história oficial” no princípio deste capítulo a fim de iniciar nossas reflexões a partir delas e deixando bem claro o seguinte ponto: que a história do Brasil é sensível e afeta as pessoas indígenas majoritariamente de forma negativa, legitimando preconceitos e estereótipos e dando base teórica para as mais diversas atrocidades que resultaram e ainda resultam em genocídio, epistemicídio e etnocídio, como defenderemos a seguir. Buscaremos, no decorrer do capítulo, mais do que apontar os tantos equívocos da historiografia e do ensino de história no tratamento da história indígena, somar algumas reflexões já feitas por indígenas e não indígenas sobre os paradigmas que se apoiam a escrita da história acadêmica e escolar e as consequências dela.

Antes de iniciarmos é necessário esclarecer algumas escolhas de caráter teórico. Primeiramente buscamos entender o que indígenas chamam de “história oficial”, compreendendo que ela não se trata exclusivamente da historiografia acadêmica e didática, mas de um conjunto amplo de narrativas sobre o passado que predominam na sociedade brasileira, difundidas nas universidades, escolas, instituições de memória, nas artes, na mídia e em outros espaços e que se esforça para se impor socialmente, apesar das disputas em torno delas. Entendemos que ela faz parte de uma *cultura história*, ou seja, de um conjunto amplo de

⁴² DOCUMENTO FINAL DA CONFERÊNCIA DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO BRASIL. *Jornal Porantim*, Brasília, Maio de 2000, p.12. Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=HemeroIndio&pagfis=208>. Acesso em: 5 jan. 2023.

narrativas e enfoques sobre o passado sobre as quais uma determinada comunidade se autocompreende, se orienta no presente e projeta o seu futuro (GONTIJO, 2014, p. 45, SANCHEZ MARCO, 2009). Luiz Fernando Cerri, explicou sobre a cultura histórica que:

O conceito busca traduzir um fenômeno social que é a origem primeira da própria historiografia, uma vez que antes e paralelamente a ela, as pessoas e as sociedades produzem sentidos e formas de orientação. Ao serem compartilhados em processos de socialização dos novos membros do grupo, ou reforçados por meio de artefatos culturais (narrativas orais, objetos, monumentos, canções, livros, museus etc.), tais sentidos e orientações produzem identidades fundamentais para coesão e o funcionamento de uma sociedade. Logicamente, isso não isenta o processo – sobretudo na modernidade – do componente do conflito, da desagregação e de transformações abruptas, mas isso apenas reforçará a necessidade de revisão e reacomodação da cultura histórica. (CERRI, 2021, p. 61)

Uma segunda observação que se faz importante é a reafirmação de que há uma pluralidade de narrativas sobre o passado que seguem a diversos objetivos, paradigmas, havendo sujeitos individuais ou coletivos que as evocam ou reivindicam, além de uma multiplicidade de formas de enunciação. Também não devemos esquecer que as diversas sociedades compreendem e se orientam no tempo de maneiras diferentes. Até aí, nenhuma novidade. Diversos autores acadêmicos já refletiram sobre o assunto, a partir de perspectivas, enfoques diferentes e chegando as mais diversas conclusões.

O que importa neste momento para nossas reflexões neste é a seguinte questão: as narrativas indígenas sobre o seu próprio passado foram violentamente silenciadas, e não apenas pelo extermínio dos povos. De maneira geral, elas foram negadas pela ciência como forma de saber válida, denunciadas como histórias fundamentadas em epistemologias fantasiosas ou consideradas mitos e lendas, como nos lembrou Aline Pachamama (2023, p. 56). Ao refletir sobre o epistemicídio contra a população negra como elemento constitutivo de um dispositivo de racialidade, Sueli Carneiro (2023), em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, chamou atenção para a ideia de que o epistemicídio foi um dos elementos mais eficazes de dominação étnico-racial. Ele se impôs ao deslegitimar o conhecimento produzido pelos sujeitos e grupos dominados, especialmente quando esses grupos se colocaram como uma ameaça a expansão capitalista, ou durante boa parte do século XX, da expansão comunista, sendo ignorados como sujeitos de conhecimento. (CARNEIRO, 2023, p. 95) A autora ainda acrescentou que o epistemicídio implica em uma contínua produção de indignância cultural seja:

pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou comprometimento da sua autoestima pelos processos de

discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. (CARNEIRO, 2023, p. 97)

A análise de Sueli Carneiro neste ponto pode ser facilmente estendida aos povos indígenas. Por outro lado, Santiago Castro-Gómez (2005) lembrou bem que as Ciências Sociais tiveram um papel importante na modernidade, criando mecanismos de organização e controle, na construção de uma identidade cidadã e na produção de “outredades”. As taxonomias criadas por elas legitimam as políticas reguladoras do Estado, a fim de ajustar a vida dos homens ao sistema de produção e assim ensinam “quais são as ‘leis’ que governam a economia, a sociedade, a política e a história. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade cientificamente legitimada” (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Ao inventar a cidadania, foi necessário ao mesmo tempo inventar o “Outro”, uma contraluz da identidade cidadã, que pudesse fornecer a medida para que ela pudesse se afirmar como tal. Isso implica que, para existir, a civilização precisa do seu contraponto: a bárbarie. Conceitos binários como esse foram criados - como tradição e modernidade, mito e ciência, pobreza e desenvolvimento - assim como o imaginário do progresso, que entende que todas as sociedades progridem seguindo leis universais. Noções de raça e cultura também operam na construção de identidades opostas, sendo o colonizado o “outro da razão”, que justificou o poder disciplinador do colonizador e a espoliação colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Boaventura Sousa dos Santos, ao refletir sobre o papel do conhecimento ocidental na construção da relação com os outros povos, explicou sobre a formulação do que chamou de “linha abissal”, que separaria o mundo em dois lados: o do ocidente e o do Outro, que foi tornado invisível, inexistente e excluído até de uma compreensão de alteridade. De acordo com o autor,

a divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qual quer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (SANTOS, 2007, p. 71).

O autor argumentou que do “lá da linha”⁴³, as tensões características da modernidade entre regulação e emancipação social foram exclusivas para eles. Para o nosso “lado de cá”, o que prevaleceu nas relações com os colonizados foi a lógica da apropriação e da violência. No que se

⁴³ Português, Boaventura se refere ao ocidente moderno como o “lado de cá”. Nosso “lado de cá” da linha abissal, e especialmente a dos povos indígenas nesta perspectiva, é obviamente o da inexistência e o “de lá” o do ocidente.

refere ao conhecimento, citou como formas de apropriação o uso das populações locais como guias e dos mitos e cerimônias para conversão, assim como o roubo dos conhecimentos sobre a biodiversidade e de violência, a proibição do uso das línguas próprias, a conversão e a adoção forçada de nomes cristãos, destruição de símbolos e de lugares sagrados, além de todo tipo de discriminação racial e cultural (SANTOS, 2007, p. 79).

As observações desses autores sobre as Ciências Sociais, onde está inclusa a história disciplinar, nos chamam atenção para o desafio de escrever a história indígena a partir deste lugar, calcado em diversos paradigmas fundamentados na colonialidade do saber e do poder, que classificam e hierarquizam povos e conhecimentos, excluem, negam a capacidade de saber e um lugar de enunciação de indígenas e outros grupos, além de legitimar práticas violentas contra eles.

Compreendo que para autores, assim como eu, que falam de um lugar acadêmico, mas que buscam não perpetuar a violência epistêmica, a nossa escrita só pode vir acompanhada do reconhecimento da pluralidade de formas de pensar e de saber e do diálogo com elas, não apenas as usando como fontes para análise, mas reconhecendo a legitimidade, a validade destes saberes e a possibilidade de aprender com eles. Também é necessário reconhecer e nomear pensadores indígenas, assim como é necessário compreender e apontar as limitações de conceitos e paradigmas e denunciar sua funcionalidade no embasamento de políticas que ferem o direito à vida e dignidade dos povos indígenas.

Neste capítulo, nos debruçaremos sobre o que nos cabe como historiadores: a escrita da história escolar e acadêmica, atentos às acusações dos indígenas e somando a elas algumas observações, analisando as consequências dessas narrativas às pessoas indígenas, assim como os entraves e avanços na escrita de “outras histórias do Brasil”.

2.1 A “crônica da extinção”: historiografia e etnocídio

Nós descobrimos estas terras! Possuímos os livros e, por isso somos importantes!’, dizem os brancos. (DAVI KOPENAWA, 1999)

por que a continuidade branca nunca é questionada?
se compartilhamos o tempo
por que estaria eu “extinta” e eles não?
Se o único lugar que me cabe
é a morte ou extinção
eu declaro extinto o povo português
e tratem de inventar a sua nação
(ELLEN WASSU, 2023)

Escrever sobre o lugar destinado pela historiografia brasileira aos povos indígenas exigiria o esforço de realizar outra tese. Inclusive, até onde procuramos, são poucas as pesquisas que abordam o tema de forma um pouco mais ampla. O que não quer dizer que não existam artigos que tratem da temática, ou pesquisas sobre a escrita da história indígena em um período ou em um autor específico ou ainda trabalhos sobre história da historiografia não específicos sobre a escrita da história indígena, mas que dedicam algum espaço sobre o assunto. Diante disso, optamos por trazer o tema a partir de historiadores e antropólogos dedicados a escrever uma “Nova História Indígena”, além de trazer algumas reflexões pautadas nas críticas dos próprios indígenas e na filosofia decolonial.

Em geral, estes autores⁴⁴ concordam com a ideia de que o que ditou o tom da historiografia brasileira sobre os povos indígenas, apesar das diversas diferenças e perspectivas que se seguiram, foi a célebre frase escrita no século XIX por Francisco Adolfo Varnhagen em História Geral do Brasil, a primeira obra que se propôs a escrever a história da recém-criada nação: “tais povos na infância não há história: há só etnografia” (VARNHAGEN, 1853, p. 108).

Édson Silva e Flávio Benites (2023, p. 202) destacaram que Varnhagen deixou um legado na historiografia, fixando um discurso onde indígenas ficaram cristalizados no passado. John Manuel Monteiro (2001, p. 3) afirmou que no século XIX o isolamento do indígena começou a ser consolidado no pensamento brasileiro. Para ele, a frase do destacado historiador do século XIX foi o princípio do que se seguiu: indígenas desqualificados como participantes da história, sendo no máximo objetos da ciência, fósseis do passado, que talvez pudessem apenas dar alguma dimensão de um passado remoto da humanidade. Vânia Moreira (2008, p. 69) ressaltou que a obra de Varnhagen, a serviço da monarquia e sob a ótica do colonizador se tornou referência, sendo contrária a um nativismo que opunha brasileiros e portugueses ou às ideias que consideravam indígenas como símbolo da nação que circulavam na época.

John Monteiro (2001, p. 2) também destacou que, de fato, a quase ausência de documentos escritos e iconografias produzidas pelos próprios indígenas dificulta a pesquisa sobre a história indígena, mas, por outro lado, apontou como principal dificuldade a resistência dos historiadores, que preferem deixar o assunto a cargo dos antropólogos. Alguns destes, inclusive, não deixaram de provocar os historiadores, como o antropólogo João Pacheco de Oliveira fez ao argumentar que não adianta mudar a valoração dada aos indígenas desmontando estereótipos negativos, entendendo que a etnografia já fez isso. Para o autor, quando se tenta mostrar a opinião pública um outro olhar através de filmes, exposições e palestras, as

⁴⁴ Entre eles Monteiro (2001), Almeida (2015), Silva e Benites (2023), Wittmann (2015), Moreira (2008), Oliveira (2009).

informações são jogadas dentro de uma estrutura narrativa completamente adversa aos indígenas, montadas para excluir ou ressignificar esse olhar positivo sobre eles. Ele concluiu que o desmontar desses pressupostos não é feito dentro de algumas pesquisas disciplinares, ressaltando que “a narrativa histórica não é escrita primordialmente por antropólogos, etnólogos ou indígenas, nem estes vivem isolados, imunes a saberes que não lhes são próprios e que provem de outras disciplinas” (OLIVEIRA, 2009, p. 12). A acusação de Oliveira talvez seria injusta, caso o autor não afirmasse que estava se referindo à “história tradicional”, mas não podemos eximir a antropologia de algumas responsabilidades, inclusive de em alguns momentos ter congelado os indígenas no tempo, os relegando ao campo exclusivamente da cultura. Mas é fato que a exclusão dos indígenas da história geraram e ainda geram muitos prejuízos aos indígenas.

A afirmação de Varnhagen que indígenas são povos na infância, não possuindo história, apenas etnografia, pode ser entendida como o princípio de uma dupla retirada dos indígenas da história que se complementam. A primeira ocorre a partir do seu congelamento no tempo, ou seja, da crença de que possuem uma cultura imutável a ser descrita e não uma história a ser narrada. A segunda retirada se refere ao seu suposto sumiço: por um longo tempo na escrita da história do Brasil, indígenas só tiveram lugar no início da colonização, já que teriam deixado de existir pelo genocídio ou pela assimilação. Esta narrativa foi chamada por John Monteiro (1999, 2001) de “crônica da extinção”. Para o autor, esta perspectiva torna:

sempre complicado para um professor de história explicar a persistência de grupos indígenas no Brasil de hoje, quando a historiografia os obliterou nos tempos coloniais: daí vem a ideia nociva e preconceituosa de que os índios de hoje são apenas os pobres remanescentes daqueles que tiveram um lugar, embora incômodo, na história do país. (MONTEIRO, 1999, p. 239)

Maria Regina Celestino de Almeida (2017, p. 18) acrescentou que, apesar de presentes na historiografia, indígenas apareceram como força de trabalho ou através de focos de resistência, mas, de qualquer forma, aculturados, vencidos e irrelevantes para os processos históricos ocorridos no país. Enquanto isso, o desempenho dos colonizadores eram supervalorizados em narrativas eurocêntricas e preconceituosas. Derrotados, aculturados, resquícios de um passado remoto, irrelevantes para a história. Não é a toa que Daniel Munduruku (2012, p. 23) afirmou que a escrita da história relegou aos indígenas um patamar “pouco dignificante”.

Há um consenso na afirmação de que com o surgimento dos Estados Nacionais, houve um esforço significativo para forjar uma identidade comum entre os diversos povos que

habitavam o seu território: a identidade nacional. Nesse contexto, a escrita da história da nação e seu ensino assumiram um papel fundamental. No Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, foi a entidade encarregada de escrever uma história nacional capaz de criar uma identidade única que sobrepujasse a diversidade dos povos do território brasileiro. Esta narrativa nacionalista enaltecia a colonização portuguesa, ao mesmo tempo em que diminuía, desvalorizava e apagava o protagonismo das populações indígenas e negras. Uma história linear e pautada em paradigmas eurocêntricos.

Em 1840, o Instituto promoveu um concurso com o fim de debater a melhor metodologia para se escrever a história da recente nação brasileira, sendo a obra vencedora a do alemão Carl Friedrich Von Martius, “Como se deve escrever a história do Brasil?”. Esta obra apontou a necessidade de levar em consideração as contribuições das “três raças formadoras do Brasil”: a americana, a caucasiana e a ethiopica. Na opinião do referido autor, “tanto os indígenas, quanto os negros, *reagiram* sobre a raça predominante” (VON MARTIUS, 2010, p. 64, grifo da autora). Apesar de vencedora, o que se seguiu nem sempre foi um olhar sobre a contribuição de indígenas e negros, mesmo que em um papel secundário, mas a predominância de uma ótica eurocêntrica e racista, onde o sangue português, absorvendo, como afirmou Martius⁴⁵, ou contaminado ou ainda eliminando o sangue negro e indígena, na concepção de outros autores, se tornou o grande rio protagonista e condutor da história do país.

Como vimos, foi a obra de Francisco Adolfo Varnhagen, que não escondia sua aversão pelas populações indígenas (MONTEIRO, 2001, p. 28), “História Geral do Brasil” que inaugurou a escrita da história da nação. Foi como nômades, errantes, em estado de selvageria, diminutos e incapazes de serem civilizados, que o autor adjetivou as populações indígenas no início da sua obra (NASCIMENTO, 2019, p. 35). Por serem traiçoeiros, não cumprirem acordos e atacar de forma covarde seus aliados, justificou a violência portuguesa para retirá-los do estado de barbárie. (NASCIMENTO, 2019, p. 39). Édson Silva e Flávio Benites (2023, p. 202/203) destacaram que Von Martius e Varnhagen compartilharam uma ideia parecida de que indígenas estariam fadados ao desaparecimento.

O pensamento de Varnhagen a respeito dos indígenas, assim como o de outros pensadores do século XIX, estava relacionado com as disputas políticas da época. A ideia de que os indígenas eram povos sem futuro era dominante e refletia-se na política indigenista do Império, que oscilava entre a exclusão e a assimilação, esta última com um caráter levemente filantrópico, baseado nas ideias de José Bonifácio. O debate sobre a catequese/civilização dos

⁴⁵ Me refiro a afirmação de Von Martius de que: “O sangue português, em um poderoso rio, deverá absorver os pequenos afluentes das raças Índia e Ethiopica.” (VON MARTIUS, 2010 p. 65).

índios ou o afastamento/extermínio deles intensificou-se a partir de 1840, quando a política imperial, entre outros motivos, apoiou o projeto missionário dos capuchinhos (MONTEIRO, 2001, p. 3).

A respeito das dicotomias criadas pelo pensamento moderno que mencionamos anteriormente, como bárbaros e civilizados, uma outra dupla que forneceu uma compreensão dos indígenas estereotipada e generalizante foi reapropriada do século XVI e ganhou novas roupagens no século XIX: Tupi/Tapuia. Ela também apareceu sobre a formulação índios mansos/índios bravos, em que o desaparecimento dos primeiros teria sido causado pela assimilação e o extermínio teria sido a causa do fim dos segundos.

John Monteiro (2001) destacou a importância da obra de Gabriel Soares de Sousa, do século XVI, neste contexto. Uma das tarefas dos membros do IHGB era achar e organizar documentos que pudessem esclarecer sobre os primórdios da civilização brasileira. A primeira edição da obra de Gabriel Soares de Sousa só ocorreu no séc. XIX, em uma coletânea organizada por Frei Veloso em Portugal, incompleta e sem autoria. A obra chamou a atenção de Varnhagen que publicou posteriormente a obra comentada, que ficou conhecida como “Tratado Descritivo do Brasil.”

O senhor de engenho e sertanista do século XVI teria escrito sua obra em 1587, quando fez uma viagem de Salvador para Madrid, visando o apoio régio para o seu projeto de adentrar no sertão em busca de metais preciosos. Com este objetivo, escreveu três manuscritos e os apresentou a D. Cristóvão de Moura. Eles tematizavam sobre a terra, a gente e a história das terras ocupadas pelos portugueses na América e o último texto fazia uma crítica a atuação dos jesuítas na Bahia. As informações históricas e descritivas da obra vinham dos próprios indígenas inseridos no contexto colonial, segundo Gabriel Soares de Sousa sugeriu. Para John Monteiro, isto é significativo, considerando que parte dos relatos sobre os Tupinambás aparecem com um tom de memória, dando uma ideia de que a integridade e independência deles era algo do passado. Um dos objetivos de Gabriel era justificar o domínio português, colocando os tupinambá em uma sequência narrativa de ciclos de conquistas, iniciada por uma “casta mais antiga de gentios”, os Tapuia (MONTEIRO, 2001, p. 17).

Uma das questões enfrentadas pelo autor do século XVI foi dar um sentido a sociodiversidade das populações nativas. Ele e outros autores da época resolveram essa situação criando dois grandes grupos de indígenas: Tupi e Tapuia. Os tupinambá da Bahia, indígenas com que Gabriel Soares de Sousa teve mais contato, ofereceram o modelo para a descrição dos tupi, fornecendo informações bem mais detalhadas do que as do outro grupo, os Tapuia, cujos dados apresentados eram bem mais vagos. Pautando-se nas informações dos tupinambá, os

tapuia foram descritos como antítese dos tupi, com uma imagem sempre negativa. Outros pares de oposições surgiram ao longo do tempo para tentar dar inteligibilidade às complexas relações sociais do período, como povoado e sertão - uma delimitação espacial que separavam o universo organizado pela lei e o outro pela barbárie daqueles “sem lei, nem rei e nem fé” – assim como índios cristãos e gentios (MONTEIRO, 2001, p. 18).

No século XIX, os historiadores reelaboraram a dicotomia tupi/tapuia, atribuindo a ela outros sentidos. Se no século XVI o que estava em jogo era tornar mais fácil lidar administrativamente com a diversidade dos povos, três séculos depois, o lugar dos tupi passou a ser de heroicos⁴⁶ colaboradores da colonização, mas que deixaram de existir, dando espaço a uma civilização superior, deixando apenas marcas como os topônimos ou a persistência da língua geral em algumas regiões do país. Essa concepção foi difundida especialmente através da literatura indianista, cujos autores circulavam ou eram membros do IHGB. Já os Tapuia foram retratados como selvagens, inimigos e obstáculos à civilização, imagem que condenavam grupos como os botocudos, kaingang e vários grupos de língua jê no Brasil, que naquele momento se mostravam como entraves aos projetos civilizatórios do Império (MONTEIRO, 2001, p. 30).

A escrita da história do Brasil seguiu essa linha por muito tempo, mesmo que com roupagens diferentes, inferiorizando as populações indígenas, essencializando e generalizando os povos a partir da dupla tupi/tapuia e seus similares, negando-lhes protagonismo, destinando sempre um mesmo lugar no início da colonização e fazendo-os desaparecer no decorrer da história. Em Capítulos de História Colonial de Capistrano de Abreu, por exemplo, o povo brasileiro teria nascido especialmente da miscigenação entre o português e a indígena. No entanto, os povos originários teriam demonstrado bastante dificuldade de se inserirem nas novas sociabilidades trazidas pelos portugueses, pois estavam completamente encaixados na dinâmica natural do ambiente que era incompatível com os valores civilizacionais. Entre as dicotomias, Capistrano utilizou da ideia de “índios amigos x índios inimigos”, e de “povos naturais x povos civilizados”. Também destacou o “desaparecimento dos índios” como um mistério da ciência (NASCIMENTO, 2019).

Vânia Moreira (2008) afirmou que, com o declínio da escravidão, a reflexão sobre os indígenas passou a ser reelaborada a partir do evolucionismo e dos conceitos de meio e raça. Negros e indígenas passaram a ser compreendidos como entraves ao desenvolvimento e a mestiçagem apresentou-se como uma possível solução, a partir da crença do branqueamento da

⁴⁶ Nem todos compartilhavam da visão heróica dos tupuinambá, inclusive Varnhagen, que os consideravam traiçoeiros e covardes.

população. A partir da década de 1930, sob a influência do modernismo e do Estado Novo, surgiu a necessidade de criação de um novo nacionalismo. Neste momento, a obra de Gilberto Freyre apareceu, vencendo uma disputa onde o regionalismo passou a ser representante da sociedade e a mestiçagem foi apresentada sobre tons positivos, apresentando a ideia de “democracia racial”, onde as “três raças” se tornaram fundamentais na formação do brasileiro e a mistura se apresentou como a superação da diversidade social.

Mas se a mestiçagem foi apresentada como positiva na obra de Freyre, de longe os indígenas apareceram sob uma perspectiva positiva. Pelo contrário, na obra do autor, entre as três raças, foram os indígenas que receberam o menor destaque. Eles foram apresentados como nômades, aventureiros, afeitos a festas e ao lazer, sem predisposição para realizarem grandes atividades. Sob um olhar evolucionista, afirmou que tinham hábitos atrasados, uma cultura na idade da pedra, não possuindo nenhuma riqueza a oferecer aos portugueses. A mestiçagem teria se iniciado pelo interesse das índias pelos portugueses, que seriam mais atraentes, fortes e dispostos sexualmente que os índios, ou ainda no interesse delas pelas bugigangas trazidas da Europa trocadas por sexo, apagando e ao mesmo tempo reforçando toda a violência colonial praticada contra as mulheres indígenas. Mas diferente dos mestiços resultantes da “mistura” entre brancos e negros, que deixou a população forte, a miscigenação resultante das relações entre portugueses e indígenas teria enfraquecido a população (NASCIMENTO, 2019).

Seguindo uma crônica da extinção, Gilberto Freyre também apontou uma tendência ao desaparecimento dos índios, já que acreditava que uma cultura atrasada como a deles teria dificuldades de se manter frente a uma outra mais desenvolvida, deixando como legado resquícios na culinária, no imaginário, no folclore. Com a contribuição do autor, a mestiçagem ganhou força como explicação do desaparecimento dos indígenas através da assimilação.

Maria Regina Celestino de Almeida (2017, p. 19) afirmou que nem mesmo a historiografia de base marxista, que visava trazer uma “história dos vencidos” e que criticava as abordagens que enalteciam os portugueses, denunciando a violência contra os indígenas, conseguiu romper com paradigmas da irrelevância e da extinção. Vânia Moreira (2008) destacou nesse contexto, a obra de Caio Prado Jr., *Formação do Brasil Contemporâneo*, de 1942, que serviu de referência para muitas pesquisas que se seguiram posteriormente, onde pouca relevância foi dada aos indígenas. A autora explicou que Caio Prado supunha que os indígenas que não tinham morrido nas guerras ou na escravização durante a colonização tinham se tornado “massa geral da população”. Criou um pensamento circular, onde mestiçagem e aculturação eram responsáveis por integrar os indígenas a essa massa, ao mesmo tempo em que a

participação do indígena no universo colonial favorecia a mestiçagem (MOREIRA, 2008, p. 76).

Devemos ressaltar que a análise pradiana, assumidamente marxista, prezou muito mais pelas explicações de caráter econômico e social que cultural. A cultura foi compreendida como um sistema fechado, estático e homogêneo, onde processos históricos de construção e transformação cultural foram entendidos como desorganização, desagregação ou mesmo como uma corrupção da “cultura superior”, a do colonizador branco. Índios e negros teriam dado uma contribuição cultural bem pequena para sociedade, pois o autor os compreendiam como inferiores culturalmente (MOREIRA, 2008).

Na década de 1970 iniciou-se uma renovação na escrita da história do Brasil, quando novos temas e abordagens em diálogo com outras áreas das ciências humanas e sociais começaram a surgir. Houve um progressivo abandono de paradigmas, como os marxistas, quando um novo direcionamento dos estudos voltados para a história da população escravizada, mulheres, e outras temáticas despontou. Mas somente no final da década de 1980 e início dos anos 90 que se pode observar um rompimento com a “crônica da extinção” entre historiadores interessados especificamente na história indígena (SILVA e BENITES, 2023, p. 206 e 207), da qual abordaremos no próximo tópico.

As consequências da “crônica da extinção”, eurocêntrica, pautada em ideias evolucionistas e recheada de preconceitos e estereótipos foram desastrosas para as populações indígenas, muitas das quais apontamos no início deste capítulo a partir das vozes dos próprios indígenas. John Manuel Monteiro destacou que essas narrativas forneceram um suporte teórico ao longo do tempo para políticas devastadoras para indígenas como:

deslocamento de populações, na imposição de sistemas de trabalho que desagregavam as comunidades, na assimilação forçada, na descaracterização étnica, até na violência premeditada e no extermínio físico. Mesmo nas fases mais esclarecidas da “proteção” oficial, os órgãos indigenistas trabalhavam no sentido de amenizar o impacto do processo “civilizatório”, considerando um fato inevitável, dia mais, dia menos, levaria a completa integração dos índios à nação brasileira. (MONTEIRO, 1995, p. 222)

Sendo assim, a “crônica da extinção” não narra um efetivo fim das populações indígenas, seja daquelas que resistiram a violência do colonizador ou daquelas que foram assimiladas pelo contato. Ela é uma narrativa que, ao inventar um suposto fim, teve como objetivo o desaparecimento dos indígenas, ou é no mínimo uma narrativa que corroborou intencionalmente ou não com o etnocídio indígena. Por isso, além de uma “crônica da extinção”

ela também é uma “crônica de etnocídio”. Eduardo Viveiros de Castro, explicou bem o processo de etnocídio:

Se o genocídio consiste na eliminação física deliberada de uma etnia, povo ou população, o etnocídio visa o “espírito” (a moral) de um povo, sua eliminação enquanto coletividade diferenciada. Naturalmente, o genocídio é um dos meios mais eficazes de cometer o etnocídio – já que é um meio suficiente para tal fim -, mas não é um meio necessário. (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 2)

Para Eduardo Viveiros de Castro (2015, p. 23) a definição antropológica de política de etnocídio é a transformação do indígena em trabalhador pobre. Em seu entendimento, muitos grupos caboclos, camponeses, caiçaras e indígenas são indígenas e não mestiços, quando entendemos que “são o produto de uma história, uma história que é a história de um trabalho sistemático de destruição cultural, sujeição política, de ‘exclusão social’ (ou pior, de ‘inclusão social’), trabalho esse que é propriamente interminável” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 15).

No que se refere a escrita da história, John Monteiro chamou atenção para o distanciamento apressado entre mestiços e suas origens indígenas. Isso se relaciona com os projetos coloniais dos séculos XVII e XVIII, assim como outros surgidos após a independência, onde a mestiçagem ganhou um papel de destaque na história nacional. Este processo invisibilizou grupos que não correspondiam aos estereótipos esperados para indígenas. (MONTEIRO, 1999, p. 241)

É possível concluir, dessa maneira, que todo projeto de assimilação é um projeto etnocida. Sendo assim, por sustentar ideologicamente este projeto, a historiografia também teve, e continua tendo toda vez que se pauta na “crônica da extinção”, um caráter etnocida. A ideia de assimilação associada a imagem essencializada do indígena como portador de uma cultura fixa e imutável e a ideia de evolução e progresso, presente e difundida pela historiografia brasileira, faz-se crer que os indígenas do presente são figuras anacrônicas por serem resquícios de um passado. Seriam comunidades que não tiveram contato com o colonizador ou que preferiram fugir dele para continuarem a-históricas, sem viver os processos históricos que transformam toda e qualquer sociedade de acordo com as demandas do tempo presente.

Torna-se impossível, a partir desses paradigmas entender os indígenas fora dos estereótipos comumente atribuído a eles, a não ser a partir da ideia de estágios de integração, que já fez parte da legislação brasileira, como vimos no capítulo anterior, e que tem como consequência o desaparecimento dessas populações. Também tornam os atuais processos de retomada étnica um movimento, no mínimo, suspeito. Assim, ao indígena é negado o futuro,

porque seu futuro é sempre deixar de existir, seja fisicamente, seja pela negação da sua identidade étnica.

Gostaríamos de acrescentar outras duas reflexões a respeito da escrita historiográfica sobre os indígenas, a partir das queixas dos próprios indígenas que mencionamos no início do capítulo e nos estudos decoloniais. Como sabemos, os indígenas do presente e que reivindicam direitos, inclusive à história, não pertencem a comunidades paradas no tempo, vivendo nos primeiros estágios de evolução, ou povos na infância, como diria Varnhagen. Não são pessoas sem história, dignas apenas de descrição. Também não possuem uma história paralela, alheia ou irrelevante aos processos históricos ocorridos no Brasil ao longo do tempo. Excluir indígenas da história, da experiência humana de viver e se transformar no tempo, negar-lhes um futuro como indígenas de suas respectivas etnias como a historiografia fez, para além de uma ação etnocida, também retira-lhes a humanidade. Além de destinar-lhes um lugar indigno, repleto de preconceitos, equívocos, lacunas, violências simbólicas, o ignorar da sua presença, entender a mestiçagem como um processo natural, apressar a transformação de indígenas em caboclos, camponeses, ribeirinhos, pardos, trabalhadores e ignorar que a integração nada tem de natural, mas que é uma prática violenta, que inclusive retira a vontade de viver de muitas pessoas⁴⁷, faz com que muitos indígenas se sintam indignos e realmente queiram se deslocar desse passado e do pertencimento étnico, buscando uma outra continuidade e assim ligar suas origens a uma outra história.

A crônica da extinção tem como uma de suas bases a colonialidade do ser. Assim como a colonialidade do poder, que discorremos no capítulo 1, a colonialidade do ser tem suas origens nas Américas, no processo de conquista do continente pelos europeus, a partir do momento em que os conquistadores trouxeram a dúvida sobre a humanidade das populações de Abya Ayala. Esta dúvida foi amplamente debatida no século XVI: se os indígenas tinham alma. De acordo com Nelson Maldonado-Torres (2007), o conceito trouxe uma nova perspectiva sobre os efeitos da colonialidade não apenas na mente, mas especialmente na experiência vivida pelos sujeitos subalternizados. Neste contexto, o bárbaro ganhou uma nova construção na modernidade, virando o sujeito racializado e que se tornou o centro de todas as reflexões sobre o ser, a subjetividade e a razão, aparecendo como o contraponto. É a dúvida (ou certeza) da (des)humanidade do Outro, que diferenciou o europeu (o ser que pensa e existe) do Outro (não europeu) e colocou este último como um sujeito dispensável. Neste contexto houve uma naturalização de regras de exceção que se tornaram cotidianas nas Américas, como a “não ética

⁴⁷ A taxa de suicídio entre a população indígena é cerca de três vezes maior que a do restante da população brasileira. (COSTA e CALEGARE, 2023).

de guerra”, que foi aplicada como regra nas áreas colonizadas ou mais recentemente, nas que vivem os impactos negativos da colonialidade.

O lugar subontológico da diferença colonial é o que marca a vida das pessoas racializadas. Maldonado-Torres (2007), ao diferenciar o *daisen* (ser aí) no pensamento de Heidegger, sobre o ser – que seria aquele que conseguiria se diferenciar das massas e se tornaria autêntico por escolher a forma de morrer - do *danmé* da obra de Frantz Fanon, explicou que a questão do condenado de Fanon não é sobre como morrer, mas sobre por que continuar. O grito e o choro do condenado são as primeiras instâncias da colonialidade do ser e a invisibilidade e a desumanização são suas expressões primárias. Nas palavras do autor, a colonialidade do ser “se muestra claramente cuando la preservación del ser (em culaquiera de sus determinaciones ontologicas, nacionales e identitarias, etc.) toma primacia sobre escutchar los gritos/llantos de aquellos cuya humanidad es negada⁴⁸” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 150).

Sendo assim, a historiografia, além de ter uma tradição etnocida, também carrega como legado a desumanização das populações indígenas – a colonialidade do ser, que se apresenta não só quando os representam sob um olhar estereotipado, como quando nega o protagonismo dessas populações, as colocando exclusivamente como vítimas da violência. Também quando invisibilizam suas histórias, quando as entendem como irrelevantes, ou pior, quando negam sua historicidade, os relegando apenas a cultura e rejeitando a existência de um futuro para eles. Por fim, quando subvertem a alteridade humana e colocam os indígenas sempre no lugar do “Outro” exotizado, o contraponto do que deve ser o Ser. Quando nunca são colocados no lugar do “Mesmo”, como se não pertencessem à sociedade brasileira.

Uma outra observação se faz necessária, para não deixar de lado um grito recorrente de indígenas no que refere a “história oficial”: o seu princípio, ou seja, a vinda dos colonizadores. O debate sobre nomes, “descobrimento”, “encontro”, “conquista”, “invasão”, trazido especialmente pelos próprios indígenas nas manifestações contra as comemorações ao “descobrimento”, é importante, em primeiro lugar para destacar a violência que as palavras carregam, o que é constantemente denunciado pelos indígenas, mesmo ainda na segunda década do século XXI. Imagino que não precisamos afirmar, para uma comunidade de historiadores, o quanto conceitos de “descobrimento do Brasil”, ou seu eufemismo “encontro de culturas” (DUSSEL, 1993, p. 64) encobre as atrocidades cometidas contra as populações originárias e ferem a dignidade das pessoas que se identificam com o passado dessas populações. Também

⁴⁸ Tradução: “se mostra claramente quando a preservação do ser (em qualquer de suas determinações ontológicas, nacionais e identitárias, etc.) toma primazia sobre escutar os gritos/prantos daqueles cuja humanidade é negada.”

não precisamos dizer que a relativização, quando se afirma que dependendo da ótica de quem olhe – do português - a ideia de descobrimento é válida, é uma avaliação sínica e violenta.

Talvez para muitos, este seja um debate superado, ao menos no que compete aos historiadores, que na atualidade evitam estes conceitos. No entanto, o fato de ainda gerar incômodo é um sinal que devemos olhar com mais cuidado para a questão. Concordamos parcialmente com a afirmação de Giovani Silva (2022) de que mais importante do que a criação de novos termos, que muitas vezes criam novos problemas, seria problematizar estes conceitos, observando os contextos que foram criados e seus usos. Acredito que ambas atitudes estão no mesmo patamar de importância, especialmente quando os conceitos ferem a dignidade das pessoas. A historiografia, assim como as outras ciências sociais, nunca foram neutras e especialmente no caso das populações indígenas, onde a escrita da história nacional ofereceu sustentação ideológica para práticas genocidas e etnocidas, ela sempre teve lado, servindo a uma prática conquistadora. Nós, historiadores, viemos dessa tradição e devemos sair do lugar de falsa neutralidade, de quem está apenas no lugar de observador distanciado de seu objeto e assumir uma responsabilidade com essas populações, o que de longe tem relação com o abandono do método de pesquisa disciplinar, mesmo quando é necessário apontar seus limites.

Ao constantemente retomarem a crítica a descoberta, indígenas possibilitam outras reflexões sobre a história disciplinar. Enquanto a ideia de descoberta sugere um fato singular, irrepetível, resolvido e acabado na escrita da história, o conceito de invasão utilizado pelos indígenas é sentido e compreendido de outra forma, seja como o início de uma estrutura, continuidade, repetição ou reedição que não se encerrou com a vinda de Pedro Álvares Cabral, a colonização, a independência e a formação do Império, ou ainda com o advento da República. É um passado que não passa, ou uma história constantemente reeditada.

Quando falam de suas histórias e denunciam a reedição das guerras de conquista, não estão apelando a uma imaginação ancestral, pré-moderna ou ainda às tradições próprias de compreensão do tempo, ou seja, do sentido que dão a experiência temporal e as suas próprias narrativas sobre o passado. Isso seria retirá-los da modernidade, na defesa de uma visão própria do mundo, os anulando em uma inocência (AÑON e RUFER, 2018, p. 126/127). Longe de negarmos o lugar das diferenças, da possibilidade de coexistência de paradigmas, e de que as críticas indígenas também são pautadas por este lugar de pluralidade, compreendemos também que indígenas estão no lugar da “diferença colonial”, e por isso entendem os paradigmas da modernidade e são capazes de questioná-los, dialogar com eles e oferecer propostas completamente cabíveis ao mundo moderno e não a uma realidade paralela ou fantasiosa.

Para Aílton Krenak, por exemplo, a história do Brasil é “uma guerra de cinco séculos de ocupação, de redução, que tem como objetivo claro a nossa integração como sujeitos plenamente capazes, no sentido de interagir e corresponder às exigências do Estado moderno que quer transformar todo mundo em peão.” (KRENAK, 2018, p. 29). No que diz respeito ao retorno a tradição, explicou que na sua concepção, a maioria das comunidades continuam com o objetivo de guardá-las no sentido de “dar o respeito e honra de continuarmos sendo os guardiões da memória do nosso povo, e isto se justifica obviamente não fazendo uma imitação da história antiga, mas interagindo, nos habilitando, nos capacitando a cuidar vida sem fazer uma imitação exagerada da vida moderna e ocidental” (KRENAK, 2018, p. 29). Seu pensamento demonstra que não está afastado da modernidade e restrito a uma forma ancestral de pensar, mas está em encontro ao que Walter Mignolo descreveu como pensamento decolonial⁴⁹, que é formado a partir da diferença colonial, na situação da ferida colonial (MIGNOLO, 2007).

Retomando a questão do descobrimento, os autores Mário Rufer e Valéria Añon (2018) escreveram um interessante artigo a respeito do silêncio do colonial e o tabu da conquista, analisando especialmente a escrita da história da América espanhola, mas que nos traz luz sobre a nossa realidade. Quando falam do silêncio do colonial, incluem neste contexto uma tradição de silenciamento na produção do conhecimento moderno e eurocêntrico. No que se refere a historiografia, citam o trabalho do autor haitiano Michel Rolph Trouillot sobre as quatro formas de silêncio que fazem parte da produção da ciência histórica: o momento da produção das fontes, a produção do arquivo, a produção da narrativa e a produção da história como um fato final (produção de sentido). Apesar de nem todos os silêncios serem iguais, a produção do silenciamento é permanente em todas as etapas. Os autores também sugeriram a existência de “fórmulas de silêncio”, entre elas “a fórmula do apagamento”, a “fórmula da banalização” e “fórmulas da trivialização”. No relato histórico, Añon e Rufer (2018, p. 113) destacaram que estas fórmulas ganham um formato de negação (que aparecem constantemente em afirmações como “não ocorreu bem assim”) ou de atenuação (não foi tão mal). Vimos, de acordo com a análise de John Manuel Monteiro sobre a “crônica da extinção”, a produção do silêncio nos quatro momentos na produção das fontes e do arquivo, quando trouxe o exemplo da obra de Gabriel Soares de Sousa, além do momento da produção da narrativa e de sentido. Também

⁴⁹ Apesar do pensamento de Aílton Krenak poder ser facilmente compreendido como decolonial, não pretendemos classificá-lo como tal especialmente por não ser uma preocupação do autor e de outros indígenas. Apenas apontar que é um pensamento outro, formado no lugar da diferença colonial.

podemos observar na análise crítica dos indígenas as denúncias das fórmulas de silêncio, banalização e trivialização.

Ainda de acordo com os autores, o apagamento se relaciona ao silenciamento que a colonialidade impôs na configuração do Estado Nacional, que no contexto da América Latina produziu um vazio sobre o qual ele deveria se construir e projetar seu futuro. Em todos os momentos de visibilidade das resistências dos povos silenciados, onde geraram fissuras negando este vazio e desafiando os projetos deste Estado, foram usadas as fórmulas de banalização, apelando para a minimização e adjetivação degradante de forma repetitiva, a generalização apressada, onde se incluem argumentos sem o embasamento em fontes, para justificar os argumentos que o colonial produziu (AÑON e RUFER, 2018, p. 114).

Por mais que não compreendam a conquista como estrutura, os autores entenderam que ao ser encarada como acontecimento ou processo, a conquista cai numa concepção de singularidade que impede a compreensão de que ela é ordenadora e estruturadora da história moderna, que segue a uma lógica de eliminação das populações indígenas que vai do genocídio, assimilação e mestiçagem. Ao mesmo tempo esta lógica é silenciada pela própria história (AÑON e RUFER, 2018, p. 123).

Devemos ressaltar, que esta história única e linear, que possui como tema norteador o Estado Nacional, não permite outras histórias, pautadas em outras temporalidades ou marcadores temporais. A história pode crescer para os lados, preenchendo lacunas e para frente, para o futuro, onde inclusive indígenas podem aparecer esporadicamente, mas nunca subvertendo esta lógica.

Narrar uma história (e não descrever uma cultura que deixou de existir) das gentes dessa terra, incluiria iniciar de um outro começo, incluiria dar outros nomes, significados, observar outras conjunturas e estruturas, se formos seguir as formulações braudelianas, ou mesmo nos pautarmos em outras estruturas temporais não lineares e que tornem possível dar um sentido as reedições da conquista. Incluiria pensar na possibilidade de coexistência de histórias plurais, com outras percepções de tempo e demarcadores temporais, outros eixos estruturadores, deixando-as no mesmo patamar de legitimidade e importância.

No entanto, a história disciplinar no Brasil se dedicou a escrever uma história do Outro e se identificar com ele: o invasor. Transformou o Outro em Mesmo e o(s) Mesmo(s) em Outro – distante, selvagem, em vias de extinção e com o qual não se deseja identificar, a não ser pelos ínfimos legados que teriam deixado através do contato e da miscigenação do povo dessa terra, que dariam um toque de singularidade a ele. Nessa história, genocídio e assimilação são demarcadores do fim de uma cultura e do princípio de uma história. Nela, Pindorama ou Abya

Ayala não são o princípio. A sua sequência aponta para um futuro de progresso. A “crônica da extinção” é também uma “crônica de etnocídio”, por ser produtora de etnocídio. Mas felizmente, como apontou Eduardo Viveiro de Castro:

Raros são os etnocídios totais, e difíceis os etnocídios perfeitos. E ainda quando o trabalho foi levado ao extremo, quando as coletividades indígenas e afrodescendentes foram reduzidas a seus componentes individuais, extraídos das relações que os constituíam, como aconteceu paradigmaticamente com os escravos africanos, esses componentes reiventaram uma cultura e um modo de vida – um mundo relacional que, por constrangido que tenha sido pelas condições adversas que viajou, jamais deixou de ser uma expressão da vida humana exatamente como qualquer outra. (VIVEIROS DE CASTRO, p. 15)

2.2 Historiadores por uma “Nova História Indígena”

Nós, povos indígenas,
Queremos brilhar no cenário da História
(ELIANE POTIGUARA, 2018)

A história disciplinar só começou a se desvincular da “crônica da extinção” e de etnocídio no final da década de 1980 e início da década de 1990. Obviamente, como nos lembrou John Manuel Monteiro, as primeiras vozes discordantes da tese da extinção, que fundamentavam políticas anti-indígenas vieram dos próprios indígenas, que foram entoadas no contexto da busca de novas formas de expressão política para a conquista de direitos (MONTEIRO, 1995, p.223). Manuela Carneiro da Cunha (1992, p. 18) enfatizou que o surgimento de uma consciência histórica a respeito do protagonismo indígena na história do Brasil naquela época só poderia ser considerada nova para historiadores e antropólogos, pois as diversas populações indígenas tinham uma compreensão própria das suas histórias, onde eles não só existiam, como não vivam exclusivamente das consequências das ações dos conquistadores, mas também das suas próprias escolhas perante a realidade que lhes foi imposta.

Na década de 1970 houve uma renovação historiográfica no Brasil, impulsionada por certo abandono de marcos teóricos generalizantes como o marxismo (MONTEIRO, 2001, p. 7), influenciados pela história cultural, pelas escolas francesas e inglesas, voltando seus interesses para sujeitos não hegemônicos (CAVALCATE, 2019, p. 21). Houve um renascimento dos estudos coloniais, que se utilizando de novas fontes, assim como de novas interpretações, resultou em uma explosão de estudos sobre a escravidão, cristãos novos e a inquisição, mulheres, pobres e diversos outros “desclassificados”, que ganharam novos dimensionamentos políticos,

sociais, econômicos. Mas os indígenas continuaram invisíveis por mais um tempo (MONTEIRO, 2001, p 7).

Para Manuela Carneiro da Cunha (apud. CAVALCATE, 2019, p. 14), o desinteresse dos historiadores pela trajetória histórica dos indígenas era atravessado por uma dimensão metodológica, pois estes profissionais, muito afeitos às fontes escritas, tinham resistência a se aventurarem pelas fontes orais, ou a dar um outro olhar para as fontes produzidas por terceiros. John Monteiro confirmou a dificuldade no que se refere as fontes, diferenciando dos estudos sobre a história indígena no Brasil dos da América espanhola. Nos países vizinhos, quando houve o deslocamento do interesse dos historiadores do colonizador para o colonizado, em pesquisas como as de Miguel León-Portilla e Charles Gibson, elas puderam se amparar também em documentações produzidas por indígenas e mestiços, pois os historiadores tinham disponíveis uma diversidade de textos escritos em línguas indígenas, além de obras pictóricas dos próprios, sobre as quais puderam se debruçar. No entanto, Monteiro não considerou como primordial a dificuldade em relação as fontes, mas a resistência dos historiadores, que achavam que indígenas eram assunto para antropólogos (MONTEIRO, 2001, p. 1). Ou seja, havia também uma dimensão teórica, como vimos no tópico anterior.

No que se refere aos antropólogos, Cunha afirmou que o desinteresse pelos indígenas em suas trajetórias históricas era teórico. De acordo com a autora, no início do século XX ainda circulava uma velha doutrina evolucionista, que defendia que indígenas não tinham um passado, pois eram o próprio passado, ou seja, o ponto zero da evolução da sociedade. Outros paradigmas posteriores também não ajudaram a romper com o congelamento dos indígenas no tempo, entre eles os funcionalistas e estruturalistas, que priorizavam uma observação sistêmica e sincrônica da sociedade (apud. CAVALCANTE, 2019, p. 14).

Mesmo assim, o interesse por uma análise diacrônica das populações indígenas não começou pela história, e sim pela antropologia, motivada sobretudo pelos movimentos sociais e pela possibilidade de auxiliar a luta por direitos dos povos indígenas, especialmente pela terra. Neste contexto, antropólogos precisaram procurar nos documentos coloniais fundamentos históricos e jurídicos para produzirem dossiês e laudos antropológicos que pudessem sustentar, a partir de um ponto de vista científico, às reivindicações indígenas, em especial às dos Nordeste (MONTEIRO, 2001, p. 5).

Para João Pacheco de Oliveira (1997), os principais desafios da ação indigenista da época no que se refere aos indígenas do Nordeste era reestabelecer os territórios e desnaturalizar a mistura como única via de sobrevivência e cidadania. Para isso, foi necessário mostrar como a presença colonial alterou a relação com o território gerando transformações significativas da

existência sociocultural das populações indígenas. Neste contexto, a contribuição de Frederic Barth foi muito importante ao deslocar a relação direta entre identidade étnica e cultura, chamando atenção para a importância das relações estabelecidas nas fronteiras. Esse pensamento ofereceu uma dimensão política da construção identitária. John Manuel Monteiro (2001, p. 6) também destacou trabalhos de autores como Renato Rosaldo e Marshall Sahlins, cujas pesquisas trouxeram o caráter dinâmico do tempo na análise das culturas, das identidades e das políticas indigenistas, e a redescoberta de autores mais antigos como Jan Vansina, que se utilizavam das narrativas orais como fontes históricas.

O caminho inverso da aproximação entre antropologia e história só se deu mais tarde, na década de 1990. É comum atribuírem o pioneirismo da obra organizada por Manuela Carneiro da Cunha, “História dos Índios no Brasil” publicada em 1992, na escrita de uma “Nova História Indígena”. No entanto, cabe destacar que a presença de historiadores entre os autores dos capítulos é reduzida frente ao número de antropólogos. Entre os 29 artigos, 23 foram produzidos por antropólogos, 3 por historiadores, 2 por arqueólogos e 1 por um geneticista. Pelo menos dois antropólogos também possuíam graduação em história. Entre os historiadores estavam Mary Karasch, Maria Hilda B. Paraíso e John Manuel Monteiro.

A importância de John Manuel Monteiro para pesquisas pautadas em uma “Nova História Indígena”, expressão utilizada por estes pesquisadores para qualificarem suas pesquisas na época, é apontada como fundamental com unanimidade entre os historiadores. Sua obra, em especial “Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo”, se tornou referência e sua atuação como professor entre 1994 a 2013 no Departamento de Antropologia da Unicamp, como orientador de diversos profissionais foi de extrema importância. Monteiro formou historiadores cujas pesquisas se pautavam nos novos paradigmas trazidos pela aproximação entre a história e uma antropologia engajada e interessada nos indígenas em perspectiva histórica.

A obra citada foi a publicação da tese de doutorado de John Monteiro, em que analisou o processo de formação da sociedade de São Paulo, incluindo os indígenas como sujeitos históricos, movidos por seus próprios interesses e que se relacionavam com suas próprias dinâmicas, constantemente alteradas pela situação colonial (ALMEIDA, 2015, p. 20). Para Maria Regina Celestino de Almeida, Monteiro auxiliou no estreitamento da História com a Antropologia, trazendo um olhar antropológico para as fontes e a historicização de conceitos caros a análise de relações de alteridade como o de cultura e etnicidade. Para ela, “seu desempenho foi tão fundamental que não seria um exagero falar de uma ‘história indígena’ – ou da ‘história dos índios e dos índios na história’ do Brasil, antes e depois de John Monteiro”

(ALMEIDA, 2015, p. 22). Destacamos também o “Guia de fontes para a história indígena e do indigenismo em arquivos brasileiros”, resultado de um projeto organizado pelo autor, onde se buscou a localização das fontes sobre a história indígena pelos arquivos brasileiros.

O número de pesquisas a respeito das populações indígenas cresceu, inicialmente impulsionadas por professores como Manuela Carneiro da Cunha, João Pacheco de Oliveira, Maria Hilda Paraíso, John Manuel Monteiro, que nos respectivos programas de pós-graduação que atuaram formando outros mestres e doutores. Pesquisadores como Maria Regina Celestino de Almeida e Édson Hely Silva entre outros, formados na década de 1990 por estes profissionais, tiveram e ainda têm uma atuação destacada em universidades pelo Brasil, como na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no caso dos profissionais mencionados. Estes, por sua vez facilitaram o aceite de pesquisas sobre história indígena nas universidades que atuavam, orientaram pesquisas de outros mestres e doutores aumentando cada vez mais o número de pesquisas de qualidade sobre a temática. Cabe destacar alguns programas de pós-graduação que possuem a temática indígena como linha de pesquisa, como o Programa de Pós-Graduação da Universidade em História da Grande Dourados (UFGD), que possui a linha de História Indígena e do Indigenismo, tendo o maior número de dissertações e teses defendidas sobre o tema, e o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que possui a linha História Indígena, Ethnohistória e Arqueologia (CAVALCATE, 2019).

A “Nova História Indígena” parte da compreensão do protagonismo das populações indígenas, os compreendendo como agentes do contato e não apenas vítimas. Recusa a noção de cultura estática ou de aculturação, priorizando ideias como de apropriação e de ressignificação cultural, que dão a dimensão da dinamicidade da cultura, constantemente transformada pela situação de contato (ALMEIDA, 2015). No que se refere as fontes, amparados em um olhar interdisciplinar, em especial no diálogo com a antropologia, os pesquisadores têm dado um outro olhar àquelas produzidas por não indígenas, lembrando, como afirmou Luisa Wittmann (2015, p. 18), que as “fontes são históricas, têm sua história, porém não são História.” Sendo assim, não buscam repetir discursos unilaterais, observando, através de um conjunto documental, vestígios da cultura, do pensamento e das pessoas que não escreveram os documentos. Para além disso, cada vez mais outros registros têm sido considerados, como as narrativas dos próprios indígenas, afinal “são povos que narram, desenham ou mesmo cantam sua história.” (WITTMANN, 2015, p. 19)

De acordo com Maria Regina Celestino da Almeida:

Analisar a documentação, focando os índios e os significados próprios por eles atribuídos aos novos artefatos, relacionamentos, condutas e instituições que passavam a fazer parte de seu cotidiano pós-contato, nos leva a compreender os processos de conquista e ocupação da terra de forma mais ampla e complexa. Sem desconsiderar o tamanho da violência contra os índios e as condições desiguais de negociação entre eles e os europeus, podemos observar que, apesar de restritas, suas atuações impuseram uma série de limites aos colonizadores. As narrativas históricas, sem dúvida, se alteram quando incorporamos os índios na condição de protagonistas (ALMEIDA, 2017, p. 21)

Muitos desafios ainda se impõem em novo olhar sobre o papel dos indígenas na História do Brasil. Almeida citou o anacronismo e a abordagem separada de elementos antropológicos e históricos em pesquisas, que ajudam a manter “pressupostos dualistas entre cultura/processo histórico; antropologia/história, abordagem sincrônica/abordagem diacrônica” (ALMEIDA, 2015, p. 32). Um outro problema é a forma segregada de atuação desses historiadores, que se reúnem em simpósios específicos em congressos ou publicam em coletâneas também específicas sobre a história indígena, reforçando um olhar preconceituoso de outros colegas, que os encaram como historiadores exóticos que pesquisam temas irrelevantes (IDEM, pág 35).

Apesar do avanço das pesquisas, possuímos ainda muitas lacunas, como a temática dos indígenas em contexto urbano e as diásporas indígenas. Para esses casos há a necessidade de abandonar o “distanciamento apressado entre o mestiço e suas origens indígenas”(MONTEIRO, 1999, p. 241). Uma outra questão que se impõe é o quanto estes historiadores têm buscado dialogar com as perspectivas dos próprios indígenas, não apenas como fontes históricas, mas reconhecendo suas formas de saber, de experimentar o tempo e narrar suas histórias como válidas, sem a imposição de hierarquias. O quanto as epistemologias indígenas poderiam contribuir com a produção historiográfica?

No entanto, alterar as abordagens sobre povos indígenas em pesquisas não específicas sobre a temática, dando visibilidade e demonstrando a importância e protagonismo deles, talvez seja o maior dos desafios para o rompimento de uma “crônica da extinção”, produtora de etnocídio e que perpetua o epistemicídio. Afinal de contas,

Se pensarmos quantas gerações foram educadas com base em ideias negativas e preconceituosas em relação a povos indígenas, povos que agora reivindicam terras, culturas e direitos próprios garantidos pela Constituição de 1988, podemos ter uma ideia do tamanho do prejuízo, do quanto há para reparar e da importância dessa revisão historiográfica de que nos falava Monteiro em 1995. Reescrever a história do Brasil incorporando os indígenas e vários outros povos, como os africanos e seus descendentes, na condição de sujeitos históricos, é, reafirmo, de fundamental importância do ponto de vista acadêmico, social e político. (ALMEIDA, 2017, p. 35)

2.2.1 Historiadores indígenas

Eu uso a universidade mesmo como instrumento pra minha luta. [...] Eu não estou na universidade só para adquirir conhecimento acadêmico. Eu estou na universidade para instrumentalizar o conhecimento que ela possa me oferecer na luta pelo meu povo. Entre o conhecimento e a sabedoria, fico com a sabedoria. Se o conhecimento da universidade não me servir, adeus!⁵⁰ (ANGATU, 2022).

No final da década de 1990, John Manuel Monteiro (1999) afirmou que um dos principais motivos para a existência de um abismo entre a produção acadêmica e as percepções indígenas sobre a história se referia não só a manutenção de uma imagem do isolamento e do primitivismo, mas também da falta de historiadores indígenas. Cerca de 25 anos depois, ainda é muito pequena a presença historiadores indígenas autodeclarados no contexto acadêmico, mais ainda se pensarmos no uso de suas pesquisas como referência para outros estudos. Devemos destacar que atualmente a entrada de estudantes indígenas no ensino superior tem sido impactada por duas políticas importantes: a criação de cursos específicos, especialmente as Licenciaturas Interculturais Indígenas, e a Lei Federal 12.711/2012, conhecida como lei de cotas. Mesmo antes da lei federal, ressalta-se que algumas instituições públicas de ensino superior já realizavam reservas de vaga para estudantes indígenas (BERGAMASHI, DOEBBER e BRITO, 2018, p. 39). No entanto, as políticas não cessaram as dificuldades de acesso e permanência de indígenas nas universidades.

As dificuldades, porém, não foram impeditivas para algumas pessoas, que mesmo sem o importante auxílio das citadas políticas públicas, conseguiram ingressar não só nos cursos de graduação em história, assim como nos de pós-graduação e desenvolverem pesquisas referentes a temática indígena ou outros temas que os auxiliaram a desenvolverem pesquisas posteriores, em que trouxeram perspectivas e paradigmas indígenas às reflexões historiográficas. Traremos como exemplo quatro historiadores indígenas: Márcia Mura, Édson Kayapó, Aline Pachamama e Casé Angatu. Autores que falam de um lugar fronteiro, formado no lugar da diferença colonial, na situação da ferida colonial. Suas reflexões partem das histórias silenciadas dos mais velhos, da escuta atenta a vozes marginalizadas, das suas próprias trajetórias e de seus antepassados, marcadas pela resistência, pela tradição, mas também pela violência física, simbólica e epistêmica gerada pela colonialidade. Reflexões que para alguns

⁵⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JisZaS1gyQk>.

deles também partem da terra e dos seres vivos que nela habitam, do sonho, da ancestralidade, dos Encantados.

Carlos José Ferreira dos Santos, ou Casé Angatu, do povo Tupinambá possui graduação em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), mestrado em História pela Puc-SP e doutorado em Arquitetura e Urbanismo pela USP, com a tese: “Espaços Identitários Sob a Mundialização”, defendida em 2003. Atualmente é professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Desde ao menos o mestrado o autor tem pesquisado a população pobre de São Paulo, refletindo sobre a invisibilidade de outras populações nessa cidade, incluindo as indígenas. Daí o título provocativo do seu livro: “Nem tudo era italiano” ao se referir a população de São Paulo no final do século XIX e início do século XX. Em seus textos, cursos e palestras, Casé Angatu tem procurado dar visibilidade às populações indígenas, apoio aos processos de retomadas de povos e indivíduos e denunciado os processos genocidas e etnocidas. Em suas falas, observa-se o questionamento de paradigmas teóricos e metodológicos que tornaram as populações indígenas como inexistentes, como na seguinte afirmação dada em uma *live*, também presente no filme: “Oxente, Bixiga!”:

Pra saber de memórias e pessoas indígenas, negras, nordestinas desta cidade? Não vai ser pela escrita. Vai ser pela oralidade e pelos sonhos. Isto também vale para a ancestralidade indígena de muitos. As oralidades e os sonhos são as transformações decoloniais na epistemologia acadêmica decolonial.⁵¹ (ANGATU, 2021)

Outra historiadora que tem buscado em suas obras dar visibilidade aos indígenas na história e questionar paradigmas eurocêntricos é Aline do Carmo Rochedo, também conhecida como Aline Pachamama ou por seu nome na língua puri, Churiah Puri. Suas pesquisas na universidade voltaram-se inicialmente para a história do rock. Graduou-se em História pelo Centro Universitário Moacyr Bastos, fez mestrado em história pela UFF, onde defendeu em 2011 uma dissertação mestrado em história, intitulada “Os filhos da Revolução? A juventude urbana e o rock brasileiro dos anos 1980”. Já a sua tese foi defendida em 2018, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com o título: “Afrodite se Quiser: O protagonismo das mulheres no rock brasileiro”.

Frequentemente questionada por ter escolhido o rock como tema de pesquisa — como se os indígenas não pudessem gostar ou pesquisar sobre o tema, ou fossem obrigados a se limitar apenas a estudos sobre questões indígenas —, a autora destacou a importância de aprender a metodologia da história oral. Essa metodologia foi utilizada em sua pesquisa para que ela

⁵¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mGhVafyC4CI&t=4111s>.

pudesse, paralelamente e posteriormente, desenvolver outro trabalho relacionado à história dos Puri e de outros povos, visando dar visibilidade e fortalecer essas culturas, como a própria autora explicou:

Apesar de, aparentemente, os assuntos serem distantes, a formação no mestrado e doutorado muito me auxiliou com a escrita sobre a trajetória da minha etnia, o povo Puri. Em ambos os casos, escrevi a partir da relação com a História Oral e com minha etnia, ainda podendo desenvolver reflexões, com base na perspectiva de uma memória afetiva. A metodologia e o dito rigor acadêmico, exercidos nos trabalhos, possibilitaram-me conhecer e fazer uso de ferramentas valiosas para registrar a trajetória do meu povo. Durante o percurso do doutorado, desenvolvi, paralelamente à pesquisa da tese, projetos de visibilidade/fortalecimento das histórias e culturas originárias [...] Com o compromisso de escrever uma história acessível às pessoas, cuja linguagem, de fato, fosse efetiva na disseminação de conhecimentos, não abri mão do cuidado pela palavra, mas lhe conferi outros sentidos, mais afetuosos, ricos e potentes. (PACHAMAMA, 2020, P. 31)

O uso da História Oral é fundamental nas suas pesquisas, como na obra “Boacé Uchô”, onde se dedicou a uma reflexão sobre a história, a construção da invisibilidade e a identidade do povo Puri da Mantiqueira, ou na obra “Guerreiras: mulheres indígenas na cidade, mulheres indígenas da aldeia”, onde trouxe a transcrição das histórias contadas por diversas indígenas que vivem na cidade do Rio de Janeiro. Longe de ter a pretensão de seguir uma linguagem e rigor acadêmico, Aline Pachamama se apropriou do conhecimento acadêmico, seja para criticá-lo ou utilizá-lo em suas pesquisas e para transformá-lo em arco-e-flecha, como diria Casé Angatu, instrumento de luta para os povos indígenas.

Márcia Nunes Maciel, ou Márcia Mura possui graduação em história, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde defendeu a dissertação: “O Vivido e o Lembrado: Memórias e trajetórias de pessoas que vivenciaram seringais na Amazônia” no ano de 2010 e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), onde defendeu em 2015 a tese: “Tecendo Tradições Indígenas”. Sua pesquisa voltou-se para a busca das tradições e narrativas das populações amazônicas que vivem nas margens do rio Madeira, utilizando também a história oral como método para a pesquisa. A partir das entrevistas, a autora buscou reflexões sobre a invisibilidade e o apagamento da presença indígena na região, assim como puxar os fios das tradições indígenas para que pudessem ser tecidos novamente (MURA, 2016).

Foi utilizando “sapatos trocados”⁵², ou seja, trocando de paradigmas, que entrelaçou esses fios através da escrita, o que a possibilitou dar visibilidade a presença indígena da Amazônia e fortalecer movimentos de retomada, em especial de seu próprio povo, o Mura. A autora contou que foi lendo a obra de Cristino Wapichana que compreendeu que:

estava trocando os sapatos, assim como se trocam os paradigmas. Diferente do Kapaxi que, mesmo incorporando os novos sapatos continuou buscando os antigos, eu não estava triste por não querer tomar como ponto de partida os conceitos clássicos da academia. Estava sem saber como fazer essa troca de paradigmas, então me dei conta de que estava trocando os sapatos quando me senti mais correspondida com os conceitos encontrados na literatura indígena e na sabedoria dos antigos. (MURA, 2016, p. 14)

Trocar os sapatos, tecer memórias, retomar tradições tem sido um processo realizado com muita luta e resistência. Márcia sofreu um processo de perseguição em uma escola ribeirinha que lecionava, por insistir no cumprimento da lei 11.645/08, ou seja, por trabalhar a temática indígena na escola puxando os fios das tradições e ancestralidades locais, processo que não é feito sem uma consequente violência, que resultou na abertura de um processo e do seu afastamento da escola.⁵³

Outro historiador que tem feito de suas pesquisas e aulas de arco e flecha na luta pelos povos indígenas é Édson Machado Brito, ou Édson Kayapó. Atualmente é professor do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Formou-se em história pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fez mestrado em História na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP), defendendo a dissertação intitulada “Do sentido aos significados do presídio de Clevelândia do Norte: repressão, resistência e a disputa política no debate da imprensa”, em 2008. Tornou-se doutor em educação em 2012, também pela Puc-SP, defendendo a tese: “A escola dos índios Karípunas na aldeia do Espírito Santo (Oiapoque) e o ritual do Turé: uma história da resistência indígena”, orientada pela professora Circe Bittencourt. O professor tem atuado na orientação de pesquisas sobre história indígena, ensino de história indígena e educação escolar indígena, assim como tem publicado diversos artigos e participado de diversos eventos sobre a temática.

Uma grande preocupação de Édson Kayapó, demonstrada em artigos e palestras tem sido a implementação da lei 11.645/08. Ele aponta a necessidade de romper com uma tradição escolar, onde indígenas aparecem de forma genérica, carregados de estereótipos e fadados ao desaparecimento:

⁵² Conceito retirado do livro de Cristino Wapichana, “Sapatos Trocados”, que nos referimos na introdução da tese.

⁵³ Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2021/10/15/eu-to-sendo-de-vitima-de-etnocidio-e-racismo-diz-professora-afastada-de-escola-por-insistir-no-ensino-indigena.ghtml>.

inserir os povos indígenas na história/ciência e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontem a versão da história que silencia e generaliza esses povos. É necessário avançar, rompendo o silêncio, lacunas e os preconceitos que permanecem nos dias atuais. (KAYAPÓ e BRITO, 2014, p. 55)

Evidentemente muitos outros historiadores indígenas autodeclarados foram formados pelas universidades pelo Brasil. Independente da pesquisa e atuação destes profissionais estarem vinculadas a luta por direitos ou não, a própria presença destas pessoas nas universidades já é uma negação da “crônica da extinção”. A autoafirmação nesses espaços é re-existência e uma negação do que a própria história acadêmica afirmava (e em muitos casos ainda afirma): o desaparecimento, a assimilação, o branqueamento e a inexistência de futuro. Re-existência, que de acordo com Walter Mignolo (2019), é um processo diferente de resistência, pois isso significaria se manter preso as narrativas e promessas da modernidade. Re-existir é um ato de desvinculação dos paradigmas modernos e de revinculação aos legados que se deseja preservar.

Mas o exemplo dos quatro Professores Doutores Indígenas são emblemáticos, não pela demonstração de capacidade indígena, a qual ainda muitas pessoas insistem em questionar. No lugar de fronteira entre as sabedorias indígenas e o conhecimento histórico disciplinar, se apropriam deste e utilizam o espaço da universidade como lugar de luta por direitos, denunciando narrativas etnocidas e epistemicidas que sustentam políticas anti-indígenas. Por outro lado, ao trocarem os sapatos, permitem a ciência conhecer e se apropriar das sabedorias indígenas de maneira respeitosa, reconhecendo de onde elas vêm e as adotando como legítimas. Mas estarão os historiadores dispostos a se deslocarem de seu lugar de privilégio epistêmico e dialogarem com outros saberes? Ou manterão os indígenas invisíveis ou no lugar de objeto de estudo?

2.3 Indígenas e ensino de História

na sala de aula
um rapaz exibe orgulhoso
sua borracha branca
de apagar nomes
e histórias

o menino muito gentil
também empresta
para toda classe

suas canetinhas coloridas
de pintar invasores genocidas
como heroicos descobridores
(ELLEN WASSU, 2023)

O ensino da história e culturas indígenas no Brasil não se iniciou com a implementação da lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino do conteúdo em todas as escolas da educação básica. Como Circe Bittencourt (2013) bem salientou, a temática faz parte de uma tradição escolar e sempre esteve presente no ensino de história, compondo um conjunto disperso de conteúdos. Caberia então o questionamento do sentido da lei, já que desde o século XIX a temática indígena faz parte do currículo escolar. Para a autora ela é o resultado dos esforços de determinados setores sociais para superar o privilégio da branquidade (BITTENCOURT, 2013, 102).

Sabemos que a escolha do que ensinar ou não ensinar não passa por uma decisão consensual. Para Jean Claude Forquin (1992), por exemplo, a herança cultural transmitida nas escolas é seletiva, contendo omissões e reinterpretções. O currículo é, em essência, uma seleção dentro da cultura que passa por conflitos, influenciados por fatores políticos, ideológicos e sociais das épocas e sociedades em que foi elaborado (FORQUIN, 1992, p. 29-31). Para além disso, existe uma diferença entre o currículo formal, que é o estabelecido pelas autoridades, o currículo real, que é o que o professor realmente utiliza em sala de aula, e o que é efetivamente aprendido pelos alunos (FORQUIN, 1992, p. 32). Muitas vezes, um conteúdo obrigatório nem chega ao conhecimento do professor, e quando chega, deve-se sempre considerar que passará pela interpretação do profissional, que decidirá se irá ou não ensinar aquele conteúdo, podendo inclusive dar um sentido completamente diferente do pretendido pelos criadores do currículo. Da mesma forma, o aluno pode aprender ou não o conteúdo, ou ainda atribuir um significado totalmente diferente do que lhe foi ensinado.

Outro aspecto importante foi tratado por Ivor Goodson (1997), que afirmou que o currículo não é neutro, mas uma construção social que é negociado em vários níveis e contextos (GOODSON, 1997, p.18). O currículo é um “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica que legitima as práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 20), e geralmente estabelece parâmetros para a sala de aula. O autor destacou o caráter simbólico e prático do currículo, pois é onde as intenções educativas são comunicadas e legitimadas, permitindo a distribuição de recursos e benefícios.

Gostaríamos também de chamar atenção para as finalidades de uma disciplina escolar, a partir das contribuições de André Chervel (1990). Para o autor existe uma ideia equivocada e

que reduz as disciplinas escolares a mera metodologia. Neste pensamento, acredita-se que elas transmitem de forma simplificada os conhecimentos produzidos fora da escola. Sendo assim, os desvios entre as disciplinas escolares e as ciências de referência ocorreriam devido à necessidade de simplificação para o público jovem. Chervel observou que a escola não se define pela mera transmissão de saberes e que as disciplinas escolares são criações espontâneas e originais do sistema escolar. Para ilustrar, ele citou a história do ensino da gramática, que foi criada na escola e para a escola. Diferente do ensino superior, onde práticas e finalidades coincidem sem necessidade de adaptação para o público, as disciplinas escolares combinam conteúdo cultural e formação do espírito (CHERVEL, 1990, p.181). Sua função seria, então, “colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa” (CHERVEL, 1990, p. 188). No entanto, o autor observou que nem sempre as finalidades estão inscritas em textos e que, mesmo quando estão, não são necessariamente reais, distinguindo assim entre finalidades e objetivos oficiais e finalidades reais, apesar de reconhecer que muitas vezes esses aspectos se misturam.

A luz das observações desses três autores, traremos algumas reflexões sobre o ensino da história indígena, pensando na sua origem e sua transformação em uma tradição no ensino de história e nas finalidades, conscientes de que as finalidades oficiais atribuídas aos conteúdos nem sempre são as mesmas das atribuídas no chão da sala de aula. Ao fazer uma análise diacrônica das produções didáticas de história, Circe Bittencourt observou que, contrariando muitas pesquisas que afirmavam que havia um abismo entre as produções didáticas e acadêmicas, a historiografia didática sempre acompanhou o que era produzido pelos historiadores.

Um dos primeiros compêndios didáticos de história foi “Lições de História do Brasil”, publicado pela primeira vez em 1861 e escrito por Joaquim Manuel de Macedo. Das diversas atividades que exerceu durante sua vida, entre escritor, incluindo de romances e compêndios didáticos, político e jornalista, foi também professor do Imperial Colégio Pedro II e membro do IHGB. Sua obra, apesar de não representar o que era ensinado em todo território do Brasil, teve uma expressiva importância, que pode ser observada pelo tempo que continuou sendo reeditada, mesmo em versões atualizadas, e utilizada em escolas até pelo menos 1922 (MATTOS, 1993).

Para Selma Rinaldi de Mattos, os compêndios de Macedo seriam:

divulgadoras dos princípios e conteúdos fixados por Francisco Adolfo de Varnhagen em sua História Geral do Brasil, publicada em 1854. Obras de perfil conservador, elas fixariam para sucessivas gerações da boa sociedade imperial conteúdos, métodos, valores e imagens de uma História do Brasil que cumpria o papel de não apenas legitimar a ordem imperial, mas também e sobretudo de pôr em destaque o lugar do

Império do Brasil no conjunto das Nações civilizadas e o lugar da boa sociedade no conjunto da sociedade imperial, permitindo, assim, a construção de uma identidade. (MATTOS, 1993, p. 18)

Como vimos, Varnhagen difundiu a fórmula de que indígenas são povos na infância, sem história e dignos apenas de etnografia. Qual seria então a função deles no ensino de história na obra de Joaquim Manuel de Macedo? Selma Mattos (1993) nos informou que assim como em “História Geral do Brasil”, em “Lições” o estudo sobre os indígenas se iniciava a partir de uma descrição das suas características, em geral, de forma negativa, evidenciando as ausências e elementos incompletos em relação a “boa sociedade” imperial, ou seja, sendo o contraponto daquelas características e valores que os alunos deveriam seguir, demonstrando a inferioridade e até uma sub-humanidade indígena. Essas ausências, na narrativa de Macedo, justificariam a necessidade da “descoberta”, da conquista e da colonização, pois era o que permitiria a cristianização e a civilização do gentio, objetivos que ainda permaneciam no Império. Um outro ponto muito importante destacado pela autora é a localização das lições sobre os índios em ambas versões⁵⁴ do livro de Macedo que era antecedida por outros capítulos e considerações sobre a história do Brasil. De acordo com Mattos, a justificativa para não iniciar a partir da descrição dos indígenas era provavelmente uma tentativa de ligar a história do Brasil à “História da Humanidade”, ou seja, a história da Europa e não a dos indígenas. Por outro lado, estes foram inseridos na “História da Humanidade” a partir de um viés evolucionista, que novamente comprovaria a necessidade da conquista e civilização do gentio (MATTOS, 1993), e consequentemente seu fim, pelo extermínio ou pela assimilação.

Muitas das ideias de Varnhagen e de Macedo (mas não só as deles) se perpetuaram na historiografia didática ao longo dos anos, sendo possível sentir alguns resquícios até os dias de hoje. Lembremos que as ideias de assimilação e do desaparecimento indígena entre outros aspectos ainda estão presentes em algumas produções historiográficas, não sendo exclusividade do ensino de história.

Circe Bittencourt (2013) observou essa sintonia entre historiografia e historiografia didática. É relevante citarmos alguns exemplos demonstrados pela autora. No início de 1900, as obras didáticas de João Ribeiro, outro professor do Colégio Pedro II, ganharam destaque. É possível observar a influência de Von Martius no que se refere a compreensão de que o Brasil é fruto da mistura entre as três raças. O indígena é apresentado em oposição aos civilizados e de maneira contraditória, ora afirmando características negativas, ora positivas. Os livros do

⁵⁴ Lições de História do Brasil para uso dos alunos do Imperial Colégio Pedro II e Lições de História do Brasil para o uso de escolas de Instituição Primária.

autor estavam em sintonia com os debates da época, tendo a formação do povo brasileiro e seu potencial de civilização como um de seus principais eixos (BITTENCOURT, 2013). Posteriormente, vários autores começaram a escrever com base em intelectuais que se preocupavam com a formação do povo brasileiro, dedicando-se a capítulos sobre a fusão das raças. Em “A História do Brasil ensinada pela biographia de seus heróes”, de Sylvio Romero, livro voltado para as escolas elementares, a mestiçagem foi apresentada como positiva, e se defendia, inclusive, que os indígenas eram resultados de outras fusões. Os confrontos da conquista foram apagados nessa obra, e o autor deu ênfase a uma ideia de democracia racial (BITTENCOURT, 2013, p. 117).

Com as reformas de 1931 e 1942, a produção didática se renovou de acordo com a historiografia, no que se refere a política e a sociedade, sendo acrescentadas questões econômicas. Mas nada se produziu de muito novo em relação as produções anteriores, apenas foram mais valorizadas as teses culturalistas aplicadas à nacionalização (Idem, p. 120). Para o colegial, a obra de Alfredo D’Escragnolle Taunay e Dicamôr Moraes, “História do Brasil”, por exemplo, incorporou fartamente textos historiográficos da época em notas de rodapé. Apresentaram a sociedade a partir da mestiçagem, articulando com a formação das classes sociais, dialogando com Caio Prado e Nelson Werneck Sodré. A escravidão indígena foi apresentada de maneira contraditória, ao afirmar que ela existiu, mas que indígenas não gostavam de trabalhar. A partir da obra de Oliveira Vianna, buscou-se a valorização do bandeirante para o povoamento e interiorização do Brasil (Idem).

No que se refere ao ensino da história da América, Circe Bittencourt (2013, p.124), destacou a obra de Rocha Pombo “Compêndio de História da América”, do início do século XX, como uma inovação, onde o autor tentou relativizar a importância da civilização europeia na América. Ele iniciou a obra pela história das populações originárias, mas como vimos, essa perspectiva não foi a frente nem nas obras referentes a História do Brasil e nem da América. Por volta da década de 1950, período em que a disciplina História da América se tornou disciplina em uma das séries do ginásial, os estudos sobre indígenas passaram a se iniciar a partir de suas origens. No entanto, com base na compreensão da existência de níveis de civilizações, foram selecionadas para o estudo as sociedades que eram organizadas por um Estado, como Incas, Maias e Astecas. Estes eram usados em comparação aos indígenas brasileiros, demonstrando sempre a inferioridade dos últimos (Idem, p. 127).

As décadas de 1970 e 1980, quando os livros passaram a se basear no estruturalismo e no materialismo histórico, indígenas começaram a ser apresentados como as primeiras vítimas da estrutura econômica do capitalismo. No entanto, Circe Bittencourt observou mudanças nas

reedições de algumas coleções didáticas no final do século XX, como a “Síntese de História: História do Brasil” de Ademar Martins Marques e Ricardo Moura Farias, que inicialmente falava sobre um “Brasil antes da História”, trazendo perspectivas do século XIX e recorrendo a autores como Caio Prado Jr., para tratar da escravidão indígena e reforçar a ideia de que são povos em via de extinção. Nas últimas versões do livro, os autores alteraram alguns aspectos da apresentação da história indígena, incorporando referências de pesquisas da “Nova História Indígena” e enfatizando a diversidade étnica, por exemplo.

No que se refere as coleções mais recentes, é possível observar mudanças. A necessidade de adequação dos livros para a aprovação pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que por sua vez exige o cumprimento da lei 11.645/08 e mais recentemente a adequação a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), fez com que a história e cultura indígenas ganhassem um espaço maior nos livros didáticos. Apesar de ser um dado positivo, é importante destacar que a maior abrangência da temática não passa por uma mudança paradigmática necessária para o rompimento da “crônica da extinção” e pela possibilidade de desconstruir estereótipos e ressaltar o protagonismo das populações indígenas. Ao analisarem dez obras didáticas aprovadas pelo PNLD de 2011, Mauro César Coelho e Helenice Rocha (2018) apontaram que mesmo nos capítulos sobre o início da colonização, período em que os indígenas aparecem com destaque nos livros didáticos de história, eles não foram colocados no papel de protagonistas, mas sim de coadjuvantes passivos e atemporais irrelevantes para o desenvolvimento dos fatos narrados. Entretanto, os autores apontaram como uma das dificuldades de mudança paradigmática a própria produção historiográfica:

Como a historiografia que ainda alimenta a estruturação da narrativa escolar sobre a história colonial do Brasil ainda é fortemente eurocêntrica por ausência do enfrentamento dessa característica no campo da história da historiografia brasileira, em nossa compreensão, em tais narrativas, os indígenas surgirem com efetivo protagonismo seria um paradoxo. As narrativas escolares não têm como estabelecer os indígenas como efetivos protagonistas. (COELHO e ROCHA, 2018, p. 481)

Elisabeth Serra (2020) afirmou que no século XXI, os livros didáticos de história aprovados pelo PNLD demonstraram um grande salto em relação às produções anteriores, sobretudo no que se refere “à especificidade cultural dos povos indígenas, a variedade dos grupos étnicos e línguas das diferentes denominações e territórios” (SERRA, 2020, p. 46). Mas ao analisar a coleção mais vendida nos anos de 2017 e 2020, “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos concluiu a persistência de problemas no que se refere a temática indígena:

Foi constatado, através da análise das fontes, que a coleção didática averiguada atende aos critérios exigidos pelo edital do PNLD no que concerne ao estabelecido na Lei 11.645/08, promovendo a inclusão da temática indígena e situando o debate étnico-racial dentro do contexto educativo.

Entretanto, observamos que considerando a experiência estética relativa aos grupos étnicos em uma perspectiva de cultura de produção de presença, a referida coleção evidencia hierarquia racial e tensão entre os grupos étnicos, como foi verificado a partir do estabelecimento de relações entre a proposta do autor, a quantidade de abordagens aos povos indígenas e a tensão existente entre a problematização das atividades e a distribuição de fotos e imagens identificadas com os diferentes grupos étnicos ao longo da coleção. (SERRA, 2020, p. 172)

Ao pensarmos o ensino da história indígena através da literatura didática, longe de afirmar que ela retrata o que de fato era ensinado em todas as escolas do país, compreendemos que ela nos dá alguma dimensão do que foi e tem sido ensinado sobre indígenas no Brasil. Sendo assim, é possível perceber que diversos preconceitos e estereótipos que ainda persistem no ensino de história, a desconsideração do protagonismo e o desaparecimento dos indígenas fazem parte de uma tradição no ensino de história, assim como na historiografia, que por sua vez, respondem a compreensão política do lugar desejado aos indígenas. Ou, nas palavras de Circe Bittencourt:

Ao percorrermos os diferentes momentos da produção didática referente aos povos indígenas, pode-se perceber que os autores de livros didáticos de História buscam legitimar seus escritos com respaldo na produção acadêmica, além de obedecerem às indicações das políticas públicas que, afinal, garantem a circulação das obras. O desconhecimento sobre as culturas indígenas e difusão de uma memória construída em torno da ideia do desaparecimento dessas populações ‘sem história’ não se limitou à produção didática. Esta produção acompanhava a visão de historiadores em seus diferentes momentos, incluindo as versões do estruturalismo marxista, a história dos vencidos e demais tendências que se misturavam em obras escolares. A negação pela maioria dos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos tem sido uma marca da produção historiográfica no Brasil, fortemente calcada no eurocentrismo, e esta tendência se apresenta nos livros dos diferentes níveis escolares (BITTENCOURT, 2013, p. 131).

2.3.1 Do Dia do Índio ao Dia dos Povos Indígenas

Quando a gente comemora o Dia do Índio, estamos comemorando uma ficção, uma ideia folclórica e preconceituosa⁵⁵. (MUNDURUKU, 2019)

⁵⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>.

Se a temática indígena faz parte de uma tradição escolar, mesmo que carregada de equívocos e apagamentos, sem a menor sombra de dúvidas, é no dia 19 de abril que esta tradição se manifesta até os dias atuais. Apesar dos questionamentos no que tange as comemorações do “Dia do Índio”, que têm feito algumas instituições de ensino e professores repensarem a data, seja em uma tentativa de ressignificação aproximando as atividades dos objetivos políticos do movimento indígena, seja para ignorá-la, é comum encontrarmos nessa data, crianças pintadas com grafismos aleatórios feitos de tinta guache e cocares que nem de longe seguem os padrões dos cocares utilizados por alguma etnia indígena brasileira. Muitas escolas enchem seus painéis de imagens de indígenas que não existem, reforçando estereótipos e preconceitos seculares a respeito dessas populações.

Mais de 80 anos separam os dias de hoje ao início dessas práticas. O Dia do Índio foi criado em 1943 por Getúlio Vargas pelo decreto 5.540/1943. A criação da data comemorativa seguia a recomendação do I Congresso Indigenista Interamericano, organizado pelo Instituto Indigenista Interamericano, realizado em Patzcuaro, México em 1940. Na sua ata final, constava a recomendação 79 que sugeria que os governos dos países americanos deveriam criar o Dia do Índio, a ser comemorado e estudado nas escolas e universidades:

LIX — EL DÍA DEL INDIO

El Primer Congreso Indigenista Interamericano, Recomienda:

1. — Que los Gobiernos de los países Americanos establezcan el “Día del Indio” dedicado a estudiar en todas las Escuelas y Universidades, con criterio realista, el problema del indio actual.
2. — Que los países de América adopten el día 19 de abril, como Día Americano del Indio para conmemorar la fecha en que por primera vez se reunieron los Delegados Indígenas al Primer Congreso Indigenista Interamericano en la Posada de Don Vasco de Quiroga, en Patzcuaro, Michoacán, República Mexicana, y en consecuencia; Invita a los pueblos y gobiernos de América a participar en esa celebración.⁵⁶ (apud. SILVA, 2022, p. 86)

Segundo Laura Giraudó (2017), a recomendação foi resultado de uma proposta vinda de delegados indígenas do Panamá, Chile, Estados Unidos e México. Diversos países adotaram a data festiva, mas alguns já tinham uma data similar. O Brasil foi um dos países que manteve

⁵⁶ Tradução: LIX – O Dia do Índio. O Primeiro Congresso Indigenista Interamericano recomenda: 1 – Que os governos dos países americanos estabeleçam O “Dia do Índio” dedicado a estudar em todas as Escolas e Universidades, com critério realista, o problema do índio atual. 2 – Que os países da América adotem o dia 19 de abril, como Dia Americano do Índio para comemorar a data em que pela primeira vez se reuniram os Delegados Indígenas ao Primeiro Congresso Indigenista Interamericano na pousada de Dom Vasco de Quirogo, em Patzcuaro, Michoacán, República Mexicana, e em consequência; convida aos povos e governos da América a participar nesta celebração.

de forma contínua as celebrações. Para a autora, para além de homenagear os indígenas do continente, a criação da data também tinha como objetivo dar visibilidade aos indigenistas:

Se trata de una conmemoración que está dedicada “al indio” (como sujeto atemporal), pero que se refiere a los destinatarios del ambicioso programa de política indigenista continental que se quería poner en marcha (el “indio actual”) y, al mismo tiempo, se presenta como homenaje directo a un momento especial en el Congreso de Pátzcuaro, en el que adquieren visibilidad los “indios indigenistas” (los delegados y los demás participantes indígenas).⁵⁷ (GIRAUDO, 2017, p. 92)

A autora considerou que a regularidade dos festejos no Brasil se refere a existência de políticas indigenistas no país e em especial a existência do SPI, criado em 1910. Com a data, o Brasil reivindicava seu papel destacado na formulação de políticas indigenistas do continente, ao lado do México, e de seus indigenistas, em especial Marechal Rondon. Foi um dos países que seguiu a risca o caráter festivo e pedagógico da data (GIRAUDO, 2017, p. 84-85).

O “índio” folclórico, genérico e carregado de estereótipos passou a ser celebrado nas escolas e, especialmente entre as etapas iniciais de escolarização, muitas vezes é o único momento em que são tematizados. A forma pela qual são tratados impactam muitos indígenas, como afirmou Daniel Munduruku. Para ele, “se nós continuamos tratando isso como ficção, vamos continuar deseducando nossas crianças” (MUNDURUKU, 2019).

Consideramos a hipótese de que se não houvesse a data, possivelmente as referências aos indígenas seriam ainda mais escassas. Por isso, concordamos parcialmente com Giovani Silva quando afirmou que:

O “Dia do Índio” existe há quase 80 anos no Brasil e tem sido a data por excelência em que escolas reforçam ideias estereotipadas, alimentando aprendizes com equívocos e despautérios sobre as populações indígenas americanas, seja no passado ou no presente. Negar a data, atribuir-lhe outro nome ou, ainda, aboli-la do calendário escolar/ cívico não parecem ideias interessantes e, tampouco, propositivas. Antes, conhecer as origens da comemoração, contextualizar o seu surgimento e a forma como vem sendo celebrada ao longo do tempo são atitudes que podem, de fato, colaborar para uma mudança de postura (e, conseqüentemente, de saberes e fazeres) em relação aos povos indígenas, dentro e fora das escolas. (SILVA, 2022, p. 97)

De fato, a data faz parte de uma tradição escolar e é o momento que muitos professores aproveitam para realizar atividades diferenciadas a respeito dos povos indígenas, como veremos no capítulo 3. Aproveitar o momento, inclusive para a formação dos professores interessados

⁵⁷ Tradução: É uma comemoração que se dedica “ao índio” (como sujeito atemporal), mas que se refere aos destinatários do ambicioso programa de política indigenista continental que se pretendia lançar (o “índio atual”) e, ao mesmo tempo vez, é apresentado como uma homenagem direta a um momento especial do Congresso de Pátzcuaro, em que os “índios indigenistas” (os delegados e demais participantes indígenas) ganham visibilidade.

em fazer uma abordagem diferente em sala de aula, mas que não sabem como, nos parece uma opção produtora. No entanto, discordamos da afirmação de que atribuir outro nome parece pouco interessante, visto que “índio”, para muitos indígenas é uma forma ofensiva de se referir às populações originárias. O Projeto de Lei 5466/2019 de autoria da deputada Joênia Wapichana, que resultou na lei 14.402/2022, que altera o nome “Dia do Índio” para “Dia dos Povos Indígenas” iniciou a justificativa da lei abordando exatamente esta questão:

A mudança da expressão “Dia do Índio”, criado pelo Decreto Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, para “Dia dos Povos Indígenas” objetiva atualizar para uma nomenclatura mais respeitosa e mais identificada com as comunidades indígenas a justa homenagem que é prestada nessa data.(PL 5466/2019)

A mudança de nome, chama a atenção para a existência de um problema, o qual possivelmente muitos professores que reproduziam uma tradição, só passaram a reconhecer com a alteração do nome realizada pela lei. Certamente, a possibilidade de que professores reconheçam a existência de uma “questão” referente a data, não altera conseqüentemente a forma em que indígenas serão abordados em sala de aula. Mas de fato, pode contribuir para mais um passo, como os vários já dados pelo movimento indígena a fim de educar o juruá, como vimos no capítulo 1. Na justificativa da lei Joênia Wapichana, primeira deputada indígena ligada ao movimento indígena eleita, ressaltou que:

A nossa intenção ao renomear o dia do ano destinado a, de forma simbólica, ressaltar não o valor do indivíduo estigmatizado “índio”, mas sim o valor dos povos indígenas para a sociedade brasileira, é reconhecer o direito desses povos de, mantendo e fortalecendo suas identidades, línguas e religiões, assumir tanto o controle de suas próprias instituições e formas de vida quanto de seu desenvolvimento econômico (PL 5466/2019).

Ou seja, a troca de nome de Índio para Indígenas é uma forma de reconhecimento e valorização da pluralidade dos povos indígenas, pauta da luta do movimento indígena da atualidade. Uma questão que não se refere apenas a forma como a sociedade deve reconhecer os povos indígenas, mas sobre como os próprios se reconhecem, pensam e desejam para si mesmos.

2.3.2 Currículo e temática indígena

A lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena em todas as escolas da educação básica, tem sido apontada como uma conquista do movimento indígena e um importante marco para a alteração da maneira como indígenas são ensinados na escola. No que tange à legislação e documentos oficiais, ela se insere no contexto de outras conquistas legais iniciadas com a Constituição de 1988. Como mencionamos no capítulo 1, os artigos 231 e 232 foram uma ruptura com as antigas leis e políticas voltadas para os indígenas, que previam a assimilação destas populações, por reconhecerem a diversidade dos povos, o direito a diferença e a terra originalmente ocupada. Também, a partir do artigo 210, tiveram reconhecidos o direito de utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Em minha dissertação de mestrado (SILVEIRA, 2016) comentei algumas leis e outros documentos no campo educacional que se relacionam com o ensino da temática indígena nas escolas. Retomaremos a algumas, mas excluiremos as que referem à educação escolar indígena, apenas por uma questão de prioridade no que se refere exclusivamente o tema desta tese. No entanto, reconhecemos que é nesta área onde estão as principais conquistas indígenas em relação ao direito à educação. Atualmente, há uma ressignificação da escola indígena, que anteriormente era uma instituição a serviço da integração dos indígenas. Sendo assim, as escolas indígenas tentam instrumentalizar as populações indígenas com conhecimentos ocidentais ao mesmo tempo que incluem os conhecimentos próprios de cada comunidade. A educação escolar indígena tenta se pautar na interculturalidade, onde o currículo e material didático são (ou deveriam ser) diferenciados, se ensina a(s) língua(s) materna(s), além do português, o calendário é flexibilizado entre outras medidas garantidas por lei.

Na década de 1990, dois instrumentos importantes referentes à educação foram criados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1997 (destinados a 1ª a 4ª séries), 1998 (destinados a 5ª a 8ª séries), 1999 (destinados ao ensino médio) e em 2002 (PCN+), este último na década seguinte. O artigo 26 da Lei 9.394/96 (LDB), que posteriormente foi alterado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, determinou que o ensino da História do Brasil deveria considerar as contribuições das diferentes matrizes que fazem parte da construção do povo brasileiro, especialmente indígenas, africanas e europeias. Na prática, sabemos que tal artigo não trouxe uma novidade ao que já era ensinado, pois como vimos, a ideia de que a história do Brasil se baseia nas contribuições das três matrizes, ou três raças, vem desde o século XIX. O que não ficou explícito

foi a necessidade de alteração da posição subalternizada que negros e indígenas aparecem nessa história.

No que se refere aos PCNs, é possível observar que, apesar de conterem um discurso voltado para a valorização da diversidade e o respeito a diferença, presente tanto no documento em relação ao ensino de história no ensino médio e no segundo segmento do ensino fundamental, quanto no tema transversal “Pluralidade Cultural”⁵⁸, eles apresentam alguns equívocos quando se referem aos indígenas. No documento voltado ao ensino de história no ensino fundamental, alguns dos objetivos dialogam com a temática indígena, como a valorização da diversidade social e o respeito aos diferentes grupos sociais. No entanto, ao apontarem sugestões de conteúdos⁵⁹ para o terceiro ciclo de escolaridade⁶⁰, no qual propôs o eixo temático “história das relações sociais, da cultura e do trabalho”, sugeriram como conteúdo os estudos dos primeiros seres humanos das Américas, suas representações artísticas e mitos, o olhar do europeu sobre esses povos, escravização, trabalho e resistência indígena, a escravidão e servidão entre os povos indígenas, o trabalho entre os povos indígenas na atualidade e a divisão do trabalho em sociedades indígenas específicas no presente e no passado. Já para o quarto ciclo⁶¹, que tinha temático “história das representações e relações de poder”, as únicas referências às sociedades indígenas no Brasil foram os confrontos entre europeus e populações indígenas no território brasileiro, como a Guerra dos Bárbaros, Confederação Cariri e a Confederação dos Tamoios e as lutas dos povos indígenas na atualidade pela preservação de seus territórios. Sobre as Américas, sugeriu as expansões e guerras dos povos incas e astecas, os confrontos entre europeus e indígenas na América Espanhola, a subjugação das etnias e culturas dos povos nativos e as revoltas zapatistas (SILVEIRA, 2016).

Ou seja, na hora de sugerir uma proposição prática de conteúdos fundamentados no arsenal teórico apresentado nos objetivos, os Parâmetros pouco contribuíram para uma mudança efetiva no tratamento do ensino da história indígena. Apesar de ressaltarem e valorizarem diversidade dos povos antes da chegada dos europeus, citarem os movimentos de resistência no período colonial, eles apenas reproduziram a “crônica da extinção”. Após

⁵⁸ Os PCNs também incluíram temas transversais que deveriam ser trabalhados por todas as disciplinas ao longo dos anos de escolaridade, entre eles, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

⁵⁹ Diferentemente da BNCC, os PCNs não fixaram um currículo mínimo por série, mas apontaram eixos temáticos para cada ciclo de escolaridade, que por sua vez apresentavam subtemas com sugestões de conteúdos, que não eram obrigatórios.

⁶⁰ Referia-se aos atuais quarto, quinto e sexto ano do ensino fundamental.

⁶¹ Referia-se aos atuais sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental.

desaparecerem da história, eles reapareceram como tema na atualidade na luta pela preservação da terra, tornando difícil a compreensão de quem são os indígenas do tempo presente. De qualquer forma, cabe destacar que as pesquisas que enfatizavam o protagonismo indígena, ainda eram pequenas na década de 1990, época em que os Parâmetros foram produzidos (SILVEIRA, 2016).

Quanto ao tema transversal “Pluralidade Cultural”, apesar da sua importância, ao dar destaque a ênfase na tolerância, na convivência e no respeito entre as práticas culturais diferenciadas (MATTOS, 2007, p. 126), oferecendo uma reflexão que ajudaria em uma abordagem mais construtiva no que se refere ao ensino sobre povos indígenas, o texto apresenta alguns problemas quando se refere a essas populações. Apesar de abordar a cultura como um processo dinâmico e de transformação, é utilizado o conceito de aculturação ao tratar da relação entre índios e não índios, negando aos indígenas a possibilidade de mudar, de se transformarem sem perder a identidade. Ao se referirem ao conceito de etnia, afirmam que este é um termo que substitui a ideia de raça, se diferenciando desta, por estar associada à especificidade cultural (BRASIL, 1998, p. 132), contrariando estudos antropológicos que deslocam a identidade étnica da cultura para as fronteiras.

Um documento importante no que se refere aos direitos indígenas e menciona o ensino de história é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificado pelo Brasil em 2003. O artigo 31 indica que:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, *deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.*⁶² (grifos da autora)

Em 2003 foi sancionada a lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura da África e afro-brasileira nas escolas da educação básica, resultado das lutas do movimento negro. Logo após, a deputada Mariângela Duarte (PT/SP) encaminhou para o Congresso o Projeto de Lei 433/03, que em 2008 resultou na lei 11.645/08. Ela alterou a lei 10.639/03, incluindo também o ensino da história e cultura indígena como obrigatórios. Apesar de muitos trabalhos afirmarem que a lei é um resultado direto das lutas do movimento indígena, cabe destacar que não houve a participação de indígenas na construção da lei. A pesquisa de Giovana Fanelli (2018) revelou que tanto Mariângela Duarte, quanto a relatora da Comissão de

⁶² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72.

Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Fátima Bezerra (PT/RN), o relator da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania Odair Coelho (PT/MG) e da Comissão de Educação do Senado, Fátima Cleide (PT/RO), que deram pareceres favoráveis ao projeto, não exerceram um papel de interlocutores diretos dos indígenas.

Ao analisar a justificativa e os relatórios do projeto, além dos áudios dos debates nas Comissões da Câmara e do Senado, em especial os ocorridos na Comissão de Educação e Cultura, onde alguns deputados questionaram o projeto, Fanelli (2018, p. 101) concluiu que o que abriu espaço para a apresentação e aprovação do PL 433/03 foi a aprovação anterior da lei 10.639/03, associada ao ambiente criado durante o primeiro governo Lula favorável aos movimentos sociais. Para sustentar sua afirmação, a autora destacou a repetição do argumento usado por Mariângela Duarte na defesa do PL 433/03, de que era necessário corrigir uma lacuna deixada pela lei anterior (10.639/03), onde os indígenas, igualmente importantes na formação do povo brasileiro, foram negligenciados. Refletindo sobre a lei, Gersem Bainwa também confirmou que criação da 11.645/08 não estava entre as principais pautas do movimento indígena, mas surgiu de um aproveitamento da possibilidade gerada a partir da lei 10.639/03:

nós não estávamos preparados para isso porque veio um pouco cedo, do ponto de vista da construção mental, do imaginário. Veio mais como possibilidade. “Nós” quem? Tanto nós indígenas, quanto a sociedade não indígena. Isso foi uma luta aproveitada do movimento negro, pela articulação afrodescendente, e a gente conquistou esse direito muito importante. (BANIWA, 2012 p. 142)

Fanelli (2018) também apontou a existência de contradições entre projeto de lei e as reivindicações do movimento indígena. De fato, o texto reproduz, em certa medida, uma visão simplificadora das identidades dos indígenas, além de se pautar na antiga ideia de democracia racial, onde é destacada a contribuição das três raças (branca, negra e indígena) para a formação da população brasileira. Ao tentar defender a cultura indígena e a necessidade da sua preservação, Mariângela Duarte fez uma grande generalização dos povos indígenas ao justificar o projeto:

Cumpram-se destacar a visão cultural das comunidades indígenas antigas, cuja formação fundamentava-se nas áreas de economia, saúde e educação, com a prática de crenças e costumes tradicionais, a partir dos 03 anos de idade, com os próprios pais, e ao completar 07 anos, concluíam a etapa da formação pelos pajés. Aos 20 anos, a formação curricular era concluída na área da economia, saúde e educação, nos conhecimentos científicos da diversidade biológica, sem a necessidade de estudar a teoria, na escola. Festejavam as crenças e costumes tradicionais, com muita fartura de caça e pesca, gozando de muita saúde, harmonia e felicidade, em seus lares. Sendo assim, contamos com a compreensão dos nobres Pares, à aprovação do presente projeto de lei, que

objetiva à preservação da cultura indígena, como garantia à identidade do povo indígena e da população brasileira. (BRASIL, 2003)

Preferimos afirmar que, apesar da não participação direta de indígenas na construção da lei 11.645/08, e que sua aprovação foi facilitada pela implementação da lei 10.639/03 e por uma conjuntura favorável às conquistas dos movimentos sociais, entre eles os indígenas, a lei é uma tradução, com alguns equívocos, das vozes do movimento indígena. Na justificativa do projeto, por exemplo, Mariângela citou que a lei 10.639/08 foi questionada “pela comunidade indígena” e ainda se referiu a uma “manifestação de povos indígenas do Estado do Acre, acerca da importância da cultura indígena como identidade histórica” (BRASIL, 2003). Outro dado relevante é que a autora do projeto foi professora, teve participação sindical na Baixada Santista, eleita deputada estadual por dois mandatos, antes de se tornar deputada federal. Enquanto esteve na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo promoveu algumas ações voltadas para indígenas do litoral norte de São Paulo, estando em contato com eles diversas vezes (FANELLI, 2018, p. 73). Por fim, devemos lembrar que o ensino de uma “outra história do Brasil” já se apresentava como pauta do movimento indígena, ganhando alguma visibilidade após as comemorações dos 500 anos do “descobrimento”.

É importante destacar que o PL433/03 foi aprovado na Câmara e no Senado (Projeto de Lei da Câmara 109/05) sem quaisquer propostas de emenda, resultando na lei 11.645/08. O texto final da lei acompanhou os equívocos de seu projeto. Segundo a lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008)

A compreensão apresentada na lei de que afro-brasileiros e indígenas são dois grupos étnicos é simplificadora, pois desconsidera a diversidade no interior destes grupos. O uso da palavra cultura no singular é um outro problema, pois generaliza, dando a entender que existe uma cultura indígena, mais uma vez desconsiderando a diversidade. Um outro problema é que, ao privilegiar pontos da “história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira”, o texto tende a homogeneizar a sociedade brasileira, negligenciando as diferenças, desigualdades e conflitos que fazem parte dela. Por fim, “resgatar as contribuições” e não a

presença indígena em diversas áreas pertinentes a história do Brasil, considerando o contexto de invisibilidade, genocídio e etnocídio, tende a mantê-los sempre no passado.

Apesar dos equívocos apontados aqui, devemos destacar a importância da lei, que constantemente é reivindicada pelo movimento indígena, cumprindo um importante papel na estratégia na educação jurua para conquista e manutenção de direitos. Ela tem ajudado a dar visibilidade e facilitado o financiamento de projetos educativos dos próprios indígenas voltados para a sociedade em geral. Além disso, ela também favoreceu o aumento de pesquisas referente a temática indígena nas escolas (SILVEIRA, 2016), alterações nos livros didáticos e facilitou a publicação de livros de autores indígenas destinados ao público infantojuvenil, por exemplo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, publicadas em 2012, apesar de ser um documento voltado para as escolas indígenas, ressaltaram a importância da lei 11.645/08 para a formação de alunos indígenas matriculados nas escolas não indígenas, sendo o primeiro documento a reconhecer a presença de indígenas nestas instituições fora de uma perspectiva assimilacionista:

Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças. Para tanto, as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, nos termos do art. 26-A da LDB com a redação dada pela Lei nº 11.645/2008. (Brasil, 2012, p. 381)

Em 2015 foi publicado o Parecer CNE/CEB 14/2015 que dispõe sobre as “Diretrizes operacionais para implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei 11.645/2008”. Ele é um documento importante, pois são orientações exclusivamente voltadas para a implementação da história e das culturas indígenas. Anteriormente, em 2008, ano de publicação da lei 11.645/08, o MEC já havia lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, o qual tentou incluir algumas orientações a respeito do ensino da história e cultura indígena nas escolas, para além da história e cultura da África e afro-brasileira. As Diretrizes, as quais este Plano se refere, foram criadas em 2004, voltadas à implementação da lei 10.639/03. Apesar de serem dois documentos de extrema importância para o enfrentamento do racismo e de valorização da diversidade, as Diretrizes de 2004 tendem a invisibilizar as populações indígenas, ao reduzirem

as relações étnico-raciais a dualidade brancos e negros. Já o seu Plano de Implementação, talvez pela decisão repentina de incluir a lei 11.648/08 sem o devido debate nos grupos de trabalho para a criação do documento, pois o sancionamento da lei ocorreu no mesmo ano, possui algumas afirmações complexas que invisibilizam a presença e o protagonismo das populações indígenas (SILVEIRA, 2016, p. 48/49).

Retornando ao Parecer CNE/CEB 14/2015, ele reiterou a importância da lei 11.645/08 para o enfrentamento do racismo, para o reconhecimento dos direitos indígenas, para a valorização da diversidade e a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Um ponto positivo do texto é a afirmação da necessidade do protagonismo indígena no ensino de suas histórias e culturas, havendo a necessidade de abertura das escolas para projetos criados por indígenas, assim como materiais didáticos criados pelos próprios. Sentimos a falta de um avanço neste documento, que praticamente não oferece como orientação o ensino da história e culturas indígenas para o fortalecimento do pertencimento e de uma identificação positiva, como se indígenas estivessem sempre externos à escola.

2.3.2.1 A querela da BNCC

Antes de encerrarmos o debate sobre currículo, gostaríamos de fazer algumas ponderações sobre a construção e o resultado final da Base Curricular Comum (BNCC) do ensino fundamental, por ser um exemplo prático da resistência da sociedade, incluindo grande parte dos historiadores, a mudanças paradigmáticas em relação ao ensino de história.

A construção de uma base curricular comum a ser utilizada em todas as escolas da educação básica já era prevista pela LDB. No ano de 2015 houve a apresentação de uma primeira versão de uma base curricular, sendo a proposta de História a mais duramente criticada. Os motivos das críticas, que se iniciaram pelo próprio ministro da educação da época, Renato Janine, e posteriormente amplificadas pela imprensa, por políticos e pesquisadores, passavam pelo privilégio dado nesta primeira versão para a história Brasil, onde negros e indígenas possuíam um grande destaque. A proposta foi acusada de apresentar um “brasilcentrismo” e se pautar em um nacionalismo, na tentativa de responder o eurocentrismo tão presente nos currículos anteriores. A crítica também passou pelo inconformismo pela redução drástica dos conteúdos de Antiguidade e Idade Média, pela acusação de ser ideológica, por “matar a temporalidade” entre outras (CERRI e COSTA, 2021).

Cabe destacar o momento político da época, vésperas do golpe político que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff e na posse de seu vice Michel Temer, contribuindo para a instabilidade política do país e de uma bipolarização acirrada. Isto certamente contribuiu para a acusação de que a Base imporia uma ideologia de esquerda, ou de que era um “projeto lulopetista”, como afirmou Ronaldo Vainfas. Este historiador, que possui várias pesquisas destacadas, entre elas a obra “A Heresia dos Índios”, que algumas vezes é citada como uma importante contribuição a “Nova História Indígena”, além de ser autor de livro didático afirmou:

A disciplina História prevista pelo regime lulopetista estabelece para o fundamental I o ensino de sujeitos, grupos sociais, comunidades, lugares de vivências e, por fim, o dos “mundos brasileiros”. Conceitos abstratos e anódinos, impossíveis se serem ensinados a crianças, salvo como doutrina [...] (VAINFAS, apud CAVALCANTE, 2019, p. 43)

De fato, a opção por cortar conteúdos da primeira versão da BNCC – que dialoga muito bem com a necessidade real das escolas, onde o professor é obrigado a dar conta de um currículo que só aumenta em oposição a uma carga horária pequena de aula e com tendência a diminuição, o que muitas vezes resulta em um conteudismo sem finalidade - incomodou muitas pessoas (CERRI e COSTA, 2021). Entre elas, pesquisadores mais preocupados com fins corporativistas, receosos com possíveis consequências no financiamento de suas pesquisas:

tão evidente o equívoco dessa amputação que a própria Capes tem se inclinado ao fomento da História não nacional. Como fazer convergir a legitimidade e o reconhecimento da pesquisa nas áreas de Antiga e Medieval que a Capes e o CNPq têm dado a seus pesquisadores com a proposta do Ministério da Educação? (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS MEDIEVAIS, 2015, p. 3, apud CERRI e COSTA, 2021, p. 10).

A acusação injusta de “brasilcentrismo” ou de etnocentrismo revelou a resistência à diminuição do privilégio epistêmico do ocidente europeu e à inclusão de temas que enfatizam a diversidade e as lutas por direitos de grupos relegados ao desaparecimento, a irrelevância e a subalterização no ensino de história, especialmente negros e indígenas. De acordo com a Associação Brasileira dos Autores dos Livros Didáticos, a primeira proposta da Base limitava “a oportunidade de o/a aluno/a conhecer uma herança cultural mais ampla por omitir alguns momentos da História; corre-se o risco de se perderem raízes culturais do Ocidente; apesar de deixar de ser eurocêntrico, o conteúdo passa para outro etnocentrismo” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DOS AUTORES DE LIVROS DIDÁTICOS, 2015, p. 23, apud CERRI e COSTA, 2021, p. 10). Como Cerri e Costa (2021, p. 10) bem apontaram, é no mínimo contraditório chamar de etnocêntrica, uma proposta que visa ressaltar as interações e disputas

dos diversos grupos étnico-raciais que fazem parte da história do Brasil, mesmo que priorizasse a história nacional. Mas reações mais raivosas surgiram, como a seguinte, que entende que a priorização da história do Brasil em relação a história do Ocidente (leia-se da Europa) e a ênfase na história das populações negras e indígenas, ao invés de contribuir para a superação do racismo estrutural, incentiva o ódio racial:

A proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é, portanto, uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia, é fanática pelo presentismo. Incentiva ódios raciais e valores terceiro-mundistas superados. Estimula a ignorância, ao colocar a História ocidental como periférica, na realidade como vilã. Combate o eurocentrismo com um brasilcentrismo inconsistente. É uma aposta no obscurantismo, inspirada por um modelo chavista de política internacional. (VAINFAS, apud CAVALCANTE, 2019, p. 43)

O resultado final das discussões, que não envolveram efetivamente os professores da educação básica e pouco espaço deram aos pesquisadores do ensino de história, teve como consequência a desconsideração da primeira versão e a construção de uma nova, aprovada em 2017 já no governo de Michel Temer. A versão final da BNCC é conservadora, mantendo a obrigatoriedade do ensino de uma história linear, eurocêntrica e conteudista, valorizando temas tradicionais.

Na tabela abaixo, listamos como temática indígena aparece entre as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos na BNCC:

Tabela 2 - História indígena BNCC 6º ano

Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
História: tempo, espaço e formas de registros	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no

	<p>Américas (pré-colombianos)</p> <p>Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais</p>	<p>Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</p> <p>(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</p>
--	---	--

Tabela 3 - História indígena BNCC 7º ano

Temáticas	Objetos do Conhecimento	Habilidades
<p>O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias</p>	<p>A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno</p> <p>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial</p>	<p>(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.</p> <p>(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p>
<p>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</p>	<p>A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação</p> <p>Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa</p>	<p>(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p>(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias</p>

		<p>e identificar as formas de resistência.</p> <p>(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p>(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As formas de organização das sociedades ameríndias ⁶³	

Tabela 4 - História indígena BNCC 8º ano

Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Os processos de independência nas Américas	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
O Brasil no século XIX	Políticas de extermínio do indígena durante o Império	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
Configurações do mundo no século XIX	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de	EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

⁶³ Apesar da referência às sociedades ameríndias nos “Objetos de Conhecimento”, não há nenhuma habilidade listada que se refere às suas formas de organização.

	<p>comunidades e povos indígenas</p> <p>A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória</p>	
--	--	--

Tabela 5 - História indígena BNCC 9º ano

Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	<p>As questões indígena e negra e a ditadura</p> <p>O processo de redemocratização</p> <p>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)</p>	<p>EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p>
A história recente	<p>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade</p> <p>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional</p>	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. ⁶⁴

Ao observarmos a tabela, podemos perceber permanências de equívocos, desleixos e apagamentos no que se refere a história indígena. Evidentemente ela representa um gigantesco retrocesso conservador e autoritário quando a analisamos dentro do contexto de sua criação e em comparação a primeira versão da BNCC. A vitória da crítica das ausências, ignorando as

⁶⁴ Apesar da habilidade não mencionar as populações indígenas, a inserimos na tabela, visto que compreendemos que a “diversidade identitária” a que o texto se refere inclui populações indígenas. Isto se torna mais claro ao observarmos a referência aos indígenas entre os “objetos do conhecimento”.

demandas do chão da escola e a necessidade de geração de sentido aos conteúdos ensinados, a manutenção do eurocentrismo e da colonialidade como chaves epistemológicas, que sustentam ideias racistas, epistemicidas e etnocidas tornou frustrante a oportunidade perdida de mudanças paradigmáticas, não apenas ao que se refere a história dos povos indígenas.

Pelo número de habilidades em que indígenas são mencionados, 4 vezes no 6º ano, 6 vezes no 7º ano, 3 vezes no 8º ano, e 3 vezes no 9º ano, podemos observar que a “crônica da extinção”, onde indígenas aparecem com maior visibilidade no início da colonização (temática do sétimo ano) e depois tendem ao desaparecimento, ainda tem impacto, apesar da existência de habilidades no oitavo e no nono ano que se referem a história indígena.

No entanto, apesar de algumas habilidades parecerem meio jogadas, como se os elaboradores desconhecêssem a temática, da falta de conceitos chaves como genocídio, etnocídio, assimilação, retomada – embora todos possam ser tratados dentro das habilidades obrigatórias - a inclusão de temáticas relativas a história indígena nos dois anos finais do ensino fundamental, que se dedicam ao tempo mais recente, demonstra pequenos passos de mudança. Acreditamos que a lei 11.64/08 foi uma das principais responsáveis pela inclusão da temática indígena fora dos períodos em que tradicionalmente eram ensinados, em um currículo tão conservador quanto a BNCC. Afinal, o currículo é uma arena de disputas e a lei permitiu a abertura de brechas de pequenas conquistas.

Porém, algumas habilidades nos chamam atenção para o formato desta inclusão, pois no nosso entender, se baseiam uma chave interpretativa multicultural. Para Catherine Walsh (2009) a lógica multicultural do capitalismo global reconhece a diversidade e a diferença, no entanto, tentam neutralizá-las, deixando-as funcionais a ordem estabelecida, na tentativa de controlar os conflitos étnicos e conservar a estabilidade “incluindo” os grupos historicamente excluídos no interior da sociedade capitalista. Podemos observar, por exemplo, uma inclusão mal feita, em que a preocupação com a temporalidade, tão cara nos debates sobre a BNCC, passou longe no conteúdo do 6º ano na habilidade EF06HI07, ao incluir incas e astecas no período dedicado aos estudos sobre a Antiguidade. Certamente não é a falta de sociedades americanas contemporâneas ao Egito Antigo, Mesopotâmia, ou a Grécia Antiga, ou de sociedades indígenas no restante do continente Americano no presente, caso a intenção fosse fazer um estudo comparativo. Uma outra questão que salta aos olhos no conteúdo do 6º ano se refere a repetição da fórmula de Varnhagen - de que indígenas não tem história, apenas etnografia - nos “objetos do conhecimento”, que se referem aos “Povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais”. Vemos aqui uma orientação de descrever a cultura de povos do presente, sem se referir quais – lembrando que de acordo com

o Censo do IBGE de 2010, seriam 305 povos, em um ano de escolaridade que estuda o período antigo, movimento que sem o devido cuidado, tende a fazer parecer que as sociedades indígenas do presente estão presas no passado, mantendo uma mesma cultura (genérica) dos primeiros povos do território.

Não há também a preocupação em identificar a história de algum povo originário do Brasil até a conquista portuguesa, quando indígenas entram na história. Afinal, até este momento, de acordo com a BNCC, são dignos apenas de descrição. A utilização do conceito de “Novo Mundo” na habilidade EF07HI02 voltada para o sétimo ano, não para análise ou crítica, mas para assumi-la como referência ao continente americano, deixa claro a qual passado a Base quer se conectar. Nosso passado se liga ao Ocidente europeu, nossa história até a vinda dos portugueses é exterior a este território, e povos indígenas são os “Outros”, suas histórias só são apresentadas como apêndices ou curiosidade. Mesmo que a ancestralidade genética faça parte de grande parte do povo brasileiro.

2.3.3 O professor, o currículo, a sala de aula, os alunos e a temática indígena

Algumas pesquisas como as de Kelly Russo e Mariana Paladino (2016), tiveram a preocupação em observar como a lei 11.645/08 tem sido apropriada ou não por professores e como é aplicada em sala de aula. Investigações como a das pesquisadoras têm uma grande relevância ao apontarem dificuldades e equívocos relatados pelos professores da educação básica e observados durante a prática docente, assim como observar aspectos positivos de atividades sobre as populações indígenas. São essenciais quando produzem dados que ajudam na reflexão e produção de políticas públicas para implementação da lei em consonância com as lutas do movimento indígena.

No entanto, se considerarmos apenas as análises que fizemos sobre a historiografia, a produção didática e as disputas recentes pelo currículo, em especial a construção da BNCC, entendemos que a ênfase na responsabilização dos professores pela não aplicação ou pela manutenção de erros reproduzidos nas escolas de forma secular, como fez Silva (2022) é no mínimo, injusta:

Diferentemente do que se via em passado recente, é possível se obter materiais de boa qualidade que escapam do lugar comum, do “mais do mesmo” no que se refere a temática indígena (José da Silva; Costa 2018; Wittmann, 2015). Localizá-los,

construir acervos/repertórios, usá-los em sala de aula, diversificando abordagens didáticos-pedagógicas, são tarefas cruciais a docentes de Educação Básica que possuem compromisso com a Educação de qualidade, plural e holística. (SILVA, 2022, p. 98)

A afirmação do que os professores devem fazer, desconsiderando toda a precarização do trabalho docente no Brasil, dificulta um diálogo produtor entre universidade e escola. Devemos lembrar que muitos professores possuem uma extensa jornada de trabalho para conseguir uma remuneração digna, e, em muitos casos, sem sequer ter o direito a 1/3 de planejamento que exige a lei. Além disso, não é incomum trabalharem em salas de aulas precárias e superlotadas, o que dificulta um ensino de qualidade. Também possuem dificuldade de acesso a materiais de qualidade, que, no caso da temática indígena, apesar de existirem, sua procura e seleção demanda tempo, visto a quantidade de material ruim acessível. Também são problemas a falta de formação inicial e continuada sobre o assunto, a necessidade de dar conta de um currículo extenso e que só aumenta - dos primórdios da humanidade aos dias atuais. Devemos considerar também a necessidade de inclusão de outras temáticas urgentes como a questão climática e o meio ambiente, mulheres, lgbtia+, negros, assim como a reformulação das práticas pensando na inclusão das pessoas com deficiência, cada vez mais presentes nas turmas entre tantas outras demandas.

Visto as condições precárias somadas aos problemas que, apesar da grande contribuição da pesquisa de historiadores sobre a história indígena, ainda não resolvidos nem por parte de nossa historiografia - como a escrita da história a partir de paradigmas não eurocêntricos, refletidos inclusive na BNCC - entendemos que a crítica aos professores cria uma cortina de fumaça na responsabilização do Estado. Além de precarizar o trabalho docente, ele não age de forma sistemática para a implementação adequada da lei 11.645/08. Por outro lado, as Universidades muitas vezes não cumprem sua parte, nem no que se refere a formação inicial dos futuros professores de história, não os instrumentalizando para a aplicação adequada da lei.

Russo e Paladino (2016) observaram nas práticas docentes a reprodução de um olhar estereotipado, porém, algumas vezes de forma contraditória, pois observaram que um mesmo professor foi capaz de reproduzir estereótipos em uma aula e em outra abordar os indígenas de forma a questionar estes estereótipos. Também observaram dificuldades relativas a rotina da escola e da sala de aula, que dificultaram uma abordagem mais adequada da temática. As autoras também ressaltaram que a grande maioria dos professores entrevistados durante a pesquisa, que abrangia algumas escolas do Estado do Rio de Janeiro, apontou a lei como uma iniciativa positiva e que a falta de materiais e formação continuada se impunham como uma

dificuldade para a sua implementação (RUSSO e PALADINO, 2016, p. 914). Ao analisarem a grade curricular dos cursos de licenciatura em História de 2014 das universidades públicas do Rio de Janeiro, as autoras observaram que apenas a UFF possuía disciplinas específicas, porém eletivas, sobre história indígena⁶⁵.

As autoras chegaram a uma conclusão muito importante sobre a atuação dos professores na implementação da lei 11.645/08:

Observamos também que a inclusão da temática indígena deve-se muito mais a iniciativas de professores de forma individual do que a uma preocupação institucional. Esses professores, de modo particular, sentem-se engajados com a questão e procuram realizar atividades mais sistemáticas com seus alunos. São raros os casos em que a instituição assume a importância da temática e apoia e orienta os docentes para a aplicação da lei. (RUSSO e PALADINO, 2016, p. 917. Grifos da autora)

Ao realizarmos entrevistas com indígenas que fazem atividades didáticas em escolas da educação básica no Rio de Janeiro, também observamos que o interesse em levar os indígenas para a escola parte quase sempre dos professores, que mesmo cometendo diversos deslizes, buscam formas alternativas e mais adequadas de implementação da lei 11.645/08. O interesse dos professores de história pela inclusão do ensino da história e da cultura indígena pode ser dimensionado pelo Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória). Ao buscarmos as dissertações defendidas sobre a temática entre 2016, ano da conclusão da primeira turma, a 2022 totalizamos 55 dissertações defendidas específicas sobre o assunto, com diversas abordagens e propostas de implementação diferentes.

De fato, há um longo caminho a se percorrer no que se refere ao ensino da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica, de forma a romper com a crônica da extinção e de etnocídio, assim como combater estereótipos e preconceitos e com ideias que fundamentam políticas anti-indígenas, além de propiciar um ambiente favorável para que os alunos e alunas indígenas ou descendentes se sintam à vontade e fortalecidos ao se referirem a sua ancestralidade ou em se autoafirmarem, caso sintam necessidade. Concordamos com Gersem Baniwa, quando afirmou a necessidade de uma deseducação para que se possa de fato implementar a lei 11.645/08:

⁶⁵ As autoras fizeram um quadro a partir do ementário disponível no site das Universidades das disciplinas relacionadas a lei 10.639/03 e 11.645/08 nos cursos de História e de Pedagogia. No caso dos cursos de História, as professoras também consideraram disciplinas como “História do Brasil” ou “Antropologia Cultural”, que poderiam ou não abordar a história indígena. Disciplinas específicas sobre a temática naquele ano só foi oferecida pela UFF.

a primeira tarefa é desconstruir pré-conceitos históricos plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização. Essa desconstrução de pré-conceitos é uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola. Só depois do processo de deseducação será mais fácil uma nova reeducação com base em novos princípios e visões de mundo capazes de construir uma nova realidade social, cultural, econômica, política e espiritual menos eurocêntrica e com lugares para todos os povos, culturas e saberes com os quais a escola trabalha, os quais ela precisa valorizar e dar conta.” (BANIWA, 2012, p 141)

Uma das múltiplas possibilidades no que tange o ensino da História e Culturas dos povos indígenas, foi apontada por Casé Angatu:

por que não iniciar as aulas sobre as Histórias e Culturas dos Povos Originários considerando este contexto de (re)existência étnica e territorial indígena? Considerando as origens dos próprios alunos que, por vezes, remontam a uma ancestralidade indígena. Como assinalamos anteriormente, quem sabe revelem-se entre os alunos e educadores ascendências e reminiscências indígenas” (ANGATU, 2020, p. 64/65)

De fato, o ensino de uma história que priorize os indígenas do presente, com foco na identidade, no pertencimento, na diversidade e em uma perspectiva de futuro, ao invés da alteridade extrema, da vitimização e do fim parece um caminho inovador e mais condizente com as demandas do tempo presente dos povos indígenas.

3 PROJETOS EDUCATIVOS PARA O JURUÁ

como desvincular este processo da aplicação da Lei 11.645/2008 se a mesma resulta destas experiências do Movimento Indígena? Pensamos que, consciente e/ou inconscientemente, ao congelarmos a imagem dos Povos Indígenas nos séculos XVI e XVII, evitamos reflexões atuais relativas aos seus direitos originários à terra. (ANGATU, Casé, 2020, p. 46)

Vimos no capítulo anterior o quanto a historiografia brasileira e o ensino de história, apesar das transformações das últimas décadas, ainda estão carregados da influência da “crônica da extinção”, produtora de etnocídio e epistemicídio e que ainda dão base teórica para políticas e anti-indígenas. Uma mudança paradigmática é apontada por indígenas como urgente, não só no que se refere a história e seu ensino, mas na educação em geral. Para Casé Angatu, a aplicação da lei 11.645/08 deveria passar pelas pautas do movimento indígena, em especial, no que se refere a re(ex)istência territorial e identitária. Afinal, a lei é uma expressão das lutas deste movimento e como vimos, essa luta tem uma dimensão pedagógica, que se confronta com uma antiga política de assimilação dos indígenas para retirada de seus direitos.

Devemos lembrar que a educação também tem uma função política importante também para o Estado, como ressaltou Catherine Walsh (2009), pois é responsável pela construção e reprodução de valores, atitudes e identidades. Consequentemente, considerando a diversidade de projetos e ideias de formação do ser e de sociedade, muitas vezes antagônicos, a educação, incluindo as instituições educativas como a escola, é uma arena de disputas políticas entre diversos setores sociais:

No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes y identidades del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial.⁶⁶ (WALSH, 2009, p. 4)

As populações indígenas não estão fora destas disputas e desde o final do século XX estão somando conquistas em direção a uma educação intercultural, transformando as escolas indígenas de acordo com seus próprios interesses, evidentemente não sem dificuldades, contradições e barreiras. Entre as conquistas, podemos citar a educação bilíngue, a

⁶⁶ Tradução: Não é estranho que um dos espaços centrais dessa luta seja a educação, como instituição política, social e cultural: o espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades do poder histórico-hegemônico do Estado. Por isso, a proposta de que a interculturalidade seja eixo e dever educativo é substancial.

flexibilização de currículos e calendários e a formação de professores indígenas. Antes a escola para indígenas era um espaço voltado para a assimilação e integração, onde se impunha um saber único que desvalorizava e inferiorizava todos os conhecimentos, formas de ser e de aprender diferentes. Nas últimas décadas, a educação escolar indígena tem sido ressignificada por estas populações, ganhando uma dimensão política diversa da anterior, onde os conhecimentos não indígenas são utilizados de forma a instrumentalizar a luta por direitos (BONIN, 2012). No entanto, não são os únicos a serem ensinados. Por isto, tenta-se equacionar as necessidades específicas das comunidades com os conhecimentos não indígenas que julgam como necessários para dialogar e conviver com a sociedade envolvente e lutar por direitos.

Para além da luta pela educação escolar indígena específica e intercultural, é possível observar algumas ações voltadas para escolas não indígena, porém em menor escala. A lei 11.645/08, como vimos, pode ser entendida como uma importante conquista dos povos indígenas na área da educação, mesmo que nem sempre a adoção da lei seja uma realidade nas escolas do ensino básico ou que a sua aplicação esteja pautada em uma proposta intercultural, crítica e transformadora da sociedade e que vá ao encontro dos anseios das populações indígenas. Neste capítulo, debruçaremos o nosso olhar sobre atividades educativas promovidas por indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro, buscando entender as intenções pedagógicas.

3.1 Interculturalidade nas escolas

Urucum na pele, proteção no jenipapo
 Reconnectando, a minha flecha é a minha voz
 Veja o futuro que te atravessa numa existência que só existe se você resistir
 Feche os olhos e veja Pindorama inteira
 Mesmo as cidades cobrindo o azul
 Caminhe com a força de uma onça
 Bota o asfalto que eu tiro
 Teu canto é levado pelo maracá
 No ar virando sete flechas
 Não precisa se espelhar, nem se diminuir
 Nós somos a chave
 (KAÊ GUAJAJARA)

Apesar da produção acadêmica a respeito de atividades escolares que promovam o encontro entre indígenas e não indígenas não ser extensa, alguns pesquisadores se dedicaram a analisar alguns casos. Um exemplo é o trabalho de Isabel Gobbi (2007) sobre o Projeto de

Extensão Convivendo com a Diversidade, desenvolvido em Florianópolis/SC em 2002, que promoveu um intercâmbio intercultural entre crianças de 4 a 7 anos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC e da escola indígena Guarani Yÿ Morot-Wherá, da Aldeia de M'Biguaçu. O objetivo geral do projeto foi preparar as crianças para exercerem a tolerância e o respeito à diversidade cultural. Em seu artigo, a autora se concentrou especialmente na descrição e análise das crianças do NDI no decorrer do projeto, que envolveu uma série de atividades antes do encontro entre as crianças, como curso de formação para os profissionais, o levantamento das impressões das crianças do NDI sobre as populações indígenas, visita à exposição sobre a temática indígena, contação de histórias indígenas e troca de correspondências entre as crianças de ambas as escolas.

Na troca de cartas, que aconteceu anteriormente ao encontro presencial entre as crianças, Gobbi observou que para os alunos não indígenas, o que mais chamou atenção foram as semelhanças entre eles e as crianças indígenas, identificando que vivenciavam a mesma condição da infância, com interesses e dilemas parecidos. Os conhecimentos prévios dos alunos sobre as populações indígenas se apresentaram de maneira variada. Alguns estavam carregados de estereótipos, enquanto outros tinham um conhecimento mais próximo da realidade, adquirido pela convivência com indígenas. A autora destacou que algumas vezes os alunos fizeram distinção entre indígenas e seres humanos. Isso ficou em falas como: “O nome desse índio é Tatuapu, igual ao da novela, e ele matou o humano porque é malvado... claro que o humano é bom”, “O índio mora numa toca”, “O nome dessa índia é Luísa, o nome é de humano.” (GOBBI, 2007).

Houve dois encontros entre os alunos, o primeiro no NDI e o segundo na escola guarani. Apesar das crianças terem percebido aspectos que as diferenciavam, especialmente no que se refere às escolas e a rotina escolar, as visitas foram marcadas pela interação e brincadeiras entre elas. Ao mesmo tempo que conheceram brincadeiras diferentes, típicas da cultura de seus novos colegas, perceberam também que tinham algumas semelhantes. Para a autora, o resultado do projeto foi positivo, sendo possível perceber a superação e questionamento de estereótipos atribuídos às populações indígenas.

Guilherme Fians (2017) fez uma pesquisa etnográfica no colégio Oga Mitá, localizado no bairro de Vila Isabel na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2014. Ele acompanhou uma atividade que envolvia a ida de dois indígenas da Aldeia Maracanã à escola, com o intuito de conversarem com uma turma do segundo ano do ensino fundamental. O autor comparou metodologicamente a atividade desenvolvida na escola com uma antropologia de varanda, método de pesquisa onde os antropólogos entrevistavam os nativos fora dos locais habitados

por eles, dispensando o trabalho de campo. Sendo assim, compreendeu que aquelas crianças estavam em uma posição similar à de antropólogos que utilizavam esta metodologia de pesquisa.

O autor acompanhou a reunião de pais, onde os coordenadores informaram sobre a visita dos indígenas à escola, a atividade promovida pelos indígenas e a tarefa que seria passada pela professora da turma após a visita. É importante salientar que o referido colégio possui alguma sensibilidade sobre a necessidade de valorização dos povos indígenas e sua diversidade. Isso pode ser percebido pelo nome das turmas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que recebem nomes de etnias indígenas, ao invés de letras ou números, como tradicionalmente acontece. Ao analisar o encontro dos alunos com os indígenas, o autor concluiu que as perguntas das crianças buscavam prioritariamente a diferença através da negativa, como por exemplo, a observação de que não há shoppings ou teatro na aldeia onde Awá (nome fictício dado pelo autor a um dos palestrantes) nasceu. As questões levantadas pelos alunos se deslocaram de um relativismo cultural a uma espécie de relativismo natural, tendendo a um questionamento da humanidade dos indígenas. Essa desumanização foi demonstrada em algumas falas dos alunos - como quando uma criança questionou se na aldeia os índios se secavam como cachorro (FIANS, 2017, p. 214) - e também no diálogo da coordenadora com os responsáveis na reunião de pais. Ao explicar quem era Moisés (nome fictício dado ao outro indígena que participou da visita) um rapaz nascido na cidade, jornalista e que passou por um processo de retomada étnica a partir da sua convivência com o movimento indígena, explicou que ele era gente (apontando para o próprio corpo) e posteriormente transformou-se em índio (FIANS, 2017, p. 214).

No entanto, o autor destacou a figura de Moisés como de grande importância nesta atividade, pois foi através dele que um relativismo cultural não se tornou um relativismo natural. As crianças logo o identificaram como o “índio da cidade”, apesar de não ter sido apresentado desta forma pela professora antes da visita. Em sua explicação sobre os visitantes, ela insinuou que nascer e estar na “tribo” era algo fundamental para ser índio, ao dizer que “um eu acho que é índio, que nasceu na tribo mesmo. O outro nasceu aqui, mas foi viver na tribo com os índios” (apud. FIANS, 2017, p. 214). Na percepção de Fians, Moisés foi o elemento que propiciou as crianças refletirem sobre uma humanidade comum entre elas e os indígenas. Um outro ponto interessante observado pelo autor foi que Awá e Moisés foram encarados, durante a visita, como representantes dos povos indígenas e não de seus povos específicos.

A dissertação de Luana Barth Gomes (2011), se debruçou na análise da aplicação da lei 11.645/08 em duas escolas da cidade de Porto Alegre/RS, onde uma não fazia nenhum trabalho pedagógico específico sobre a temática indígena e outra oferecia uma oficina intitulada

“Fazendo Cerâmica hoje como Nossos Avós”, voltadas para os kaingang e a alunos da escola. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre, era voltada para jovens e adultos em situação de risco social e possuía um Núcleo de Trabalho Educacional que oferecia oficinas, como de cerâmica, papel artesanal, jardinagem e informática. A citada oficina tinha como objetivo fazer com que os kaingang da aldeia Topê Pan (Morro dos Ossos) reaprendessem a arte da cerâmica, abandonada pela dificuldade de acesso à argila, já que seus territórios foram reduzidos. A retomada desta prática ancestral possibilitou o reforço da identidade dos kaingang e gerou renda através do comércio das artes em cerâmica. Os alunos da Escola Porto Alegre também participaram das oficinas, possibilitando que alguns desses jovens se tornassem artesãos a partir do conhecimento do povo kaingang.

Gomes concluiu que o contato com os kaingang, que acontecia uma vez por semana, permitiu que alguns alunos reconhecessem sua ancestralidade, possibilitou a superação da invisibilidade dos indígenas que vivem em Porto Alegre e criou um espaço respeitoso de troca de conhecimentos. Ao longo de sua pesquisa, Luana Gomes desenvolveu duas atividades com os alunos da Escola Porto Alegre. A primeira envolveu a análise de imagens de indígenas em diversos contextos e temporalidades e a segunda, o debate do livro de Daniel Munduruku “Meu Vô Apolinário”. Nessas oficinas, os alunos conseguiram enxergar os indígenas para além dos estereótipos e se interessaram especialmente pelos pontos que os aproximavam deles. No caso da atividade com imagens, as que mais chamaram atenção foram as das cenas que também eram presentes no cotidiano dos alunos, como de crianças na escola e de indígenas confeccionando artesanatos para o sustento. Em relação ao livro, onde Daniel Munduruku narra uma parte de sua própria história durante o período escolar, a identificação se deu pela observação que Munduruku também vivenciou a discriminação por sua condição social. Sendo assim, Luana Gomes atribuiu a relação amistosa entre os kaingang e os alunos da Escola Porto Alegre a essa identificação que presenciou durante as atividades que desenvolveu com os alunos, já todos estavam em um lugar de vulnerabilidade.

Em relação a aplicação da lei 11.645/08, Luana Gomes percebeu uma discrepância em relação às duas escolas analisadas no que se refere ao trabalho e conhecimento dos profissionais. Na Escola Municipal de Educação Fundamental Porto Alegre, que contava semanalmente com a presença dos kaingang, os professores afirmaram que trabalhavam a temática indígena em vários períodos do ano, muitos apontaram que os livros didáticos eram pobres no que se refere ao ensino da temática, havia formação específica sobre a temática indígena e os profissionais conheciam os diversos materiais contidos na escola sobre o assunto. Na outra escola, onde não havia nenhum projeto semelhante, isso não acontecia. Na Escola Estadual de Ensino

Fundamental Souza Lobo a maioria dos professores trabalhava a temática indígena apenas próximo ao Dia do Índio, não havia formação para professores sobre a temática e eles desconheciam os materiais que a escola possuía sobre o assunto.

Outra dissertação interessante foi a de Tiago Cerqueira Santos (2020) realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória). O autor desenvolveu um documentário sobre os potiguara do Catu, do Rio Grande do Norte, que teve como protagonistas seus alunos provenientes da comunidade e o cacique Luiz. Nele, falaram sobre suas rotinas, pertencimento, preconceito, perspectiva de futuro, a comunidade do Catu e sua história, além de fazerem algumas reflexões sobre o ensino de história.

A motivação da produção do documentário partiu da percepção da presença de alunos potiguara provenientes da comunidade do Catu, na cidade de Lagoinha/RN na escola onde trabalhava. O autor comentou que apesar de perceber que algumas “brincadeiras” direcionadas aos alunos provenientes daquela comunidade geravam incômodo neles, só tomou consciência de que o “povo do Catu” era composto de indígenas potiguara após um convite de uma colega professora para participar de um projeto que envolvia uma visita a comunidade do Catu. Na atividade de campo, o guia e cacique Luiz se apresentou sem elementos que destacassem uma diferenciação étnica. Ele ressaltou a existência de luz elétrica e casas de alvenaria na aldeia, com o objetivo de romper estereótipos. Os alunos do Catu também ajudaram na visitação, o que chamou a atenção de Tiago Santos para uma mudança de comportamento, já que na escola se apresentavam sempre tímidos e naquele contexto estavam falantes e altivos.

Apesar da sua dissertação não se dedicar a uma análise da atividade de visitação à aldeia promovida pelos potiguara, Tiago Santos deixou claro o seu impacto na sua formação docente, pois proporcionou a visibilidade destas populações e uma reflexão sobre a temática indígena na História e no ensino de História, que resultou na produção do documentário. Um outro ponto interessante da pesquisa foi uma entrevista do cacique Luiz, em que falou sobre a importância das visitações guiadas na aldeia para o rompimento de preconceitos e estereótipos:

E em Goianinha eu já fui procurado, inclusive por alunos que sofreram esse tipo de constrangimento, e inclusive, é um crime provocado contra a pessoa dele em duvidar da sua etnicidade, em a pessoa a partir daí usar um preconceito em dizer que o outro, não é índio porque não parece com aquele ianomâmi da Floresta Amazônica. Então isso pra gente é preocupante. Eu tenho feito atividades aqui na Aldeia, na base, tenho trabalhado na base, o fortalecimento do ‘eu Indígena’, essa é uma ação da disciplina Ethnohistória, mas a disciplina Ethnohistória é desenvolvida na escola, ela precisa transcender, ela precisa também chegar aos alunos que não estão na escola da Aldeia. Então, fica mais difícil a gente trabalhar com o todo, mas, uma grande ideia aí é todas as atividades que a gente faz na aldeia: eventos, festivais, a gente traz um pouco dessa temática à tona. O Eu indígena. (Cacique Luiz, Apud. SANTOS, 2020, p. 106)

O objetivo de trazer esses quatro trabalhos que analisam projetos educativos que envolvem a presença de indígenas nas escolas da educação básica, para além de mostrar a existência de produções que reflitam a respeito, ainda que em pequeno número, é chamar atenção para alguns aspectos. O primeiro deles é sobre a questão da invisibilidade dos povos indígenas. Em minha dissertação de mestrado desenvolvida no Profhistória, fiz uma análise da invisibilidade dos povos indígenas no contexto urbano, em especial na região metropolitana do Rio de Janeiro, o que resultou em um produto didático composto por uma exposição itinerante e um caderno de atividades sobre o tema. Ela surgiu do chão da sala de aula, quando percebi que diversos alunos das escolas em que eu trabalhava na cidade de Duque de Caxias/RJ afirmaram ser filhos, netos, bisnetos ou tataranetos de indígenas (SILVEIRA, 2016). As pesquisas sobre indígenas que vivem no contexto urbano eram reduzidas e a compreensão do assunto só foi possível a partir do contato que tive com indígenas que de alguma maneira estavam ligados aos movimentos sociais, lutando por direitos na cidade.

Como já tratamos no capítulo anterior, Boaventura Santos (2009, p. 23) afirmou que a invisibilidade de alguns grupos sociais faz parte de um pensamento abissal, no qual o pensamento moderno ocidental é estruturado. Através de um sistema de distinções visíveis e invisíveis, estabelece linhas que dividem a realidade social em dois universos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”:

A divisão é tal que o ‘outro lado da linha’ desapareceu enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece de forma exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética. (SANTOS, 2009, p.23)

Invisibilizadas e consideradas inexistentes, torna-se difícil a promoção de políticas públicas voltadas para as populações indígenas. No entanto, a educação do juruá como estratégia de luta para a conquista de direitos mostrou-se um caminho possível para a saída da invisibilidade. As duas citadas dissertações do Profhistória, que tiveram como resultado um documentário sobre os potiguara do Catu (SANTOS, 2020), uma exposição itinerante e um caderno de atividades sobre indígenas em contexto urbano na região metropolitana do Rio de Janeiro (SILVEIRA, 2016) tomaram este caminho, após um processo educativo que eu e Tiago Santos passamos em contato com os indígenas. No trabalho de Luana Gomes (2011), foi possível perceber que a presença dos kaingang dentro da Escola Municipal de Ensino

Fundamental Porto Alegre a tornou diferenciada no que se refere a aplicação da lei 11.645/08, pois possibilitou a sensibilização dos profissionais da escola sobre a importância da temática indígena, os tornando críticos dos materiais didáticos sobre o assunto e conscientes da necessidade de trabalharem o assunto ao longo do ano letivo, e não apenas no mês de abril.

Um outro ponto a ser destacado é que o encontro entre indígenas e não indígenas nas escolas permitiu a desconstrução de alguns estereótipos. Isabel Gobbi (2007), avaliou o encontro entre as crianças como positivo, observando mudanças em concepções que as crianças não indígenas tinham sobre as indígenas. Na pesquisa de Guilherme Fians (2017) a presença de Moisés, o rapaz que “tornou-se” indígena, fez com que os alunos rapidamente o identificassem como o “índio da cidade”, abandonando a ideia de que indígenas vivem apenas nas aldeias e nas florestas.

A dissertação de Luana Gomes (2009) também chamou a atenção para a potencialidade do ensino de um conhecimento indígena, a técnica da cerâmica, para os alunos não indígenas. O compartilhamento da retomada de uma técnica ancestral do povo kaingang no espaço da Escola Porto Alegre formou alguns jovens em situação de vulnerabilidade em artesãos. Posteriormente eles passaram a ajudar outros jovens indígenas e não indígenas a aprenderem as técnicas kaingang na oficina da escola. Gomes também observou que o convívio com os kaingang e a oficina que ela ofereceu na escola proporcionou o reconhecimento da ancestralidade de um aluno, que se autoidentificou como indígena, sentindo-se acolhido naquele espaço para falar sobre sua ancestralidade ao identificar elementos comuns entre os indígenas e sua família. Este reconhecimento é um caminho inverso do etnocídio, que acontece na a grande maioria da sociedade brasileira que possui ancestralidade indígena.

Gobbi (2007) e Fians (2017) destacaram também uma desumanização do ser indígena, perceptível quando uma aluna afirmou que conhecia uma indígena que tinha nome humano (GOBBI, 2007) ou na pergunta de outro aluno se índio se seca como cachorro (FIANS, 2017). A análise de Gobbi sobre o encontro das crianças revelou que o que mais se destacou foram as identificações, a observação que compartilhavam a mesma condição da infância. A compreensão das diferenças puderam ser observadas pelas crianças não indígenas a partir de um lugar de semelhança, ou seja, de que as crianças indígenas compartilhavam da mesma humanidade e a condição da infância. Gomes (2011) também apontou que as identificações foram ressaltadas nas oficinas de imagens e de leitura, onde os elementos centrais trazidos pelos alunos para os debates foram os elementos que os aproximavam dos indígenas, como a escola, o trabalho e a discriminação.

Por fim, cabe destacar que apesar da grande potencialidade apresentada pelos autores no que se refere a presença de indígenas em atividades pedagógicas nas escolas não específicas, ela não conseguiu estancar todos os problemas que envolviam o ensino da temática indígena. Gomes (2011) e Fians (2017) relataram problemas nas falas de professores e coordenadores, ainda carregadas de preconceitos e estereótipos no contexto das atividades analisadas, lembrando que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre e a Escola Oga Mitá são sensíveis a necessidade de um outro olhar para o ensino sobre as populações indígenas.

As práticas citadas podem ser compreendidas dentro da perspectiva de interculturalidade. De acordo com Catherine Walsh (2007) o conceito foi criado pelo movimento indígena equatoriano na década de 1990, em resposta às consequências da modernidade/colonialidade, se diferenciando da proposta multicultural. É um princípio chave de um projeto político proposto pela Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE) para a criação do Estado Plurinacional e de uma nova democracia, que seria capaz de romper a estrutura da colonialidade. As bases epistemológicas da interculturalidade partem do lugar fronteiro da diferença colonial, não se tratando de um hibridismo de formas de conhecimento, mas da construção de um espaço epistemológico outro, que transita entre diversas formas de pensar em bases teóricas e práticas, com o objetivo de transformação da sociedade. A Universidade Intercultural das Nacionalidades e Povos Indígenas (UNIPi), Amawtay Wasi, é dos principais exemplos da interculturalidade (WALSH, 2007).

Deve-se ressaltar que o conceito de interculturalidade tem sido apropriado e compreendido de maneiras diferentes. Walsh (2009) destacou a existência de três perspectivas: relacional, funcional e crítica. A primeira se refere as trocas e contatos entre culturas diferentes, podendo ocorrer dentro de um parâmetro de igualdade ou desigualdade. Esta perspectiva minimiza e oculta as relações desiguais de poder, limitando-se ao contato, deixando de fora o debate sobre as estruturas sociais que hierarquizam as diferenças. Já a funcional reconhece a diversidade e a diferença, propondo metas para a inclusão e a tolerância, mas é funcional ao sistema vigente por não questionar as assimetrias e lógica do neoliberalismo. É a lógica multicultural do capitalismo global que reconhece e neutraliza as diferenças, deixando-as funcionais a sua ordem como forma de controlar os conflitos étnicos e conservar a estabilidade “incluindo” grupos historicamente excluídos ao interior da sociedade capitalista. Por fim, a última perspectiva, a interculturalidade crítica não parte do problema da diversidade, mas da estrutura racial-colonial, reconhecendo que as diferenças partem da matriz colonial racializada e hierarquizada. É um projeto que surge das demandas subalternas, requerendo transformações

estruturais na sociedade, destacando a necessidade de não apenas mudar as relações, mas principalmente as estruturas de poder que mantêm as desigualdades.

Walsh (2007) acrescentou que nos países da América Latina é comum o uso do conceito de interculturalidade como semelhante ao multiculturalismo nos discursos e políticas do Estado. A inclusão sem o questionamento das bases das desigualdades tendem a sustentar os interesses hegemônicos, oferecendo um caráter universal à diferença partindo de uma naturalização da ideia de que há uma diversidade na unidade. As bases ideológicas de conceitos como o de nação ficam inquestionáveis, dificultando a compreensão e implementação de propostas como a do Estado Plurinacional vinda de países andinos. O discurso da tolerância é utilizado, nestes casos, para ofuscar a diferença colonial e suas consequências.

A interculturalidade, apesar ser equivocadamente relacionada a um conceito voltado apenas para a questão étnica, busca pelo rompimento das estruturas da colonialidade. Por esta característica, Catherine Walsh acredita que ela está intimamente ligada a uma pedagogia decolonial (Walsh, 2009, p. 15), devendo ser entendida como:

una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas - que se entretengan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir.⁶⁷ (WALSH, 2009, 15)

Na mesma perspectiva, Vera Candau considerou a perspectiva decolonial como uma radicalização da interculturalidade crítica:

Sendo assim, é possível afirmar que a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica. Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica. (CANDAU, 281, p. 681)

⁶⁷ Tradução: Uma ferramenta pedagógica que coloca em questionamento contínuo a racialização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não apenas articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também – ao mesmo tempo – incentivam a criação de modos 'outros' de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas – políticas, sociais, epistêmicas e éticas – que se entrecruzam conceitual e pedagogicamente, incentivando uma força, iniciativa e agência ético-moral que fazem questionar, transtornar, sacudir, rearmar e construir.

No Brasil, a educação intercultural esteve e continua presente na educação escolar indígena, tentando construir práticas e conhecimentos contra-hegemônicos. Como já mencionamos, essas populações têm ressignificado a escola, já que antes era uma instituição que visava à integração, impondo um único conhecimento como válido e reconhecido e tentando, forçando os indígenas abandonarem suas línguas, seus modos de vida e suas tradições. No entendimento de vários povos, a escola indígena tem uma dimensão política, onde se instrumentaliza para lutar por direitos a partir da lógica da sociedade não indígena (BONIN, 2012). Mas a escola específica não vem sendo construída sem dificuldades. Bonin (2012) apontou entre elas, a criação de um currículo diferenciado que atenda às necessidades dos indígenas, a problemática da comunicação através da escrita em comunidades que utilizam e valorizam a oralidade, a superação de antigas práticas integracionistas das antigas escolas para índios e a escassez de recursos.

Nas escolas não específicas, a criação de uma Base Curricular Comum em um país diverso e com dimensões continentais parte da concepção da existência de um conhecimento único e universal que deve ser aprendido por todos. A interculturalidade crítica não se apresenta como uma política educacional, apesar de alguns profissionais da educação e de pessoas ligadas aos movimentos sociais conseguirem a abertura de algumas brechas na educação, seja em escala ampla, como a conquista das leis 10.639/03 e 11.645/08, ou reduzida ao chão da escola.

Na América Latina, a educação intercultural se apresenta como política de Estado para todos na Bolívia e no Equador, obviamente não sem problemas e contradições. Ela está intimamente ligada a construção dos Estados Plurinacionais:

Tal vez Bolivia y Ecuador representan casos distintos por sus planteamientos, que giran al rededor de la transformación, refundación y descolonización del sistema. Así pretenden procurar la concepción y práctica de los principios de interculturalidad y plurinacionalidad en el sistema educativo nacional, alentar la descolonización educativa y definir una política nacional de educación que pretende acabar con el problema estructural de la diferencia y desigualdad como problema, para así construir una sociedad más equitativa y justa. Dentro de tal esfuerzo, se entienden la transformación educativa y la transformación estatal como procesos de refundación, clara y necesariamente interdependientes.⁶⁸ (WALSH, 2009, p. 11)

⁶⁸ Tradução: Talvez a Bolívia e o Equador representem casos distintos por suas propostas, que giram em torno da transformação, refundação e descolonização do sistema. Assim, pretendem promover a concepção e prática dos princípios de interculturalidade e plurinacionalidade no sistema educativo nacional, incentivar a descolonização educativa e definir uma política nacional de educação que visa acabar com o problema estrutural da diferença e desigualdade, para assim construir uma sociedade mais equitativa e justa. Dentro desse esforço, a transformação educativa e a transformação estatal são entendidas como processos de refundação, clara e necessariamente interdependentes

Na sequência deste capítulo analisaremos atividades educativas realizadas por indígenas, voltadas para escolas não indígenas da educação básica na região metropolitana do Rio de Janeiro. Buscaremos entender as intenções pedagógicas a partir da perspectiva da interculturalidade crítica. Estas atividades fazem parte das estratégias de luta de alguns sujeitos ligados aos movimentos indígenas, que vão às escolas ou recebem alunos em suas aldeias conscientes dos seus papéis de educadores. Têm objetivos definidos, traçam estratégias que consideram adequadas para a faixa etária, o número de alunos envolvidos e o tempo destinado a atividade. Também reelaboram essas estratégias em tempo real se acharem necessidade, como por exemplo, se os alunos estiverem dispersos, agitados ou muito curiosos com alguma questão específica, como veremos a seguir. Por estas características, os chamamos de educadores indígenas.

3.2 Educando o Juruá para “adiar o fim do mundo”

O rio ensina que é preciso ser perseverante. Ele diz que é preciso encontrar um motivo para seguir adiante. Meu neto já viu o rio parar diante de um obstáculo e ficar chorando, lamentando-se? [...] Ele não faz isso. Sabe por quê? Porque dentro dele tem uma voz que repete sem cessar que, se ele parar, jamais irá se encontrar com o grande rio, lugar de onde vieram nossos ancestrais e para onde voltaremos depois desta nossa existência. O grande desejo do rio é ser rio. Ele não quer ser outra coisa. Ele só não poderá sê-lo se abandonar sua verdadeira vocação. Acontecerá com ele o que acontece com todos que, homens ou mulheres, abandonam sua missão: ficará doente, podre, fedorento. Água parada vira lodo, e a vida vai embora. Ninguém quer tomar banho em um rio com água parada, pois sabe que ali não há alegria. Ali está um ser que desistiu. (DANIEL MUNDURUKU, 2017)

Durante o desenvolvimento da minha dissertação de mestrado, onde busquei produzir produto didático que atendesse a uma questão invisível dentro das minhas turmas - a presença de alunos com ascendência indígena - tive uma grande dificuldade em conversar com os pais e avós indígenas desses estudantes. Após muitas tentativas e insistência, percebi que esse era um tema sensível, pois ninguém queria falar a respeito. Um dos meus alunos, cujo o avô veio do Amazonas, após diversas desculpas para adiar a conversa, chegou um dia envergonhado dizendo que achava que o avô não queria falar comigo. Perguntado sobre o que houve, ele respondeu que o avô não gostava de ser “índio”, não falava a respeito, e que só descobriu a sua origem indígena porque tinha mexido sem autorização nos documentos dele. Disse que o avô ficava muito bravo quando as pessoas o chamavam índio e que “quase matou um”, porque tentaram ofender sua esposa a chamando de “mulher de índio.”

Sem achar pesquisas significativas sobre indígenas em contexto urbano na região metropolitana do Rio de Janeiro e tendo como única referência a Aldeia Maracanã, busquei indígenas ligados ao movimento para entender a presença daquelas pessoas na região. Cheguei a duas indígenas, as quais entrevistei na época: Marize Guarani e Carmel Puri. Com a paciência de educadoras, elas me explicaram sobre quem eram os indígenas que viviam na região metropolitana do Rio de Janeiro, sobre os movimentos sociais indígenas na localidade, me apresentaram dados e informações. Sem desprezar a importância das produções acadêmicas utilizadas na dissertação, pois foram importantes, grande parte das reflexões sobre indígenas em contexto urbano naquela pesquisa tiveram origem em um processo educativo desenvolvido conscientemente por pessoas indígenas.

Não é incomum observarmos que alguns indígenas têm uma postura educadora. Em atividades que desenvolvem na cidade, como a venda de artesanato, roda de conversas e apresentações culturais, é muito claro que eles têm um objetivo pedagógico. Isto é perceptível, muitas vezes, em uma simples conversa com um artesão vendendo o seu trabalho, pois não é raro o ouvir contar sobre como adquiriu as sementes, penas e outras matérias-primas da sua arte, sobre a maneira sustentável com que conseguiu aquele material, o respeito dos povos indígenas pelo meio ambiente e a importância da preservação da natureza. Respondem pacientemente as dúvidas dos curiosos, que muitas vezes parte de ideias equivocadas e preconceituosas sobre indígenas.

Por ter passado por esta educação indígena e sentir seu potencial - que me proporcionou rupturas de paradigmas na maneira de compreender e me relacionar com o mundo, assim como a minha autoidentificação - passei a me interessar pelas atividades desenvolvidas por eles em escolas do ensino básico, buscando entender suas intenções pedagógicas, especialmente ao mobilizarem o passado nessas atividades. Para realizar a pesquisa, realizei entrevistas com oito educadores indígenas previamente selecionados, utilizando a história oral como método. Criei uma lista de indígenas que realizam ou já realizaram atividades voltadas para escolas na região metropolitana do Rio de Janeiro durante as primeiras décadas do século XXI, chegando a uma lista de 40 nomes.

Cabe destacar que este número não pode ser compreendido como resultado de uma busca exaustiva, visando dar conta da totalidade de indígenas que promovem ou já promoveram estas atividades na região, pois chegar a um número próximo a realidade do período estudado seria uma tarefa complexa devido a uma série de fatores. Em primeiro lugar, a invisibilidade destas atividades, que se relaciona com a mesma invisibilidade da presença dos indígenas em contexto urbano. Uma outra questão é que, apesar de alguns indígenas estarem constantemente

promovendo esse tipo de trabalho pedagógico, sendo inclusive uma forma de complementação de renda para muitos, outros o realizam apenas eventualmente. As vezes vão apenas acompanhando um grupo, ou atendendo a um pedido de alguém próximo, não sendo uma atividade que tenham o interesse em realizar constantemente. Por fim, não é incomum que indígenas de outras regiões do Brasil e que por algum motivo estejam temporariamente na região metropolitana do Rio de Janeiro realizem essas atividades por aqui, também de maneira temporária.

Dentro do contexto da realização da pesquisa, que foi realizada em meio a pandemia de Covid19, entendemos que a história oral seria um método eficiente para a compreensão dos objetivos e intenções pedagógicas desses indígenas, que é o objeto desta pesquisa. Em uma rápida definição, a história oral é “um método de pesquisa (história, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo.” (ALBERTI, 2013, p. 24). Por muito tempo acreditou-se que o uso de depoimentos orais, por estar carregado de subjetividade e de uma concepção parcial do passado, não tinha o mesmo valor de um documento escrito. No entanto, na segunda metade do século XX, com o surgimento da insatisfação de alguns pesquisadores com métodos quantitativos, as entrevistas começaram a aparecer como uma possibilidade de entendimento de acontecimentos e conjunturas sociais, abrindo espaço para métodos qualitativos de investigação. (ALBERTI, 2013, p.25).

Como Verena Alberti (2004) destacou, a história oral gera um fascínio por trazer a sensação de que é possível reviver o passado através das entrevistas e pelos detalhes oferecidos através da narrativa do entrevistado, podendo gerar, muitas vezes, a ilusão de que é possível acabar com as discontinuidades do passado e vivê-lo em um contínuo ininterrupto. Porém, só é possível retornar ao passado com a síntese da memória, ou nas palavras da autora: “só é possível recuperar o vivido através do concebido.” (ALBERTI, 2004, p. 17). Sua advertência nos lembra que as narrativas devem ser entendidas como fato concreto que incide sobre a realidade e não como uma representação da realidade. “Conceber o passado não é apenas selá-lo sob determinado significado, construir para ele uma interpretação; conceber o passado é também negociar e disputar significados e desencadear ações.” (ALBERTI, 2004, p. 33). Ainda de acordo com a autora, as entrevistas devem ser entendidas como fontes, que ao mesmo tempo são relatos de uma ação, onde uma pessoa narra uma ação vivida e resíduos de uma ação interativa, pois ela é o resultado de uma ação e das intenções de um entrevistador e de uma pessoa entrevistada.

Ao analisarmos as entrevistas, para além da atenção dada aos fatos narrados pelos entrevistados, houve também uma compreensão de que assim como eu, a entrevistadora, tinha uma intenção ao realizar aquela ação, as respostas dos entrevistados estavam também carregadas de seus próprios intuítos. Observamos que muitas respostas traziam muitas informações sobre os povos indígenas, para além do que foi perguntado. A repetição, por exemplo, da explicação das diferenças culturais entre os povos na entrevista de Sheila Potiguara, da diversidade linguística na de Carlos Tukano ou do conceito de diáspora indígena, por Marize Guarani, tinha um tom de quem estava naquele momento, fazendo o mesmo o que faziam com os estudantes e professores nas escolas: ensinando. Estavam conscientes de estarem sendo entrevistados por uma professora de história, que além de dar aulas em escola pública, também era pesquisadora e queria desenvolver uma tese de doutorado sobre uma atividade a qual tinham um grande apreço e militância e que isso poderia trazer mais visibilidade e valorização do trabalho.

Foi perceptível uma diminuição ou uma resignificação dos problemas que enfrentavam nas visitas as escolas. Para exemplificar, em abril de 2022, levei um grupo de indígenas para realizar uma atividade na escola onde trabalho, no município de Duque de Caxias/RJ, onde infelizmente tivemos que lidar com o comportamento racista de três alunos, o que chateou visivelmente uma das educadoras indígenas. Dias depois, entrevistei uma das indígenas que esteve na escola e questionei sobre como era a receptividade dos alunos durante as visitas e se já tinha enfrentado algum problema ou situação de desrespeito nas escolas. A entrevistada afirmou que nunca teve problemas, que sempre foi bem recebida e que algumas perguntas e comentários aconteciam por falta de conhecimento, pois as pessoas receberam por muito tempo informações equivocadas sobre os povos indígenas. Também ressaltou que função delas era exatamente trazer um novo olhar e corrigir concepções estereotipadas. Outras situações negativas contadas informalmente em conversas com alguns dos entrevistados não apareceram nas entrevistas, mesmo sendo provocados a falar. É possível que esta atitude esteja relacionada a uma defesa do trabalho que desenvolvem nas escolas, preferindo ressaltar os aspectos e resultados que consideravam positivos.

A escolha de quais indígenas deveriam ser entrevistados, entre a grande lista dos 40 que realizam ou já realizaram atividades em escolas do ensino básico na região metropolitana do Rio de Janeiro, seguiu alguns critérios. Em primeiro lugar buscou-se aqueles que promovem com frequência as atividades. Buscamos pessoas de organizações, associações ou grupos diferenciados como a AIAM, Aldeia Marakanã, Mães da Maré, ISPO, Restauração Tupinambá

do Rio de Janeiro (alguns estão ligados a mais de um grupo) e de grupos étnicos e origem (aldeado ou não) diferenciados. Podemos observar a diversidade na seguinte tabela:

Tabela 6 - Educadores indígenas entrevistados

NOME	ETNIA	CIDADE ATUAL	ORIGEM	MOVIMENTOS/ ORGANIZAÇÕES	FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E/OU HISTÓRIA?
Ana Paula de Moura (Paula Moura Aponé)	Kariri Xokó	Duque de Caxias / RJ	Patos/ PB	ISPO	Não (técnica de enfermagem)
Carina Oliveira Silva	Pataxó	Rio de Janeiro / RJ	Rio de Janeiro / RJ	Grupo Literatura Indígena	Mestre e doutoranda em Educação, professora da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental
Carlos Doethyró Tukano	Tukano	Duque de Caxias / RJ	São Gabriel da Cachoeira / AM	Aldeia Maracanã, AIAM	Educador do Museu do Índio
Carolina Camargo de Jesus Potiguara	Potiguara	Niterói / RJ	Rio de Janeiro / RJ	Aldeia Maracanã, Grumim	Bacharel/licenciada em História, mestre em Línguas Indígenas
Júlia Muniz de Souza	Xavante	Rio de Janeiro / RJ	Rio de Janeiro / RJ	Aldeia Marakanã	Professora de Artes
Marize Vieira de Oliveira	Guarani	Duque de Caxias /RJ	Rio de Janeiro / RJ	Aldeia Maracanã, AIAM, ISPO	Professora de História, doutora em Educação
Ricardo Fellipe da Silva Ybyrára Ajurucaba Tupinambá	Tupinambá	Volta Redonda RJ	Rio de Janeiro/ RJ	Aldeia Marakanã, Restauração Tupinambá	Professor de Sociologia
Sheila	Potiguara	Rio de	MG	Mães da Maré	Não (bacharel em

Aparecida Soares de Melo		Janeiro / RJ			Direito)
--------------------------------	--	--------------	--	--	----------

Outro critério foi a disponibilidade e interesse dos educadores indígenas em participar da entrevista. Fizemos contato com algumas pessoas que não puderam ou não quiseram participar da pesquisa. Como pudemos observar na tabela, todas elas estão de algum modo ligadas aos movimentos sociais indígenas. A maioria atua ou atuava na área da educação. Alguns são ou foram professores da educação básica. Além disto, temos duas historiadoras. Entre os entrevistados, apenas Carlos Tukano nasceu na aldeia, os outros nasceram em cidades fora da aldeia, alguns tiveram contato com as aldeias de origem da família desde criança, outros passaram pelo processo de retomada étnica, como veremos a seguir.

As entrevistas tiveram como base um roteiro de entrevista geral, que trazia questões sobre suas histórias de vida, suas participações nos movimentos sociais, sobre o que pensavam a respeito da maneira como os povos indígenas aparecem na história e no ensino de história e sobre as atividades que desenvolvem nas escolas. No entanto, cada entrevistado teve um roteiro individual de perguntas, fundamentado no roteiro geral e em uma pesquisa prévia sobre a biografia deles.

Para realizar a pesquisa, nos atentamos a alguns apontamentos trazidos por Joana Silva e Giovani José Silva (2010), no que se refere ao uso da história oral como metodologia para pesquisa com populações indígenas. De acordo com os autores, é necessário levar em consideração a questão da diversidade cultural dos povos estudados, além de abandonar uma postura autoritária em relação ao conhecimento ou de uma tentativa de ser porta-voz dessas pessoas. Sendo assim, é necessário que o historiador esteja preparado para encontrar versões e concepções de mundo inesperadas e estranhas ao seu olhar, mas que fazem todo sentido para o povo analisado.

Entretanto, por mais que estivéssemos atentos ao exercício de deslocamento necessário para a compreensão das alteridades nas entrevistas, no que se refere especificamente a esta pesquisa, surgiram outras questões teóricas e metodológicas, já que os entrevistados eram pessoas que transitam entre formas de pensar diferentes: a do seu próprio grupo étnico, a da sociedade envolvente e a de outros grupos étnicos com os quais convivem, afinal a composição das populações indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro é multiétnica. Estes educadores indígenas estão habituados a fazer uma espécie de tradução de suas culturas e formas de pensar para a população não indígena.

Devido a pandemia da Covid19, houve uma predileção por entrevistas à distância. Apenas duas foram presenciais, sendo considerados a impossibilidade da realização da entrevista online, o abrandamento da pandemia e a preferência dos entrevistados. A realização de entrevistas à distância não é uma novidade, porém, a necessidade de distanciamento provocado pela pandemia aumentou o debate a seu respeito e o seu uso em pesquisa. De acordo com Ricardo Santiago e Valéria Magalhães (2020) a revisão bibliográfica sobre o assunto recai muito nos aspectos positivos e negativos das entrevistas à distância. Entre os positivos estariam a redução de custos e a inclusão de pessoas que não poderiam ser entrevistadas presencialmente. Quanto as perdas, estariam a dificuldade da criação de um elo de intimidade entre entrevistador e entrevistado e da observação das expressões corporais que são importante neste tipo de pesquisa, além de possíveis falhas técnicas.

Mesmo com as dificuldades apontadas, houve a decisão por fazer as entrevistas através do Google Meet, observando alguns aspectos apontados por Santiago e Magalhães (2020), como a consideração de que as entrevistas à distância são mais promissoras quando entrevistador e entrevistado possuem aptidão e intimidade com os recursos da videoconferência (por isto a predileção pelo Google Meet, amplamente utilizado durante a pandemia). Outra questão foi ter clareza dos potenciais e das limitações da interpretação de relatos orais fornecidos de forma online e de que a cibercultura possui hábitos de comunicação particulares, que muitas vezes privilegia interação e participação, mas que também uma tem uma tendência a ser breve ou levar a um comportamento de multitarefa, o que realmente foi observado em algumas entrevistas.

3.2.1 Guerreiros do bom combate: os entrevistados

Nosso grito na cidade ecoou,
O canto dos pássaros estrondou.
Guerreiros aguerridos
Vem vindo para se unir.

Na terra que o sangue banhou,
Uma nova geração levantou.
Com garra e coragem,
Luta e canta sua nação. (...)
(KAMBEBA, 2021, p. 74)

A poesia de Márcia Kambeba diz muito sobre os entrevistados. Mas quem são esses “guerreiros aguerridos” que se levantaram da terra banhada de sangue e que na cidade lutam e cantam sua nação? Existe uma heterogeneidade entre os indígenas que promovem atividades em escolas na região metropolitana do Rio de Janeiro no que se refere ao grupo étnico ao qual pertencem. Da lista das 40 pessoas que promoveram ou ainda promovem atividades em escolas encontramos as seguintes etnias: Anambé, Apurinã, Arapuim, Akroá, Ashaninka, Baré, Fulni-ô, Guajajara, Guarani Mbya, Guarani Kaiowá, Guarani Nãndeva, Kaingang, Kariri, Kariri Xokó, Krikati, Pataxó, Potiguara, Puri, Sataré Mawé, Tabajara, Tikuna, Tukano, Tupinambá, Xavante. A seguir faremos um breve relato sobre alguns pontos das histórias de vida dos nossos entrevistados:

Carlos Doethyro Tukano

Carlos Tukano é o único dos entrevistados que nasceu na aldeia. Apesar de não visitar constantemente seu povo, está sempre em contato com seus irmãos que ficaram na aldeia, através do “tal do celular”, como contou em tom de brincadeira, já que indígenas utilizando tecnologia costuma gerar um estranhamento. Nascido em uma aldeia do povo tukano do município de São Gabriel da Cachoeira em 1960, Tukano conviveu não só com seu povo, mas também com outros da região, como os desana, povo de sua mãe e os tuiuka, etnia da sua avó paterna. Sua escolarização foi na aldeia durante o ensino primário, indo para o internato na cidade de São Gabriel da Cachoeira, onde passava oito meses na escola e quatro na aldeia. Em 1997 veio para Rio de Janeiro, mas anteriormente, na década de 1980, iniciou sua jornada de saída da aldeia, indo primeiramente para Manaus e posteriormente para Brasília. A motivação para sair da aldeia surgiu com a entrada de pessoas estranhas na aldeia, como a de missionários do Brasil e de outras regiões do mundo, membros da Força Aérea Brasileira e de pesquisadores. Durante o internato, também conheceu pessoas que foram para a região durante a construção da BR 230, também conhecida como Transamazônica. Essas pessoas diferentes, com cabelos e portes físicos incomuns e que contavam diversas histórias sobre a cidade grande, geraram uma grande curiosidade em Carlos Tukano e em outros jovens da sua etnia, que queriam saber como funcionava essa sociedade tão diversa da deles. Também havia um encantamento, de acordo com o seu relato, pois muitos jovens achavam bonito usar roupas, calçados e ter rádio a pilha. Muitos migraram para Manaus ou mesmo para a Colômbia, pois após terminarem os estudos não queriam trabalhar no plantio e viver da caça, preferindo trabalhar e ganhar um salário.

A escola parece ter cumprido o papel de assimilar os jovens tukanos, valorizando narrativas e imagens sobre os indígenas onde não se reconheciam. Foi da seguinte forma que Tukano se referiu ao ensino da história na escola missionária:

quando eu entrei na escola missionária, pra falar sobre a história do Brasil eu abri aquele livro ali, lá que você vê aquela foto do cara, índio em cima da árvore, lá em cima assistindo a missa, a primeira missa do Brasil, né. Ali eles eram os índios, mas eu não sabia que eu era o índio também. Eu não sabia, pra mim eu só era tukano. O índio estudando o índio. Eu achava esquisito aqueles índios pelados, com aqueles... os missionários já tinha nos dado calção, camisa, eu achava esquisito a chegada do Pedro Alvares Cabral pela primeira vez no Brasil. (CARLOS TUKANO, 2022)

Na cidade grande, diversos costumes estranhos chamaram sua atenção, como a diferença entre classes sociais, a existência de moradores de rua, a forma como os idosos são tratados, o fato das pessoas se desconhecem e passarem umas pelas outras sem se cumprimentarem. No Rio de Janeiro, Tukano foi convidado para trabalhar como arte-educador indígena no Museu do Índio, passando a fazer visitas guiadas, inclusive para grupos de escolas. O trabalho no museu fez uma espécie de reaproximação com suas origens. Ele contou que museu o cativou e estimulou a conhecer mais a história dos antepassados, assim como o fez sentir mais valorizado:

eu mesmo cheguei a conclusão comigo mesmo, eu mesmo não sabia o valor que o índio ainda tinha nesse espaço, como o Rio de Janeiro. Então, *isso me fez sentir mais humano. Mais pessoa, mais ser igual a eles*, não índio diferente, o índio verde, que vive na floresta, só no mundo verde, né, da terra, das árvores, da água, não, mas é índio também quando vem as cidades. Mostrar pra eles que nós também somos capaz de aprender. Por exemplo, eu falo pra eles, né, eu tive que aprender a ler e a escrever e a falar português pra eu poder comunicar com você, porque eu não tenho mais o tradutor, né. Eu mesmo estou falando diretamente com você, dialogando, aprendendo com vocês também. (CARLOS TUKANO, 2022)

Na entrevista gravada em sua casa, em Duque de Caxias/RJ, Tukano deu ênfase a vontade que tinha de conhecer uma cultura e um modo de viver diferente. No entanto, alguns trechos de seu depoimento deixaram claras as marcas da colonialidade do ser nessa sociedade tão diferente, que o fez sentir menos humano, “menos pessoa”, como se as diferenças fossem sinais da sua inferioridade. Mostrar a sua cultura, a sua capacidade de aprender e observar que isso era valorizado, possibilitou seu empoderamento em um universo tão perverso.

Carlos Tukano esteve entre o grupo que planejou e ocupou o prédio do antigo Museu do Índio em 2006 e em 2010 foi eleito cacique da Aldeia Maracanã, segundo ele, o primeiro cacique multiétnico. Após a expulsão do prédio, criou junto com alguns indígenas que negociaram a retirada do prédio com o governo do Estado do Rio de Janeiro, a Associação

Indígena Aldeia Maracanã (AIAM), da qual foi presidente duas vezes consecutivas. O cacique também ajudou a criar o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas (Cedind) no Rio de Janeiro, e atualmente é membro do conselho, como representante indígena do contexto urbano.

Ana Paula de Moura (Paula Moura Aponé / Kariri Xokó)

Ana Paula de Moura nasceu na Paraíba. De acordo com seu relato, sua avó materna era indígena e foi sequestrada pelo seu avô, sendo obrigada conviver com ele, sofrendo violências domésticas constantes. A história da avó de Paula, como costuma ser chamada, é um exemplo da expressão “índias caçadas a laço”, personagens das histórias de muitas famílias brasileiras, porém pouco visibilizadas e estudadas. Seus irmãos mais velhos contavam que seu avô batia em sua avó e a chamava de “bicho do mato”, por ter hábitos como o de colocar as crianças sentadas em roda para comer com as mãos, os quais ele não entendia como “comportamento de gente”. Sua avó não aguentou a violência e fugiu. Apesar desta origem indígena, Paula contou que sua família não se identificava desta forma e que foi criada fora dos costumes e tradições do povo, apesar de sempre ter comportamentos que considerou como atos de resistência como comer com a mão, andar descalça e de ter paixão pela terra.

Já morando na cidade de Duque de Caxias, Paula entrou em contato com a Aldeia Maracanã, onde sentiu uma cobrança muito forte de uma missão dada pelos ancestrais de que deveria fazer alguma coisa pela causa indígena. Naquele momento, iniciou seu doloroso processo de retomada étnica, que envolveu o reconhecimento e identificação com uma história familiar de violência e o convívio com situações constantes de discriminação e preconceito. Estas atravessaram várias vezes seu relato, como na afirmação seguinte: “Quantas e quantas vezes que eu participei juntamente com Marize, que a gente fazia as nossas falas, ela no campo pedagógico e eu no campo político, né, as pessoas falavam assim: ‘vocês são muito espertas pra ser índias.’” (PAULA MOURA, 2021)

Desde então, iniciou uma luta no campo político por visibilidade aos povos indígenas de Duque de Caxias, participando do Conselho Municipal de Cultura de Duque de Caxias, além de constantemente estar envolvida nos debates públicos sobre questões referentes ao município. Foi uma das criadoras do Instituto dos Saberes dos Povos Originários, Aldeia Jacutinga (ISPO) em 2013, a primeira instituição indígena da Baixada Fluminense.

Sheila Aparecida Soares de Melo (Sheila Potiguara)

Sheila Aparecida Soares de Melo pertence ao povo potiguara por sua ancestralidade paterna. Seu pai nasceu no município de Montanhas, no Rio Grande do Norte. De acordo com o relato, seus avós e seu pai migraram inicialmente para São Paulo, depois para Minas Gerais e finalmente para o Rio de Janeiro, fugindo de massacres e disputas por terra. Sheila nasceu em Minas, mas veio para o Rio de Janeiro ainda bebê. Apesar de criada distante do povo, afirmou que seus avós e seu pai lhe passaram muitas coisas da cultura potiguara. Sua família é bem numerosa e grande parte ainda vive no Rio Grande do Norte. Apesar de não frequentar constantemente as terras potiguara, possui contato com alguns parentes da região.

A potiguara é bacharel em direito desde 2010, sendo formada pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Toda sua formação escolar foi no Rio de Janeiro. Por muito tempo foi atleta, treinando no Estádio de Atletismo Célio de Barros, que fica dentro do Complexo Esportivo do Maracanã. Sheila trabalhou em muitos projetos sociais ligados ao esporte ou prestando auxílio jurídico em várias comunidades da cidade como na Mangueira, Quitungo, Nova Brasília, Chacrinha, Salgueiro e Maré. Se aproximou da Aldeia Maracanã, especialmente no período das ameaças de demolição do prédio, pois de acordo com os projetos iniciais das obras para a Copa do Mundo e Olimpíadas havia a previsão que outros espaços como o Parque Aquático Júlio Delamare, a Escola Municipal Friedenreich e o Célio de Barros também fossem atingidos.

Dentre os projetos sociais que atuou, é importante destacar o “Mães da Maré”, criado por Twry Pataxó na comunidade da Maré, voltado para a geração de renda de mulheres da comunidade da Maré, especialmente mães que tinham dificuldade em arrumar emprego por não terem onde deixar seus filhos. Twry, Sheila e outras indígenas ensinavam técnicas de artesanato indígena para confecção de roupas, filtro dos sonhos, imã de geladeira com materiais recicláveis entre outras coisas. Sua parceria com Twry Pataxó é muito grande. A realização de atividades em escolas iniciou junto com a indígena pataxó, quem considera tia, pois já há alguns anos é casada com o sobrinho de Twry.

Carolina Camargo de Jesus Potiguara

Carolina Camargo de Jesus é carioca e assim como Sheila pertence a etnia potiguara. Sua família materna é da Paraíba, e desde criança tem o costume de passar temporadas na aldeia onde mora. De acordo com sua entrevista, sempre se identificou como indígena. No período

escolar, seus professores sabiam de sua origem, sendo a “indiazinha”, “curuminzinha” sempre muito calada. Apesar de afirmar que nunca teve problemas na escola por conta de sua identidade étnica, contou com risadas que a abordagem dada aos povos indígenas não era muito próxima: “Sempre muito estereotipado, né. Sempre folclorizado, o índio do papel, o índio da história lá do passado... e com muito estereótipo. Eu não me via representada, sabe, você não via índio real, né, de fato ali.” (CAROLINA POTIGUARA, 2022). Essa distância fez com que não tivesse muita vontade de se autoidentificar. Entre 2004 a 2009 cursou a graduação em História na Universidade Federal Fluminense, onde se sentiu acolhida, pois observava que os professores e colegas estavam preparados para lidar com a diversidade. Posteriormente foi convidada para fazer o Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas no Museu Nacional.

Carolina participou desde o início da ocupação do prédio do antigo Museu do Índio, fazendo parte de um grupo muito atrelado a questões culturais, desenvolvendo atividades artísticas como o grafismo, o canto e a contação de história dentro da ocupação. No período da remoção, sofreu com a repressão do Estado e com a perseguição em redes sociais. Também participa da Rede Grumin de Mulheres Indígenas, fundada por Eliane Potiguara, onde consegue uma interlocução com outras mulheres e professores potiguara. A rede de comunicação com professores potiguara é um ponto importante na sua condição de educadora:

Por que nós Potiguara nós temos um ativismo muito pelo lado dos professores, né, dos professores indígenas que a gente... nos reapropriamos da Educação, do espaço da educação como... acreditando uma forma de resistência de luta de trabalho, né, em prol do povo, do fortalecimento da comunidade da família de saberes tradicionais. Essa coisa toda então, a rede exerce uma função muito especial, né. Sozinho não dá para fazer luta política, aparecer em rede social para você... tem que ter uma legislação própria, você tem que ter associação. (CAROLINA POTIGUARA, 2022)

Recentemente Carolina atua na Prefeitura de Maricá/RJ, auxiliando na implementação da educação escolar das aldeias guarani do município, criando projetos interculturais, escolhendo materiais adequados, refletindo e pensando a sistematização da educação escolar indígena na localidade.

Carina Oliveira Silva (Carina Pataxó)

Carina é outra indígena nascida na cidade do Rio de Janeiro. Também desde nova viveu o trânsito aldeia/cidade, assim como Carolina Potiguara. Sua família paterna é da aldeia Pataxó de Barra Velha, no sul da Bahia, onde passou um período da sua infância do qual guarda memórias alegres e de muitos aprendizados. Seu sentimento era de que a infância era muito valorizada na aldeia e o aprendizado circular, onde aprendia não só com os mais velhos,

especialmente seu avô, mas com as outras crianças e com a natureza, tendo a compreensão de que o ser humano também é natureza.

De todas as entrevistas, a de Carina, talvez por ser a mais jovem entre os entrevistados, é a mais impactante e que traz mais detalhes sobre os traumas vivenciados por uma indígena nascida na cidade, especialmente no período escolar. Sua dificuldade em relação a autoidentificação começou dentro da sua própria casa, pois o seu pai, mesmo nascido na aldeia, não se reconhecia como indígena. Apesar de passar um longo tempo sem se identificar como indígena, o que aconteceu apenas quando se tornou adulta, sua aparência física não a deixou passar despercebida, sendo constantemente apontada como “a índia”. Sempre que observava na cidade experiências aproximadas às vivências que teve na aldeia, percebia que eram muito ridicularizadas. Na escola, especialmente durante a educação infantil e o ensino fundamental, sentiu um incômodo muito grande com os estereótipos atribuídos às populações indígenas, como o do índio selvagem e que comia gente. Aos sete anos, teve uma dificuldade na escola que foi encarada como um fracasso escolar relacionado ao fato de ser “índia”. A partir do relato de Carina, é fácil compreender o processo de etnocídio que ocorre nas cidades e o quanto a escola tem um papel fundamental no processo de assimilação, fazendo com que as crianças não queiram se identificar a partir de seus povos de origem:

Então, todos os motivos, digamos assim, na minha cabeça ali de uma criança, me levavam a não querer ser índia porque senão eu seria feia, seria selvagem, ninguém ia querer brincar comigo, as meninas diziam que eu ia comer outras crianças. Era uma coisa de eu ser quase que um animal selvagem dentro da escola e também não observar essa representatividade [...] *uma coisa que ficou muito marcado é a questão do ensino de história, por exemplo, que eu via espelhos na então “Descoberta de Brasil”. Então, toda essa mentira, toda essa história que nossos antepassados, de maneira muito dócil cederam território, tudo isso monta uma narrativa ao longo do tempo de você não querer ser.* Então, eu comecei a me enxergar num determinado momento até no não lugar. Então eu nem era a menina da cidade e com comportamento assim, assim, assado, mas eu também não era a índia dentro de um estereótipo onde eu não me identificava nisso. (CARINA PATAXÓ, 2021)

O ensino da história teve um papel muito ruim na formação de Carina durante esse período. Porém, no ensino médio teve professores que trouxeram outras narrativas sobre os indígenas, especialmente com a perspectiva da invasão portuguesa e não mais a do descobrimento. Mas seu processo de retomada étnica se iniciou a partir do contato com a literatura indígena durante a graduação em Pedagogia, quando decidiu pesquisar sobre a temática indígena nas escolas. As histórias de Daniel Munduruku, em especial as do livro “Catando Piolho e Contando Histórias”, entre outras histórias e autores, retratavam realidades bem parecidas com a de Carina, como a vivência na aldeia, o contato e a valorização das histórias contadas pelos mais velhos e os problemas de ser indígena e viver na cidade. Elas a

possibilitaram se reconhecer nessas histórias. A participação no Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina em 2019 e na Marcha das Mulheres Indígenas, ambas em Brasília, foram também elementos decisivos em seu empoderamento para a autoafirmação. Mas contraditoriamente, se antes sofria por a identificarem como “índia”, atualmente experimenta um movimento contrário, o do questionamento de sua identidade. Sua pesquisa na graduação e posteriormente no mestrado em pedagogia voltaram-se para a literatura indígena no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Atualmente é professora atuando na educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental.

Júlia Muniz de Souza (Júlia Xavante)

A carioca Júlia Muniz de Souza possui ancestralidade indígena, mas no entanto, desconhece o nome do povo de origem da sua família. Sua autoafirmação começou após a sua ida a uma aldeia xavante, a convite de um jovem amigo que conheceu no Rio de Janeiro. A cacica da aldeia e avó do rapaz gostou tanto de Júlia que a adotou como irmã e deu-lhe o nome indígena Wautomohinhio, o que a deixou muito sensibilizada (PACHAMAMA, 2018). Júlia é licenciada em História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e é professora da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

Júlia é participante ativa da Aldeia Marakanã, do grupo que retomou o território do antigo Museu do Índio em 2017. Virou uma espécie de promotora de eventos da aldeia, pois é ela quem faz a programação e organiza os eventos, chamando indígenas ou ajudando aqueles que querem fazer rodas de conversas, contação de histórias e oficinas no espaço da aldeia. É uma das organizadoras das atividades como o Abril e o Agosto Indígena da Aldeia Marakanã, que normalmente são abertas para o público geral, oferecendo uma programação sempre muito interessante sobre povos indígenas.

Assim como todos os outros indígenas, Júlia vivencia problemas de preconceito que vão da desumanização, até o questionamento da sua identidade. Em sua entrevista, ressaltou uma preocupação com a necessidade de humanizar as populações indígenas, pois existe uma compreensão generalizada na sociedade de que o indígena é uma categoria diferente (e inferior) aos seres humanos. Sua inquietação se fundamenta em histórias que vivenciou dentro da Aldeia Marakanã: “no outro dia eu estava lá na aldeia, chegou uma menininha, devia ter uns cinco anos, com a mãe, que ela foi levar a menina lá pra ver os índios, né, e aí a menina virou e perguntou: ‘Você é indígena? Você é índia?’ Aí eu falei assim: ‘Sou, e você?’ e ela disse: ‘Eu sou ser humana’”. (JÚLIA XAVANTE, 2021). Por outro, também experimenta o

questionamento da sua identidade, por não ter nascido na aldeia ou por não estar constantemente com penas ou pintada.

Marize Vieira de Oliveira (Marize Guarani)

Outra indígena que passou por uma retomada étnica e que desconhece a aldeia de origem de sua família, é Marize Vieira de Oliveira. Nascida na cidade do Rio de Janeiro, atualmente reside no município de Duque de Caxias/ RJ. É neta por parte de pai e bisneta por parte de mãe de indígenas. Professora, iniciou sua carreira no magistério lecionando para o primeiro segmento do ensino fundamental e posteriormente, após concluir a graduação em História pela Fundação Educacional Duque de Caxias (Feuduc), trabalhou em escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro e do Municipal de Duque de Caxias como professora de História. Possui uma longa trajetória de militância, iniciada no Sindicato dos Profissionais de Educação (SEPE) e na Central Única dos Trabalhadores (CUT), onde foi coordenadora da Comissão estadual da Mulher Trabalhadora e posteriormente participou da diretoria executiva da CUT.

Seu processo de retomada ou de viagem de volta para casa, como prefere chamar, iniciou após alguns eventos. Em um fórum que esteve em Belo Horizonte, no início dos anos 2000, percebeu que muitas pessoas mostravam suas identidades em seus corpos utilizando roupas e objetos que indicavam a forma como queriam ser reconhecidas. Inspirada nesse fato, resolveu colocar um cocarzinho feito de trança de palha e peninhas bem pequenas, que havia comprado de um rapaz maxakali. Marize contou que naquele momento sentiu que atravessou um portal, como se tivesse passado por um rito de passagem, pois as pessoas a olharam com um olhar estranho, como se fosse “uma extraterrestre”. Outro evento importante em seu caminho de volta para casa foi o Grito dos Excluídos em 2004, na rua Presidente Vargas, no Centro do Rio de Janeiro, onde encontrou outros indígenas da cidade e passou a participar de um grupo de indígenas que debatiam a questão na cidade e que posteriormente decidiu ocupar o prédio do antigo Museu do Índio.

Marize participou ativamente do planejamento e dos primeiros anos da ocupação do prédio. Ao contar sobre ela, lembrou que os indígenas do Movimento Tamoio dos Povos Originários sentiam a necessidade de encontrar um espaço para tratar dos problemas na cidade, desenvolver projetos, entre outros fins, e que o museu era sempre citado por José Urutau Guajajara como uma possibilidade. Em setembro de 2006 sonhou com um pajé que lhe afirmou que os indígenas deveriam ocupar o casarão até outubro. A partir de então, mobilizou os parentes e conseguiu o apoio de alguns sindicatos para concretizar a ocupação. Mesmo após a

tomada do espaço, Marize revelou que ainda não se sentia segura para se autoafirmar. Dois outros eventos deram a segurança que necessitava para tal. O primeiro aconteceu em uma visita a uma aldeia pataxó hãhãhãe na Bahia, onde deu uma entrevista a uma rádio local e se declarou descendente de guarani. Após a entrevista, os pataxó disseram que não concordavam que era descendente, pois segundo eles, quem se declarava descendente era quem está em cima do muro e ela, ao contrário, era uma mulher que lutava pelo povo, e por isto era indígena. Meses depois, participou da Primeira Conferência de Promoção da Igualdade Racial, onde recebeu uma pressão muito grande do movimento negro para se declarar negra e ela afirmou que não poderia fazer isto e apagar a história dos seus avôs e avós indígenas. Naquele momento se afirmou afroindígena e foi hostilizada por isso. Depois daquele dia, passou a se declarar indígena guarani. Foi batizada pelos guarani do Rio de Janeiro, recebendo o nome de ParaReté. Após a desocupação do museu, Marize participou da criação da AIAM, em 2015, e do ISPO e do Cedind.

Ricardo Felipe da Silva Ybyraïara Ajuricaba Tupinambá

Professor de sociologia aposentado, Ricardo Felipe Ibiraiara Ajuricaba Tupinambá, ao nos contar sobre sua identidade étnica, se referiu ao passado do lugar onde nasceu: “... eu nasci na ilha aldeia, na Ilha de Paquetá que é um território tupinambá ancestral. Então, por isso só eu já sou Tupinambá, né, porque eu nasci em terra tupinambá, comendo comida plantada no solo tupinambá.” (RICARDO AJURICABA, 2022). Ricardo não tem muitas informações sobre sua ascendência indígena, mas tem consciência do passado de invisibilização gerada por políticas etnocidas e epistemicidas direcionada aos indígenas do Rio de Janeiro e que fizeram com que a história indígena de sua família fosse silenciada e apagada da memória da família, mesmo que seu pai e sua avó tivessem características físicas e costumes que considera indígena.

Seu processo de retomada étnica foi longo. Ricardo buscou nas suas lembranças passagens que considerou como origem deste retorno, entendido como um caminho espiritual. Participou de grupos e da criação de projetos na década de 1980 que o aproximou das culturas e epistemologias indígenas, como o coletivo Tribo Selvagem, que fazia montanhismo, acampamento, atividades culturais, como poesia, música e teatro, e o Laboratório do Meio Ambiente Social, que visava desenvolver projetos de iniciação científica para a produção de conhecimento de forma participativa, coletivista, democratizando o fazer científico para fora do ambiente acadêmico. Passou a ter interesse e pesquisar línguas indígenas, e em 2002 compôs uma música em tupi antigo chamada Cunchã Tatarana.

Desde 2000 mora no município de Volta Redonda, interior do Rio de Janeiro. Mesmo distante, em 2007 passou a frequentar a Aldeia Maracanã. Durante a segunda ocupação, em 2017, passou a participar de forma mais intensa da aldeia, e em 2019 criou o coletivo Retomada e Restauração Tupinambá do Rio de Janeiro com outros indígenas. Juntos criaram o grupo Oka, que é voltado para pesquisa e estudo da língua tupi. Para a Restauração Tupinambá, um elemento fundamental para a retomada é a posse da língua, além do trabalho espiritual de contato com os Encantados. As atividades do grupo Oka e oficinas desenvolvidas pela Restauração Tupinambá dentro da Aldeia Maracanã fazem parte da produção e difusão de conhecimentos da Universidade Indígena Aldeia Maracanã.

Ao conhecermos um pouco as histórias de vida dos entrevistados, percebemos que possuem trajetórias diferentes. Carlos Tukano nasceu na aldeia mas foi viver na cidade grande quando tornou-se adulto. Sheila Potiguara e Paula Aponé nasceram fora da aldeia, mas em outras cidades e acabaram migrando para a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Enquanto a Sheila recebeu de sua família ensinamentos que considerava da tradição indígena, Paula não teve esta oportunidade. Carina Pataxó e Carolina Potiguara nasceram na cidade do Rio de Janeiro, mas estiveram sempre em contato com as aldeias de origem de suas famílias. Marize, Júlia e Ricardo nasceram no Rio de Janeiro e para se autoafirmarem como indígenas tiveram que fazer uma viagem interna, reformulando e se conectando a outras histórias de origem. Histórias anteriormente apagadas e negadas.

Mas também existem diversos elementos comum em suas histórias, entre eles a convivência com violências motivadas por preconceitos e estereótipos, o constante questionamento de suas identidades étnicas, a convivência com falas que os desumanizam, a cobrança de que estejam e se comportem de acordo com os estereótipos atribuídos aos índios, o silenciamento das suas histórias e a invisibilidade.

Um outro ponto que os une é a recusa à assimilação e ao etnocídio indígena. Carlos Tukano, mesmo atraído pela cultura do Outro, encontrou no Museu do Índio um lugar onde pode reconhecer que sua cultura também tinha valor e que possuía conhecimentos valiosos para trocar com os não indígenas. Paula Aponé, ao frequentar a Aldeia Maracanã revisitou a sua história familiar a partir de uma nova perspectiva, se identificando com a história de sua avó e se rebelando contra o silenciamento, violência e opressão vivenciadas por ela, o que lhe deu força para lutar pelos direitos dos povos indígenas. Sheila e Carolina Potiguara, mesmo com a pressão da cidade para se desvincularem das suas origens indígenas, sempre mantiveram suas identidades étnicas. Carina Pataxó, após muitos traumas e preconceitos sofridos na cidade, encontrou na literatura indígena um local de fortalecimento e de luta pelos povos indígenas.

Júlia Xavante, após um evento especial em sua vida, repensou sua própria história e assumiu um compromisso com o povo xavante e com as causas indígenas em geral. Marize Guarani, ao militar junto aos povos indígenas, teve a possibilidade de se conectar aos seus antepassados indígenas e ao povo guarani, fazendo sua volta para casa. Ricardo Tupinambá, seguindo ao chamado dos Encantados, fez um longo caminho de reconstrução de sua identidade, buscando elementos que conectassem sua história familiar com a história do Rio de Janeiro a partir de uma perspectiva tupinambá.

Todos precisaram fazer uma reconexão com outras histórias - bem diferentes da escrita por grande parte dos historiadores, da ensinada nas escolas e transmitidas pela história pública - para a criação, recriação e reforço de suas identidades étnicas em uma localidade que nega a possibilidade de ser indígena e ao mesmo tempo morar na cidade. Encontraram e criaram lugares de resistência, onde puderam e ainda podem se fortalecer e lutar pelos direitos dos povos indígenas, como o Museu do Índio, a Aldeia Maracanã, as associações indígenas como a AIAM e a ISPO e a literatura indígena.

A seguir, veremos que suas histórias pessoais e o movimento de luta pelos povos indígenas em geral e mais especificamente dos que vivem no contexto urbano marcam as motivações, objetivos e atividades que promovem nas escolas.

3.2.2 “Pra que mandou me chamar?”

Estava lá dentro da mata,
pra que mandou me chamar?
Eu sou o índio guerreiro,
o índio guerreiro do Ororubá⁶⁹

Promover atividades para escolas faz parte da rotina de alguns indígenas. Independente de possuírem uma licenciatura ou não, contam com muita propriedade sobre o que fazem, sabem seus objetivos, escolhem as atividades de acordo com a faixa etária, o espaço disponibilizado, a quantidade de alunos e o tempo que terão para o desenvolvimento. Justificam suas escolhas pedagógicas a partir dos conhecimentos empíricos e teóricos que adquiriram ao longo da vida, como podemos perceber na explicação de Sheila Potiguara, sobre a sua preferência de não se apresentar inicialmente com roupas e pinturas tradicionais em creches:

⁶⁹ Letra de uma canção cantada por povos indígenas do Nordeste.

As vezes para os pequeninhos, você não vai a palestrar para criança de 1, 2, 3 anos. Nós já fizemos uns 4 e 5 EDIs⁷⁰. São todos bebês! Então, o que os professores querem? A gente não pode chegar lá arrumada. Se a gente chegar arrumada a gente não vai conseguir fazer trabalho. Porque vão ficar desesperados. Por que as crianças ficam desesperadas? Desesperadas, porque é uma coisa que eles nunca viram. Eles acham que é bicho, você toda pintada com cocar, um monte de coisa, a criança visualiza outra coisa. Palhaço, a criança fica desesperada. E esses bichinhos, cachorro a criança vê, a criança fica em pânico. É criança, bebê, você tem que entender. Não tá ligado à família, não tá ligado a nada. Você tem que se pintar perto das crianças e para ficar uma coisa agradável. Então você não pode palestrar para eles. Você tem que cantar umas musiquinhas, bater o maracá... (SHEILA POTIGUARA, 2022)

Por mais que alguns ofereçam ou já tenha oferecido suas oficinas, palestras e atividades para escolas, seja colocando cartazes em eventos que participam pela cidade ou nas redes sociais, divulgando que realizam oficinas para a promoção da lei 11.645/08, ou até mesmo indo diretamente nas escolas oferecer seus serviços, os oito entrevistados foram unânimes ao afirmarem que vão especialmente atendendo ao chamado de professores. Por mais que apontem que em alguns casos as direções ou as coordenações estejam à frente da organização do evento, em geral, são os professores os interessados na ida dos indígenas às escolas, entrando em contato, combinando os detalhes das atividades, mobilizando o transporte dos educadores indígenas, recepcionando e resolvendo os imprevistos.

O convite é feito tanto por escolas públicas quanto particulares. Alguns cobram as visitas às escolas, especialmente quando se trata de escolas particulares. No caso das escolas públicas existe uma negociação diferenciada. Alguns exigem apenas o valor do transporte, outros pedem para que permitam a venda de seus artesanatos. Especialmente para indígenas que vivem da arte, a ida à escola é também uma forma de trabalho e complementação de renda. São chamados para promover atividades em creches, pré-escolas, escolas de ensino fundamental I e II, ensino médio e instituições de ensino superior.

Os entrevistados também foram praticamente unânimes ao afirmarem que a época que mais recebem convites é o mês de abril, com a exceção de Júlia Xavante, que afirmou que é chamada em períodos variados. Alguns afirmaram que agosto é um mês em que há um aumento do número de solicitações. No restante do ano os convites são mais esporádicos. Os pedidos no mês de abril se relacionam com o dia 19 de abril, celebrado como Dia do Índio desde 1943. Recentemente foi aprovado o projeto da deputada Joênia Wapichana que alterou o nome para Dia dos Povos Indígenas, através da lei 14.402/22, como vimos no capítulo 2.

⁷⁰ Espaço de Desenvolvimento Infantil. Espaços equivalentes à creche e pré-escola criados pela Prefeitura do Rio de Janeiro.

Muitos dos indígenas entrevistados se referiram com incômodo a essa excessiva procura no período de abril e questionaram o fato do mês de abril ser o único momento em que muitas escolas falam sobre os povos originários. Sheila Potiguara afirmou, em meio a risos, que o mês de abril “bomba” e que o dia 19 de abril do ano seguinte (2023) já estava reservado em uma escola.

De acordo com ela, os chamados para realizar trabalhos em escolas vão para além da região metropolitana do Rio de Janeiro:

O meu esposo vai a São Paulo, vai à escolas em São Paulo, né. Um espaço tipo um sítio, as escolas vão de ônibus para lá para fazer essas atividades com os indígenas. Então ele ia para lá, né, mas esse ano não deu para ir porque foi muita procura, então ele preferiu ficar por aqui mesmo, né. Então a minha cunhada foi e ele ficou. (SHEILA POTIGUARA, 2022)

No entanto, lamentou que esta procura fique concentrada nos meses de abril e agosto. Marize Guarani, contou que naquele ano (2022) participou de 4 eventos no dia 19 de abril, dois presenciais e dois online. Também questionou a preferência pelo mês de abril: “Eu falo para o pessoal ‘gente, por favor, esqueçam abril’. Né? a gente tá... a gente tá, na verdade, numa outra época, que a gente tem que falar sobre questão indígena todos os meses do ano.” (MARIZE GUARANI, 2022). Ela também enfatizou a importância de se abandonar um currículo turístico⁷¹ nas escolas:

a gente tem na educação esse currículo turístico, né. A gente vai falar de mulher no 8 de Março. Então, você não fala mais, você não busca dentro da sua matéria questões de gênero para tratar o dia da mulher ao longo do ano. Por exemplo, a mesma coisa acontece com o 20 de novembro com a população negra. A mesma coisa o 19 de abril com o povo indígena. (MARIZE GUARANI, 2022)

Marize ressaltou a importância da alteração do nome da data proposto pela deputada Joênia Wapichana e lembrou que existem outras datas ao longo do ano que se referem aos povos indígenas:

inclusive a Joênia Wapichana coloca como dia dos povos indígenas, né, exatamente para gente mostrar que nós não somos uma coisa só, não é o fenótipo que diz quem é mais... quem é mais ou menos indígena, não existe isso. E... que também é importante a gente mostrar essa pluralidade, porque são povos diferentes, né, de culturas diferentes, religiosidade diferente, né, de fenótipos diferentes, de culturas diferentes e isso para mim é o mais relevante. Não deixar de fazer atividade que perdurem o ano inteiro, né, porque como a Baby Consuelo fala, e eu discordo dela, porque ela disse que todo dia era dia de índio e agora a gente só tem a 19 de abril. Não, a gente não tem só mais ele, já viu né. Hoje a gente tem o dia internacional dos povos indígenas

⁷¹ Conceito do autor Jurjo Torres Santomé.

em agosto, a gente tem o dia internacional da mulher indígena em setembro e para além disso, nós temos todos os outros dias para falar. A gente continua como a Baby Consuelo e o resto da população a dizer que todo dia tem que ser dia do índio, ou melhor dia dos povos indígenas. (MARIZE GUARANI, 2022).

Carina Pataxó afirmou que apesar de abril ser o mês em que mais recebe convites, é o que menos aceita participar de eventos. Em 2018 passou por uma situação desagradável em uma escola em Duque de Caxias, onde prepararam uma “surpresa” para ela. Os alunos a “homenagearam” dançando a música “Brincar de Índio” da Xuxa. Apesar de não gostar da data, afirmou que ela é importante, pois entende que os indígenas já são muito invisibilizados e sem a data a situação seria pior. Ressaltou a importância de discutir e desconstruir a data.

Os entrevistados afirmaram que, em geral, são bem recebidos pelas escolas, mas relataram algumas intercorrências em suas visitas, como a citada por Carina. Nem todas as escolas estão interessadas em fazer um diálogo intercultural, querendo apenas alguém que reforce todos os estereótipos ensinados pela escola:

tem algumas escolas particulares, que às vezes a gente nem gosta de fazer que eles querem que a gente... venha falar o que não é, que não existe, o que não é realidade. como se a gente fosse lenda, se a gente fosse um mito sabe. Então é como complicado, né, eu não aceito. Que você fica assim... eu tô mentindo. Eu vou dizer que na aldeia não tem fogão? Eu vou dizer que na aldeia não tem não tem luz? (...) Não tem como você dizer uma coisa que não é realidade né? Então eles querem que você venha falar esse tipo de coisa. E tem escolas que quer ver aquele indígena de antigamente, né? Não quer ver... Tem indígenas que são claros, tem indígenas que são altos, tem indígenas que são baixos. As escolas querem aquele indígena de antigamente que não existe mais. Quisesse indígenas de antigamente, volta para 1500! (SHEILA POTIGUARA, 2022)

Cabe destacar que, interessados ou não em trazer um olhar diferenciado para as populações indígenas, são os professores, muitas vezes motivados pela possibilidade de trabalhar a temática indígena no mês de abril e em outros meses em parceria com os indígenas que possibilitam a abertura de um diálogo intercultural nas escolas.

3.2.3 Educando o juruá

Mas eu já sabia, porque a vó me contou, que um dia, cantando e dançando, os filhos de Makunaima e outros deuses tentariam conversar com o homem branco pra dizer que não gostamos dessa lição não. (JULIE DORRICO, 2019)

Como já foi dito, as atividades desenvolvidas por indígenas nas escolas na região metropolitana do Rio de Janeiro variam de acordo com a faixa etária dos alunos, o espaço para a realização, o tempo para desenvolver e em algumas situações, o tema combinado anteriormente com os professores. Em geral, elas possuem dois momentos, um voltado para palestra, onde falam sobre os povos indígenas e outro voltado para apresentações culturais e/ou oficinas.

Alguns vão com grupos maiores, como o caso de Sheila Potiguara, que costuma trabalhar sempre com alguém de sua família ou algum outro parente indígena. Carolina Potiguara, que apesar de eventualmente realizar as atividades sozinha, possui uma rede de parentes de etnias variadas, como guarani, fulni-ô, pataxó, guajajara e potiguara com quem gosta de fazer a apresentação em conjunto. Já Ricardo Tupinambá conta sempre com a participação de outros integrantes da Restauração Tupinambá. Mas também promovem as atividades sozinhos.

A escolha de como se apresentar nas escolas, as roupas e os acessórios utilizados, sejam tradicionais das culturas indígenas ou não, possui um objetivo pedagógico. Eles têm a consciência de que seus corpos e objetos carregados neles são políticos e têm uma dimensão educativa. Sheila Potiguara e sua família têm o costume de ir com vestimentas tradicionais indígenas. Carolina Potiguara em sua entrevista relatou o “trabalhão que dá” a preparação para a ida com o grupo nas escolas, onde “um ajuda a arrumar e o outro fica na pintura corporal”. Segundo ela, o público gosta de vê-los caracterizados, despertando interesse.

Outros preferem utilizar roupas ocidentais. Carlos Tukano chamou a atenção de que “o índio deve sair da vitrine do exótico, cheio de cocar, cheio de colar armado de arco e flecha, borduna. Nós hoje estamos usando roupas, tentando adequar a essa outra realidade” (CARLOS TUKANO, 2022). Muitas vezes os alunos realmente esperam encontrar os estereótipos dos livros nos visitantes. Tukano contou que uma vez, no final de uma visita a uma escola na Barra da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro, um aluno de mais ou menos dez anos disse que não havia gostado da atividade porque não o viu pelado. Como um bom educador, teve a paciência de explicar que estava em um ambiente diferente e que contém regras diferentes da sua aldeia. Apesar da preocupação com a criação de estereótipos, ao descrever uma palestra dada em uma escola na Ilha do Governador, também na cidade do Rio de Janeiro, demonstrou que gosta de usar algo que demarque a diferença. Na ocasião, usou um “cocarzinho”, com o objetivo de se diferenciar e marcar a identidade.

Marize Guarani também demonstrou uma preocupação em relação ao reforço de estereótipos, entretanto, também não abre mão de usar o seu cocar, tentando dar um novo significado para ele no imaginário dos estudantes:

E eu geralmente começo a palestra sem o meu cocar, eu explico o que é o cocar, qual é a função do cocar, onde a gente coloca o cocar, falo para quebrar o estereótipo, que na aldeia a gente não vive pintado de cocar o tempo todo. Falo que isso são em momentos significativos e depois disso tudo é que eu coloco meu cocar na cabeça em honra esse a esse evento, em honra a vocês eu vou colocar o meu cocar. Então ponho o meu cocar, assim eu faço... e aí eu vou me pintar e eles ficam encantados, mas é assim que eu tento quebrar esses estereótipos (MARIZE GUARANI, 2022)

A imagem a seguir se refere a uma atividade desenvolvida na Escola Municipal Presidente Costa e Silva, em Duque de Caxias no ano de 2022, onde algumas indígenas foram convidadas para realizarem atividades no Projeto “Abril Indígena” desenvolvido pela escola desde 2020. Observamos que Sheila Potiguara e Twry Pataxó (no meio) preferiram se apresentar com vestimentas tradicionais, enquanto Suzane Paraí, Guarani da Aldeia Mata Verde Bonita, em Maricá e Marize Guarani preferiram utilizar apenas alguns elementos de origem indígena como o cocar e acessórios como pulseiras e brincos, além da pintura corporal.

Figura 6 - Abril Indígena EMPCS



Fonte: A autora, 2022.

Nas aulas dos educadores indígenas há sempre o ensino de algumas palavras em línguas indígenas, ou uma abertura inicial falada em uma língua originária, ou ainda um canto em língua indígena. Ricardo Ajuricaba Tupinambá considera o uso da língua um elemento fundamental para os processos de retomada étnica, tanto que criou na Universidade Indígena Aldeia Marakanã o grupo *Oka* de estudos do tupi antigo. Os tupinambá do movimento Restauração Tupinambá do Rio de Janeiro falam o tupi e em suas visitas às escolas, explicam sobre a língua, a presença dela no nosso dia a dia e ensinam palavras. Ricardo, que também é compositor, criou uma música para as crianças com o objetivo didático:

Nhem nhem nhem,
 Nhém nhém nhém
 Essa nossa língua fala bem
 Nhém nhém nhém
 nhém nhém nhém
 Essa nossa língua fala bem
 Em Tupinambá nheeng é falar
 Caru é comer
 Ú é beber
 (RICARDO AJURICABA, 2022)

Na entrevista de Carlos Tukano, foi perceptível a importância que ele dá ao uso da língua e isto teve reflexo tanto nas visitas guiadas no Museu Nacional, quanto nas atividades que desenvolveu e ainda desenvolve nas escolas. Ele lamentou que muitas vezes, ao entrarem em contato com não indígenas, alguns parentes acabam abandonando a língua e cultura, ressaltando a importância da educação diferenciada nas escolas indígenas, onde as línguas maternas são ensinadas e as crianças aprenderem inicialmente a língua falada pelo seu povo para depois aprenderem o português. O fato de não ter com quem falar a língua tukano quando chegou ao Rio de Janeiro foi narrado com certa melancolia: “É, estranho sentia, né. Você tá fora do seu lugar, (inaudível) não tem onde falar sua língua, você se sente um estranho” (CARLOS TUKANO, 2022). Como foi citado anteriormente, a percepção que teve no Museu do Índio de que pessoas queriam conhecer e que valorizavam sua cultura fez com que se sentisse menos estranho.

Tukano explicou sobre a diversidade linguística como demonstração da diversidade das culturas indígenas e utilizou sua própria história para isto:

Eu passo o (inaudível) da minha origem, da minha etnia que eu pertencço, depois passo em geral, entendeu? Onde estão localizados. Eu tenho até um mapa étnico, né? Em cada parte do país, no Brasil. Em cada representatividade através da sua arte, entendeu? Que nós temos diferenças um do outro. Porque... pela língua, pra começar. Línguas diferentes. Um tukano. Eu não entendo xavante, eu vou precisar de tradutor.

E ele não vai entender tukano, vai precisar de tradutor pro que eu estou falando. Mesmo na minha região, eu não consigo entender todos, nós somos 23 etnias diferentes. Porque no meu caso, minha mãe é desana, meu pai é tukano e minha avó paterna é tuiuka. Fazendo uma comparação, tem vários sangues correndo aqui. (Inaudível) eu já não entendo tuiuka, desana também não entendo. Passei a entender quando eu estava convivendo com minha mãe e com minha avó paterna, né. Pra mim entender quando eu ia pra aldeia dos tuiuka que só falavam tuiuka, né, aí eu dava pra mim entender e falar um pouco e da minha mãe desana a mesma coisa. Então são diferenciações que a gente fala para o jovem. Se fala que os índios não são todos iguais, tem suas diferenças através da língua, através das suas regiões. (CARLOS TUKANO, 2022)

Ao falar sobre as diferenças das línguas, trouxe detalhes, explicou que a língua tukano é mais difícil, por ser anasalada, enquanto o guarani é uma língua fácil de aprender pela proximidade, lembrando que no início da colonização a língua mais falada na área colonizada vinha do tronco tupi. Tukano também canta e fala na língua durante as suas apresentações nas escolas.

Carolina Potiguara também gosta muito de trabalhar com as línguas indígenas. Suas apresentações contam com canto em línguas indígenas e utiliza a contação de histórias para ensinar palavras em Tupi. Afirmou na entrevista que, ao ser convidada para ir às escolas, costuma fazer uma pesquisa sobre a região em que ela está situada, buscando marcas da ancestralidade naquela localidade, incluindo os nomes da toponímia indígena para conversar a respeito com os estudantes. Mas ressaltou que o uso da língua eventualmente cria problemas por um duplo preconceito, especialmente se estiver associado ao uso do maracá e de cantos, onde são chamados de “macumbeiros”.

Paula Aponé contou que leva cartazes com palavras indígenas e que se sente muito feliz quando as crianças voltam para suas casa falando expressões como bom dia e boa noite em tupi com suas famílias. Marize Guarani questionou a invisibilidade do tupi nas escolas, afirmando que falamos o “tupiguaraniguês”. Ela criou essa expressão ao assistir uma palestra onde a palestrante afirmou que no Brasil se falava o “pretuguês⁷²”, e justificou que grande parte dos nomes de plantas, animais, acidentes geográficos, nomes de bairros, cidades e Estados são palavras em tupi, lamentando que professores desconheçam a origem das palavras do idioma. Júlia Xavante também questionou a invisibilidade do tupi e lembrou de um indagação levada pelo professor de tupi José Guajajara aos alunos de uma escola pública da zona norte do Rio de Janeiro: “Vocês têm aula de inglês não tem? Aula de inglês dentro da, da... do currículo, é a

⁷² Expressão criada por Lélia Gonzalez para se referir as influências das línguas africanas no português falado no Brasil.

língua estrangeira. E vocês tem aula de português, que é a língua oficial. E se hoje se vocês forem... fossem ter aula de Tupi, onde entraria essa língua?" (JÚLIA XAVANTE, 2021)

Um outro recurso didático utilizado por eles é a contação de histórias, onde falam sobre os animais da natureza, o céu, a lua e os Encantados. São histórias criadas por eles próprios, ou que foram transmitidas pela tradição oral por seus pais, avós e outros mais velhos ou ainda narradas na literatura indígena. Carlos Tukano contou que leva essas histórias especialmente para crianças e alunos do ensino fundamental, que se interessam bastante. Ele explica como a onça anda ou como é a conversa dos animais na floresta e a partir dessas histórias realiza um debate, comparando com a vida humana.

Carolina Potiguara nos falou com entusiasmo sobre o potencial da contação de histórias. Ela iniciou este trabalho dentro da Aldeia Maracanã com outros parentes, quando perceberam a visita sistemática de não indígenas curiosos para conhecerem as culturas indígenas. A contação de histórias surgiu junto com outras atividades culturais como o grafismo e o canto e eram feitas aos sábados. Nas escolas, ela conta as histórias criadas durante aquele período na Aldeia Maracanã e outras:

tem histórias que eu conto que é desde a época que eu fiz com Carmel, Dauá, da arara amarela, as histórias da arara amarela do Maracanã. São lendas assim... o enredo das histórias são os animais da floresta, né. Anota aí. Os animais da floresta, os Encantados. [...] Nós acreditamos que há seres encantados na floresta, que são o nosso imaginário, o nosso lúdico, os nossos sagrados. E a gente dá luz à eles nas histórias né. Histórias que os avós contavam para gente também, é verdade, né. E os animais da floresta, a gente brinca muito com jacaré, com a onça, com o tatu, com a tartaruga, com o tucano, com a arara, os passarinhos. Então as nossas histórias são a partir daí, eles são os nossos protagonistas. A lua, a lua, as águas, o sol... História de amor, tem história de amor também para adolescente. Nós fizemos uma adaptação, eu junto com os professores de Maricá nós fizemos uma releitura da lenda do Guaraná, a história do guaraná, da lenda do Guaraná sateré-mawé. E a Lenda da Mandioca. Mandi, que é uma índia, né, é uma índia. Nós fizemos uma releitura, uma readaptação para crianças e também assim, histórias que falam explicam essa questão da nossa língua. (CAROLINA POTIGUARA, 2022)

Cantos e danças também fazem parte do repertório didático de alguns indígenas. Desde cânticos tradicionais, alguns feitos em roda e na batida do maracá, músicas compostas por eles mesmos, como a de Ricardo Ajuricaba, e músicas contemporâneas como o rap de Brô Mcs e Mc Kunumi, presentes em atividades propostas por Marize Guarani e Carina Pataxó. O grupo da Restauração Tupinambá tenta oferecer também uma “vivência da indigenidade”, levando uma fogueira cenográfica para que alunos, professores e outros membros da comunidade escolar que estejam no momento tenham a experiência de cantar e tocar o maracá em volta da

fogueira, acreditando que assim consigam “transformar a escola em uma aldeia”, possibilitando um despertar da identidade indígena.

Outra atividade comum e que desperta o interesse dos alunos é o grafismo, como podemos observar na imagem, que apresenta Carolina Potiguara fazendo uma pintura corporal em um aluno da prefeitura de Maricá:

Figura 7 - Pintura corporal na escola



Fonte: Acervo pessoal de Carolina Potiguara.

Júlia Xavante, que também é professora de educação artística, enfatizou a potencialidade do uso do grafismo indígena para os alunos:

o objetivo da atividade é o aluno ter... ver a pluri... pluri possibilidade né, de atividades indígenas, de perceber a dificuldade de fazer aquela arte, de fazer o trançado, de fazer a...a, o trabalho com missanga, de fazer... de pintar os grafismos, de reproduzir esse grafismo, porque quando você faz alguma coisa, que é o outro que faz, você percebe toda esse dificuldade e você começa a valorizar aquele trabalho, porque você vê o quanto que é difícil.

Alguns indígenas propõem brincadeiras de origem indígena para os alunos, especialmente para os menores. Também levam objetos, para além dos artesanatos para venda, para que visualizem e manejem quando possível, como o arco e flecha, flautas, apitos, zarabatanas, cocares, urucum, cocares e sementes.

Figura 8 - Enxergando o apito



Fonte: A autora, 2022.

A fotografia acima é um exemplo do manejo destes objetos na Escola Municipal Presidente Costa e Silva em 2022, onde Sheila Potiguara, após fazer a demonstração do uso do apito que imita sons de pássaros e outros animais, o entrega na mão de uma aluna deficiente visual. Os artesanatos ficaram expostos em uma mesa, onde os alunos puderam observar e comentar sobre os objetos.

Ricardo Ajuricaba também citou que o seu grupo também oferece oficinas de cocar e maracá com material reciclável, cerâmica e, quando possível, pedem para que a escola ofereça alimentos com ingredientes nativos como mandioca, milho, amendoim e açaí. Carolina Potiguara citou um trabalho feito com seu auxílio em uma escola de origem rural, em que desenvolveram um projeto de horta e alimentação indígena. Segundo sua avaliação, o trabalho não só incentivou uma alimentação natural, como valorizou e estimulou uma prática familiar de muitos alunos.

Além das oficinas, atividades e apresentações culturais, todos os entrevistados reservam um tempo para falar sobre os povos indígenas. Entre os diversos assuntos tratados por cada um deles, um específico faz parte da aula de todos: a contemporaneidade dos povos indígenas, em que tentam refutar a tese de que são povos do passado. Nas entrevistas, percebemos que apesar dos temas e abordagens não serem os mesmos, demonstraram que buscam mostrar que são pessoas da atualidade. O tema do presente aparece quando trazem para debate a questão da

discriminação vivida pelos indígenas quanto por outros grupos, como negros, pobres e favelados como destacou Sheila Potiguara. Também aparece na tentativa de desconstruir concepções estereotipadas e folclorizadas, que impossibilitam a compreensão de indígenas em contexto urbano.

O debate sobre a questão da identidade também aparece com destaque, ao tentarem fazer com que os alunos reflitam sobre quem é ou não é indígena. Nesse sentido, alguns fazem debates sobre as diásporas indígenas, miscigenação, e a questão do fenótipo para a identificação. Carina Pataxó revelou que gosta de trazer personagens conhecidos dos alunos como o rapper Xamã para discutir a identidade étnica.

A diversidade dos povos apareceu como um ponto importante trabalhado pelos educadores indígenas. Tukano contou que possui um mapa étnico que gosta de levar nestes eventos. Utiliza sua própria história de vida, contando que é um tukano, mas que sua mãe é desana e a avó tuikua. Sheila Potiguara, que, em geral, faz a apresentação nas escolas junto com sua família pataxó, afirmou que cada um fala um pouco sobre seu povo. Também falam sobre a diferença em relação aos não indígenas, quando fazem críticas à sociedade ocidental, trazendo elementos positivos das sociedades indígenas para comparação, como por exemplo, a relação respeitosa que têm com o meio ambiente. Apesar da maioria não destacar o ensino da história dos povos indígena como um ponto de importante das suas apresentações, ao serem questionados se reservavam algum momento para falar sobre o passado, todos disseram que sim, o que será discutido no capítulo 4.

Os entrevistados demonstraram uma consciência de que as atividades promovidas nas escolas não são voltadas apenas para os alunos, mas também para a formação dos professores. Sheila Potiguara, por exemplo, contou que mesmo quando a visita é feita em creches, sempre faz uma fala, mesmo que rápida, sobre os povos indígenas para os professores. Afinal, acredita que faz parte do seu trabalho levar informações para eles: “Porque quando a gente está palestrando, a gente não palestra só para as crianças, principalmente para o professor. Porque tem professor também que tem falta de conhecimento. (...) E cabe a você, quando existe certa falta de conhecimento, você tem que esclarecer” (SHEILA POTIGUARA, 2022).

Júlia Xavante disse que na sua percepção, o conhecimento dos professores sobre a temática é parecida com a dos alunos, e que as visitas acabam também possibilitando que professores adquiram um outro olhar sobre as populações indígenas. Marize Guarani seguiu a mesma linha, entendendo que as atividades acabam formando professores. No entanto, contou que já foi convidada exclusivamente para formação de docentes, seja em grupos de estudos a convite das escolas e em cursos de formação em parceria com as prefeituras e universidades.

Ela acredita que estas formações sejam mais importantes do que as atividades para os alunos, pois professores atingem um número maior de pessoas e têm um tempo maior para desenvolver o tema nas escolas.

3.2.4 Professoras indígenas⁷³

Eu não tenho minha aldeia
Mas tenho essa casa iluminada
Deixada como herança
Pelas mulheres guerreiras
Verdadeiras mulheres indígenas
Sem medo e que não calam a sua voz.
(ELIANE POTIGUARA. 2018)

Como pudemos perceber, alguns dos entrevistados possuem formação acadêmica na área da educação, como Carina Pataxó, que possui graduação e mestrado em educação, Júlia Xavante, que tem licenciatura em História da Arte, Ricardo Tupinambá, em Ciências Sociais, Marize Guarani em História, mestrado e doutorado em Educação e Carolina Potiguara tem licenciatura em História e mestrado em línguas indígenas. Dentre eles, Carina, Júlia e Marize atuam como professoras do ensino básico. Ricardo, apesar de ter sido professor de sociologia da rede estadual do Rio de Janeiro, quando se aposentou, ainda não tinha passado pelo processo de retomada. Carolina, apesar de atualmente trabalhar na área da educação junto à secretaria de educação da prefeitura de Maricá, desenvolvendo projetos na educação escolar indígena dos guarani da região, não lecionou em escolas do ensino básico.

Sendo assim, debruçaremos o nosso olhar para a atuação de Marize, Júlia e Carina em suas escolas, pois as atividades, a relação com colegas e com os alunos diferem de uma visita de algumas horas a uma unidade escolar. Carina Pataxó é a mais jovem entre as três e sua atuação como docente é recente, iniciada nesta década, como professora de ciências de turmas do primeiro segmento do ensino fundamental do Colégio Pedro II. Após o término do contrato temporário no Colégio Pedro II, passou a atuar em duas escolas municipais da Zona Sul do Rio de Janeiro, como professora de sala de leitura da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental. Já Júlia leciona artes na rede estadual de ensino desde o ano 2000, tendo

⁷³ O resultado deste subitem sobre as professoras indígenas foi apresentado no artigo: SILVEIRA, Thais. Entre vivenciar o preconceito e ter que ensinar: a atuação de professoras indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro. *História Oral*, 27(2), 108–136.

atuado em diversas escolas da região norte do Rio de Janeiro do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. Marize iniciou na rede estadual em 1988, onde lecionou para turmas do primeiro segmento do ensino fundamental, e posteriormente como professora de história e de sala de leitura para o segundo segmento do ensino fundamental e médio. Também atuou como professora de história na rede municipal de Duque de Caxias.

As três professoras se identificam como indígenas nas escolas em que atuam, mas nem sempre foi assim, especialmente no caso de Marize e Júlia que começaram a lecionar antes de fazerem suas retomadas étnicas. Em relação aos outros profissionais da escola, a presença e atuação como professoras indígenas, no que se refere a defesa dos povos indígenas e especialmente da lei 11.645/08, provoca tanto uma sensibilização por parte de alguns professores, que passam a entender a importância do ensino da temática indígena e buscam trabalhar em parcerias, como também conflitos, alguns com base no que elas identificaram como falta de informação, outros em preconceitos.

Júlia Xavante expressou sua felicidade ao contar que uma professora de educação física da sua escola iria trabalhar os jogos indígenas com os alunos. Ela afirmou que muitas vezes a presença dela e a sua constante reivindicação da necessidade de aplicação da lei 11.645/08, acaba lembrando alguns profissionais que devem ensinar as histórias e culturas indígenas. Em tom de brincadeira, contou que encontra algumas parcerias na escola:

É, tem alguns professores que abraçam a causa, que é uma meia dúzia de três ou quatro né... que, por exemplo, eu chamo alguém pra fazer uma palestra na escola, aí o professor fala assim: " Ah Julia, eu vou levar os meus alunos pra assistir a palestra também" Né, então uma meia dúzia de dois ou três, e outros.... já, já não cedem de jeito nenhum. (JÚLIA XAVANTE, 2022)

Por sua vez, Carina Pataxó relatou que, no geral, a relação com os outros profissionais da escola é respeitosa e que acaba sempre encontrando a possibilidade de indicar materiais e palestras. Como professora de sala de leitura, já teve a oportunidade de trabalhar em conjunto com outros professores, especialmente com a literatura indígena. No entanto, observou que, há por parte de alguns, um olhar de curiosidade e de exotismo. Nos poucos anos de trabalho, já teve que enfrentar situações desagradáveis com colegas, como uma vez que questionaram um mural que ela tinha criado com os alunos, pela “falta de elementos indígenas”.

Marize Guarani, apesar de ter encontrado profissionais que participaram e a ajudaram em diversos projetos com a temática indígena, contou que muitos profissionais têm dificuldades para pensar diferente e superar preconceitos e estereótipos acerca dos povos indígenas. De acordo com ela, a formação profissional oferecida nas universidades a partir de epistemologias

europeias dificultam muito uma abertura a outras formas de pensar. Relatou situações de racismo que vivenciou por volta de 2015:

Tem uma escola que eu trabalhei e que eu continuo fazendo projeto, esse projeto ele dura... Agosto Indígena, ele dura de março a setembro. A gente faz oficinas, a participação dos alunos é por interesse. Então, quem tá ali dentro tá porque queria estar, não tá obrigada estar lá, e os outros ficam na sala de aula, né. E eles recebem o nome dos alunos que não estavam na sala mas estavam participando do projeto, então eles não podem colocar falta. (...) Mesmo assim, você tem aqueles professores, como por exemplo, um professor de artes que disse que os alunos... Esse próximo evento que vai ter lá é por conta dessa fala dos alunos, vai ser um evento onde a gente vai falar sobre a arte indígena. E ele disse que “o índio”, o “índio” né? O índio não tem arte, que um índio com celular tirando foto ou no celular... eu acho que foi isso, o índio com celular na mão é igual a um macaco com celular. Ele disse isso em sala de aula. (...) Na outra escola, uma professora de português. Ela disse que, que... a gente faz um projeto lá sobre questão indígena e nós passamos meses trabalhando vários temas sobre questão indígena com os alunos do ensino médio, e no final, tudo que eles aprenderam nas oficinas e produziram foi feito uma grande feira (...). E tinha pela apresentação que eles fizeram nas salas, né, que cada sala se transformou numa sala de exposição. Eles tinham que dar nota de zero a... para o aluno que tava ali falando, explicando. Eles até na aldeia foram. Fizeram em cada uma sala... a da Saúde indígena fantástica. E aí essa professora, ela é uma excelente professora, uma excelente pessoa mas aquele negócio de preconceito. Nem sempre o professor entende que aquilo é preconceito. Ela não falou isso por mal, mas ela disse que ela não ia dar ponto só porque o aluno bateu na boca e gritou uhuhuh, se pintou, bateu na boca e gritou uhuhuh. (MARIZE GUARANI, 2022)

Em relação aos estudantes, a presença de professoras indígenas parece gerar reações diferenciadas. Carina, que trabalha com alunos de uma faixa etária inferior, disse que as crianças ficam muito curiosas quando descobrem que ela é indígena, fazendo diversas perguntas, muitas delas carregadas com um olhar de exotismo, como por exemplo, quando querem saber o que ela comia ou o que fazia na aldeia. Mas também observou que já há algumas mudanças na compreensão de alguns dos alunos sobre o que é o indígena, muitos evitam o uso do termo índio e questionam o conceito de “descobrimento”, se posicionando em defesa dos povos indígenas.

De acordo com Júlia, sua proposta mais básica no que se refere ao ensino da temática indígena é mostrar tanto para professores e alunos que os indígenas são pessoas que vivem no presente e que convivem normalmente com o restante da sociedade. Sua presença na escola reforça essa contemporaneidade, mas nem sempre é compreendida pelos alunos. Já houve uma situação, por exemplo, onde uma aluna perguntou se ela era indígena de verdade, o que acabou gerando um debate não muito amistoso sobre raça, onde Júlia utilizou o fato da aluna ser negra para argumentar sobre o equívoco da pergunta:

uma menina negra na sala de aula me perguntou: “Professora a senhora é indígena?” “Sim”. “Mas a senhora é indígena de verdade?” Aí eu falei assim: “E você é negra de verdade?” Aí ela me olhou assim... aí eu falei assim: “Você nasceu no quilombo?”

Porque você está querendo saber se eu nasci na aldeia pra ser uma indígena de verdade né? Você nasceu no quilombo?”Aí, ela: “Não professora, a senhora não tá entendendo.” Aí eu falei assim: “Não, eu tô entendendo perfeitamente. Você acha que pra ser indígena tem que usar pena, tem que tá pintado, tem que ter nascido na aldeia, e que eu não tenho um lugar de fala dentro de uma sala de aula como professora. Porque o indígena não é isso, né? Indígena é outra coisa”. Aí ela ficou me olhando. E eu falei assim: “Olha só, você não precisa, eu falei pra ela, quanto negra, você não precisa fazer nada disso que eu tinha falado pra você ainda pouco, que você vai continuar sendo negra. Porque que eu tenho que ter nascido na aldeia, porque eu tenho que falar a língua, porque isso tudo? Se tudo que aconteceu de violência com o povo negro que veio pra cá, aconteceu com os indígenas também, e pior ainda, porque os indígenas estavam em casa, e nos hoje somos despatrializados dentro do nosso território.” (JÚLIA XAVANTE, 2021)

Por outro lado, Marize contou que sua presença e a de outros indígenas que costuma levar para conversar com os alunos nas escolas em que trabalhou, assim como os projetos que desenvolve, geram uma identificação entre os alunos que possuem ascendência indígena.

Dentro das escolas, as três professoras têm a possibilidade de trabalhar a temática indígena de maneira ampliada. Carina, por exemplo, afirmou que a escolha por levar o rap indígena para sala de aula partiu da observação de que a cultura do rap era muito presente no entorno de uma das escolas em que trabalhou. A partir dos rappers indígenas, como Brô Mcs, Mc Kunumi e Kaê Guajajara, teve a ideia de criar uma batalha de rap entre seus alunos. Como pesquisadora da literatura indígena e professora de sala de leitura, estimula sempre o empréstimo de livros de autoria indígena, acreditando que posteriormente não terão a mesma oportunidade de ter alguém que apresente os autores e a literatura indígena. A partir dela, tenta ampliar os conhecimentos dos alunos, apresentando-a como uma manifestação cultural para além de texto escrito:

nós fizemos um trabalho com a literatura indígena, eu trabalho dentro da sala de leitura mesmo, então eu peguei alguns livros de temática não só indígena, mas também afro e coloquei pela sala, e as crianças entraram na sala e elas começaram a ter contato com essas literaturas. Então, elas escolhiam as literaturas que elas queriam ler e tinham crianças que “Ah, professora, mas eu não sei ler... Ah tia, mas eu não sei ler”. Mas justamente pensar na literatura como uma manifestação cultural para além do texto escrito é se identificar com esse livro também, é manusear o livro. Então, você vai fazer a sua leitura do seu modo. Observa as ilustrações que também são narrativas, né. Não só o texto escrito. Observa as cores, observa o grafismo e a partir disso a gente começou a fazer debates. Eu também levei urucum pra escola, então eu pedi autorização da direção, da professora e aí nós fizemos as pinturas. [...] As pinturas faciais, as pinturas corporais. Aí depois uma criança começou a fazer na outra. E aí nós pensamos nos significados das pinturas, é claro que depois elas começaram a fazer pinturas aleatórias, digamos assim. Mas o intuito é saber que tem uma identificação. Eu falei pra elas, por exemplo, que uma vez eu fui ao Parque Lage e aí uma parenta (...) começou a me pintar e aí, quando eu comecei a subir ali no Parque Lage, eu encontrei outro parente e aí ele começou a falar um monte de coisa, pela minha pintura. E aí, a gente conversou sobre a importância não só do que é escrito e de maneira geral é o que é mais valorizado, mas também há outras formas de se escrever que não a escrita alfabética e que a dança é a literatura indígena também, canto é

literatura indígena também. Então, eu ensinei uma dança que eu aprendi com Daniel Munduruku, então a gente fez roda de dança... A partir disso a gente começou a contar histórias e tem uma coisa muito bacana que a gente fala muito que é a memória e aí essa memória, ela vem não só de uma memória do sujeito, essa relação carnal, essa relação do povo... Mas é uma relação ancestral. (CARINA PATAXÓ, 2021)

É interessante observar que o olhar sensível de Carina em relação ao alunos não alfabetizados, ao dizer que deveriam fazer a leitura do modo deles, manuseando os livros, observando as imagens e os grafismos, não se relaciona apenas com uma estratégia de aproximação entre os alunos e a leitura, mas também de valorização de outras formas de expressão, como o grafismo, o canto e a oralidade.

Em um artigo escrito junto com Mayara Pinto, Júlia Xavante (2020) demonstrou um enorme repertório de oficinas com as quais trabalha com os seus alunos, mesmo com todas as dificuldades relatadas por ela na entrevista, que envolvem ser professora de artes do Ensino Médio da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Apenas as turmas do segundo ano têm aulas de artes, contando com apenas dois tempos de aula semanais, o que acaba levando muitos professores da área a terem que dar aulas em diversas escolas, pois dificilmente encontra alguma escola com muitas turmas de segundo ano onde conseguem completar toda a sua carga horária.

Nas atividades que propõe aos alunos é fácil observar a valorização das artes, assim como da diversidade dos povos indígenas. Em uma delas, após mostrar exemplos dos trançados e tecelagens de diversos povos presentes nos cestos, redes e peneiras, incentiva que façam estes trançados com folhas de cartolina colorida. Em outra atividade, pede para que os alunos pesquisem o nome de um povo, sua localização, tamanho da população e a língua falada. Em sala de aula, com uma folha dobrada, os alunos escrevem o nome do povo que escolheram com o grafismo específico daquele povo, e na parte interna da dobradura as informações que pesquisaram. Outra oficina, que intitulou de “Eu posso ser você sem deixar de ser quem eu sou”, os alunos tiram fotos deles mesmos com adereços indígenas e com os grafismos replicado em seus corpos, onde Júlia tenta debater sobre identidade, querendo que os alunos compreendam que os alunos não indígenas não viram indígenas porque estão utilizando pinturas corporais e adereços indígenas, assim como um indígena não deixa de ser indígena porque usa roupas ocidentais (PINTO e XAVANTE, 2020).

Marize Guarani afirmou em sua entrevista que gosta de trabalhar com projetos e descreveu alguns que já desenvolveu com suas turmas ao longo da sua carreira. Na Escola Municipal Olga Teixeira em Duque de Caxias, em parceria com a professora de informática e

a de libras, desenvolveu com seus alunos do nono ano em 2012 um blog⁷⁴, onde, após pesquisas, visitas a exposições e a Aldeia Maracanã alimentaram o blog com informações sobre as populações indígenas. Ao final do ano, os alunos fizeram uma apresentação com dança e cantos indígenas em guarani e paxohã⁷⁵, onde até os alunos surdos dançaram, após ela ensinar os movimentos a partir da batida do maracá. Este encerramento contou com a presença de Twry Pataxó e Suzana Samaniego, da etnia Guarani Kaiowá, que conversaram com os alunos, viram suas apresentações e fizeram pinturas corporais, como podemos observar na imagem:

Figura 9 - Atividade na EMOT



Fonte: <http://empotoindigenanaescola.blogspot.com>.

No Ciep 201 Arão Steinbruch, Marize já levou diversos indígenas para conversarem com os alunos. Desde 2017 desenvolve junto com o professor de História Cristiano Azeredo o projeto “Agosto Indígena”, onde promovem oficinas, palestras, mostra de filmes e documentários. Em 2019, após finalizarem uma oficina de grafismo, decidiram junto aos alunos realizarem uma arte em grafite com a imagem do cacique Raoni na área externa da sala de leitura, que foi feita por Rodrigo Maisalto da BF, artista da cidade, com o auxílio de alguns alunos no ano de 2019.

⁷⁴ Disponível em: <http://empotoindigenanaescola.blogspot.com/2012/11/inicio-onde-estao-onde-estao-os-indios.html>.

⁷⁵ Língua falada pelo povo pataxó.

Figura 10 - Raoni por Maisalto da BF



Fonte: Arquivo pessoal de Marize Guarani.

De acordo com Marize e Cristiano, a imagem de Raoni gera um impacto entre os alunos e as pessoas que passam pela escola, fazendo com que elas se perguntem quem é a pessoa retratada na parede da biblioteca, o que gera visibilidade a questão indígena.⁷⁶

Dentro dos projetos que desenvolveu nas escolas, Marize teve a oportunidade de levar os alunos às aldeias, tanto a de Sapukai, em Angra dos Reis e a antiga aldeia de Camboinhas, em Niterói, onde os alunos puderam entrar em uma casa de reza Guarani. Também os levou à feira no Centro de Duque de Caxias, com o objetivo de encontrar os vendedores de ervas, em geral indígenas ou descendentes. Neste contexto tinha desenvolvido um trabalho sobre a medicina tradicional indígena e a importância da preservação do meio ambiente.

As três professoras indígenas compreendem que têm um papel importante nas escolas, tanto no que se refere aos seus alunos, quanto em relação aos seus colegas de trabalho. A autoafirmação e as atividades que desenvolvem possibilitam uma reflexão na comunidade escolar a respeito do indígena contemporâneo e refutam a compreensão do indígena como povos do passado e outros preconceitos e estereótipos. No entanto, apesar de observarem conquistas no que diz respeito ao enfrentamento de preconceitos e de possibilitar um outro olhar sobre as populações indígenas, a presença e práticas destas professoras não é livre de questionamentos e conflitos.

⁷⁶ Há um vídeo no YouTube onde Marize, Cristiano, Mais Alto e uma aluna do ciep 201 falam sobre o trabalho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ehPX37T2Rzo&t=811s>. Acesso em: 23 ago. 2022.

3.2.5 Motivações e intenções pedagógicas

Parem de podar as minhas folhas e tirar a minha enxada
Basta de afogar as minhas crenças e torar a minha raiz.
Cessem de arrancar os meus pulmões e sufocar a minha razão
Chega de matar minhas cantigas e calar a minha voz.
Não se seca a raiz de quem tem sementes
Espalhadas pela terra pra brotar
(ELIANE POTIGUARA, 2018)

Após a breve apresentação dos entrevistados e das atividades que promovem nas escolas, faremos agora uma análise desse conjunto, destacando suas motivações e intenções pedagógicas ao irem às escolas. Observamos ao menos sete grandes objetivos nestas atividades: dar visibilidade aos povos indígenas do Brasil e mostrar que são povos do presente, romper com preconceitos e estereótipos, possibilitar a valorização da diversidade das culturas indígenas na sociedade brasileira, gerar empatia da população não indígena em relação a algumas causas indígenas, trazer propostas que se pautam em epistemologias indígenas para solucionar problemas que afetam o Brasil e o mundo, como a desigualdade e a questão ambiental, romper com políticas assimilacionistas, aproximar a população brasileira de sua ancestralidade dos povos originários e promover processos de retomada étnica.

Faremos uma análise de cada um deles separadamente, mas é necessário destacar de que todas se relacionam entre si e visam responder às demandas do tempo presente. Dar visibilidade aos povos indígenas no presente, relaciona-se com desconstruir preconceitos, que pode propiciar um outro olhar aos povos indígenas, assim como um olhar sensível para suas demandas e assim por diante.

Somos povos do presente

“Então a escola esquece de dizer que os índios também mudaram. Então, estão buscando outro meio de conviver com a realidade, que é a tecnologia” (CARLOS TUKANO, 2022). Essa queixa trazida por Carlos Tukano em relação à escola nos remete a uma constatação que se repete em várias pesquisas em relação ao ensino da história indígena: de que são apresentados como pessoas que vivem em tempos pretéritos, mesmo quando se referem a indígenas contemporâneos. A maior ênfase aos indígenas no período colonial, a sua invisibilidade em outras épocas e o uso de paradigmas eurocêntricos, evolucionistas e assimilacionistas para pensá-los, os colocam sempre como povos fadados ao desaparecimento por serem atrasados e

porque o contato com culturas superiores farão com que evoluam e deixem de ser, tornando os indígenas sempre povos do passado.

A própria presença deles nas escolas não indígenas, as atividades educativas e a possibilidade de falarem por si mesmos sem a mediação de um professor não indígena, já é uma forma de mostrarem-se no presente e refutar uma história e o ensino que os colocam como pessoas do passado. Ao se dirigirem a alunos e professores dotados de recursos pedagógicos e estratégias de ensino, discursando com propriedade sobre suas culturas, diversidade e formas de pensar, se mostram como pessoas do presente e que falam do tempo presente.

O cacique Tukano, por exemplo, acredita que possui a missão de levar conhecimentos “desse indígena do presente”, que passou por transformações ao longo do tempo e dos quais os professores, especialmente os de história, não têm informação. Na sua entrevista expôs que professores de história ficam truncados na época dos primeiros contatos com os não indígenas, sem saber como o índio está nos dias de hoje:

muitas vezes os professores de história, ele tem dificuldades de ter outras informações. Tem essa ausência da União, do Ministério da Educação e Cultura, né, para chegar essas *informações atualizadas da questão da era contemporânea*. As coisas mudaram nas aldeias [...]. Então precisa de mais informações para professores de história, *essa realidade de hoje, dos povos indígenas na era contemporânea* [...] Os professores não sabem se o índio está usando tecnologia...(CARLOS TUKANO, 2022. Grifos da autora)

Júlia Xavante seguiu a mesma linha de raciocínio, afirmando que sua proposta inicial é mostrar a existência de indígenas na atualidade:

a minha proposta mais raiz mesmo, mais inicial, mais pontapé é os alunos, os professores saberem que o indígena está vivo, né, que ele fala português, que ele faz xixi, que ele faz cocô, que ele usa calça jeans, que ele usa celular, e aparelho no dente, e óculos, né. Mostrar que esse indígena está contemporâneo, que ele não vai, não vai chegar lá assim, pelado, de arco e flecha pintado, né, que ele vai chegar normal, como toda as outras pessoas chegam. Então essa é a minha primeira proposta, e aí o que vier depois é lucro sabe. (JÚLIA XAVANTE, 2021)

Sheila Potiguara demonstrou incômodo com a insistência na vinculação entre povos indígenas a povos primitivos, um equívoco que considera comparável a compreender a população negra como escrava. Também afirmou que se nega a fazer trabalhos em escolas particulares que buscam na sua visita apresentar “índios do passado”, ressaltando que a maioria das aldeias utilizam recursos tecnológicos do presente, como luz elétrica, fogão, e conexão com a internet, sem falar dos indígenas que vivem em contexto urbano e que não precisam de cocar para continuarem indígenas. Apesar dessa reflexão, as idas da potiguara às escolas traz

elementos ligados a uma tradição indígena, como as vestimentas, as pinturas corporais e o próprio cocar, o que poderia ser entendido por muitos como uma contradição. Entretanto, a contextualização que ela faz de algumas tradições que reproduz nas escolas com seus parentes (como os cânticos acompanhados pela batida do maracá) trazem para o presente o significado de uma prática que consideram ancestral.

A busca por apresentar os povos indígenas no presente também passa pela luta pela visibilidade. Paula Aponé lembrou em sua entrevista da sua luta em Duque de Caxias, que resultou na criação da Aldeia Jacutinga, que tem como objetivo dar visibilidade aos indígenas naquela cidade. Esta instituição promoveu um seminário na praça Roberto Silveira, uma das mais movimentadas do município, em 2015. Ele contou com a participação de alunos de escolas públicas. O título do evento “Somos indígenas e não somos invisíveis”, que contou com palestras, oficinas e apresentações culturais, revela qual era um dos grandes objetivos do seminário: mostrar que indígenas são pessoas vivas e contemporâneas.

Levar outros indígenas nas escolas, como fazem as professoras Marize e Júlia, assim como contar histórias e mostrar o trabalho de indígenas do tempo presente, como Jaider Esbell nas artes, Daniel Munduruku na literatura, Brô Mcs, Mc Kunimim ou Kaê Guajajara na música, como também faz Carina Pataxó, é igualmente uma forma de enfatizar que não estão no passado. Trazer a história de vida de indígenas que ocupam diversos espaços que não são ligados a espaços tradicionalmente atribuídos a eles, também cumprem um papel estratégico de representatividade.

Mas podemos considerar que no caso das três professoras que atuam no ensino básico, o próprio ato de se assumirem como indígenas nas escolas em que trabalham é um compromisso que assumem politicamente em relação aos alunos e a luta dos povos indígenas por visibilidade, representatividade e contra o racismo e preconceito. Uma ação que não traz apenas consequências positivas. Carina destacou a dificuldade que sente em sofrer diversas violências e ainda encontrar forças para educar, mas também refletiu sobre a sua importância como professora indígena ao pensar que sua trajetória e relação com a identidade teria sido mais bonita se na escola em que estudou tivesse alguém que cumprisse o papel de representatividade que ela cumpre no presente com seus alunos.

Rompimento com preconceitos e estereótipos

Estarem visíveis, mostrando-se como povos do presente soma-se a um outro grande objetivo, um dos mais repetidos nas entrevistas: o rompimento com preconceitos e estereótipos.

A posição que se colocam como educadores, a crença na educação como forma de alterar concepções equivocadas presentes na população e da ideia de que o que gera o preconceito e discriminação é a falta de informação é muito presente nas entrevistas.

Sendo assim, podemos observar que a missão de educar ao mesmo tempo que se ouve e se sofre violências, como relatou Carina Pataxó, é uma ação muito complexa, que exige equilíbrio e, muitas vezes, benevolência. É curioso terem afirmado que não passaram por nenhuma situação negativa nas escolas, quando foram indagados se vivenciaram alguma experiência ruim nas visitas às escolas. No máximo, eles citaram alguns casos pontuais. Mas ao longo das narrativas, percebermos diversas situações de preconceitos e discriminação. Podemos entender que essas respostas podem ter sido motivadas por uma tentativa de mostrar à entrevistadora que aquelas atividades têm um resultado positivo e que os problemas são raros. No entanto, ao analisarmos atentamente suas falas, percebemos que por diversas vezes tentam atenuar falas preconceituosas, que são justificadas por falta de informação.

Carina Pataxó, por exemplo, justificou certas perguntas feitas a ela - entre elas, se já comeu gente - pelo fato de terem sido feitas por crianças que estavam apenas curiosas querendo saber a respeito, não tendo a intenção de ofender ou provocar, o que na sua percepção seria diferente, caso a pergunta tivesse sido feita por um adulto. Sheila Potiguara contou sobre uma visita que fez a uma escola em Duque de Caxias, onde uma criança não quis participar das atividades porque “não gostava de índio”. No entanto, percebendo a agressividade do aluno, inclusive com a professora, teve a paciência de chamá-lo, dar-lhe apito, conversar sobre os dilemas os quais ele passava, quando contou que sofria bullying na escola. Ela aproveitou o momento de abertura para aconselhá-lo a lidar com a situação e ainda explicou que a afirmação “não gostar de índio” não era legal, e que era bem parecida com a forma que os colegas agiam com ele e o deixava magoado. Sheila afirmou, inclusive que a forma de lidar com preconceitos vivenciados por indígenas e negros deveria ser diferente:

Tem professor que tem falta de conhecimento. E cabe a você, quando existe certa falta de conhecimento, você tem que esclarecer. Você tem que esclarecer. Você não pode partir pra briga, que nem o que acontece com relação à discriminação aos povos negros [...] Quando acontece a discriminação com eles, você logo parte para delegacia e presta lá o seu... a sua queixa, a abrir boletim de ocorrência. Crime. Com os povos indígenas já age diferente. Por quê? Tem gente que não tem conhecimento, e você vê que a pessoa tá falando aquilo ali por falta de conhecimento, ela tá falando aquilo ali porque escutou a vida inteira aquilo ali. Então, você não vai brigar com a pessoa, e nem vai levar a pessoa para delegacia, porque a pessoa vai ser presa. A não ser que seja uma coisa diferente, né? Tem certas coisas que... Mas tem certas coisas que você vê que é a falta de conhecimento. Então, você tem que esclarecer para pessoa. E tem muita adulto que não tem conhecimento da causa indígena. Então, você... você tem que falar né? Então eu acho que a recepção nas escolas, com exceção de uma, mas que depois melhorou, sempre foram muito boas. (SHEILA POTIGUARA, 2022)

Alguns justificaram os preconceitos por informações equivocadas passadas pela escola, pela mídia, pelas músicas que criaram uma imagem folclórica e desumanizada dos povos originários. Citaram os livros didáticos, as músicas - entre elas as cantadas por Baby do Brasil e pela Xuxa⁷⁷, e a famosa marchinha de carnaval “Índio quer Apito” - e programas com pegadinhas, em que indígenas correm atrás das pessoas. Suas próprias trajetórias nas escolas, que fizeram com que alguns não quisessem se identificar, já que ensinavam sobre um índio selvagem, que come gente, que vive exclusivamente na floresta, atrasado e ignorante, foram citados como exemplos do quanto a escola transmite informações equivocadas.

Sendo assim, oferecer informações corretas para professores e alunos nas escolas é encarado como uma missão, que possibilita o combate a preconceitos e estereótipos que vivenciam no dia a dia. Sheila revelou que ela e sua tia passaram a oferecer mais as atividades nas escolas após descobrirem que os filhos da sua tia eram indígenas. A partir daquele momento, eles começaram a passar por perseguições e a receber ofensas, o que fez com que desistissem de estudar.

No entanto, nem todos encaram com a mesma paciência certas falas ou perguntas preconceituosas. Marize Guarani falou com revolta sobre sua chateação: em pleno século XXI tem que ouvir perguntas, entre elas se os índios andam pelados nas aldeias, se usam tecnologia ou se já são aculturados. Júlia Xavante também contou com aborrecimento a pergunta de uma aluna, que questionou se ela era indígena de verdade. Como já mencionamos, as respostas não foram tão compreensivas. Sobre o andar pelado, por exemplo, Marize lembrou que o povo guarani vive em áreas que fazem frio, como no Sul do país e que a pessoa deveria andar sem roupas na região para saber se andam pelados.

A atribuição de uma característica física única aos indígenas, a cor morena, os olhos castanhos e amendoados, os cabelos lisos preto, é um ponto combatido por quase todos, em especial àqueles que não possuem esse fenótipo. Paula Aponé, que não possui muitos traços considerados indígenas, afirmou que sempre levou esse debate para as escolas, perguntando aos alunos se caso um indígena cachear o cabelo, pintar de vermelho ou raspar, ele deixaria de ser indígena. Para o combater esse estereótipo, tentam promover um debate diferenciado sobre a miscigenação, negando que ela provocou a assimilação, o que veremos mais a frente.

No caso de alguns, a própria autoafirmação perante aos alunos acaba sendo um fator de questionamento da existência de um biótipo indígena. Assim como Paula, os integrantes da

⁷⁷ As músicas citadas são “Todo dia era dia de Índio”, composta por Jorge Ben e que ficou famosa na década de 1980 na voz de Baby do Brasil e “Brincar de Índio”, de autoria de Michael Sullivan e Paulo Massada, da mesma década, interpretada por Xuxa.

Restauração Tupinambá também não têm essas características físicas. Mas no senso comum, para ser indígena não basta ter as características físicas atribuídas aos índios, mas também viver de acordo com certos “costumes de índios”. Carina Pataxó, por exemplo, citou sua própria história onde contraditoriamente quando era criança era chamada de índia pelas pessoas por suas características físicas e que após sua retomada e autoidentificação, muitos passaram a questionar a sua identificação como indígena.

Sendo assim, em suas visitas contestam a necessidade de nascer nas aldeias, o uso do cocar e outros elementos ou acessórios de sementes e penas. Também lembram que ao se apropriarem de elementos culturais externos, como carros, celulares e tênis, não deixam de ser indígenas ou que não significa que estão deixando de ser. Ensinam que a cultura é viva, como alguns gostam de afirmar, e que por mais que a cultura seja um elemento importante na formação das identidades ela não é fixa e determinante. Ricardo Ajuricaba, que tem o costume de levar elementos considerados tradicionais em suas atividades, como faz ao realizar uma roda de maracá com uma fogueira cenográfica, ou uma oficina de cocar e cerâmica, também leva com seu grupo as “artesanartes” contemporâneas fabricadas por eles, como pinturas e sabonetes, que são indígenas por serem feitas por indígenas, mas que são produzidas a partir de um diálogo com conhecimentos que não são necessariamente indígenas.

Apresentar imagens de indígenas médicos, artistas, modelos também são estratégias para quebrar estereótipos. Suas próprias histórias contadas para os alunos também cumprem este papel. Afinal, alguns nasceram no contexto urbano e todos vivem na cidade. Entre os entrevistados, temos professores, sendo duas mestras e uma doutora, uma atleta e bacharel em direito, um educador cultural e uma técnica de enfermagem.

Como o combate a uma visão estereotipada faz parte dos objetivos destes indígenas, poderíamos nos perguntar se algum deles não se colocam de maneira contraditória, ao utilizarem elementos que tradicionalmente são atribuídos aos indígenas, como o uso do cocar, vestimenta de palha e as pinturas corporais. Em seus depoimentos é possível perceber que não percebem contradições, pois buscam levar para a escola a diversidade dos povos. Marize Guarani lembrou que uma vez que foi questionada sobre o uso do cocar em alunos. Ela afirmou que via problemas quando professores reduzem a abordagem da temática indígena na escola à colocar um cocar parecido com o usado por indígenas norte-americanos no dia 19 de abril. No entanto, lembrou que muitas vezes emprestou o seu cocar aos seus alunos no momento de culminância de projetos que duraram meses e que incluíam pesquisas, visitas a aldeias e visitas de indígenas a escola. Os alunos apresentaram trabalhos sobre a alimentação, medicina natural, as línguas, dançaram e cantaram em guarani e paxohã. Em contextos como esse, afirmou que

não via nenhum problema nos alunos quererem se pintar, usar o cocar e vestimentas tradicionais indígenas. Em uma de suas oficinas, que nomeou “Posso ser você, sem deixar de ser quem eu sou”, Júlia Xavante tentou trazer uma reflexão sobre a identidade a partir de uma inversão. Os alunos não indígenas passam a ser indígenas ao utilizarem elementos usados pelos povos originários?

Em suas entrevistas demonstraram que tentam não apenas apresentar elementos culturais, como os cantos, artesanatos e grafismos, mas também explicar o significado e demonstrar a complexidade destes elementos, além da diversidade cultural entre os povos. Desta forma não entendem que reforçam estereótipos ao se apresentarem com cocar, penas e pinturas corporais.

Carina contou que, além de mostrar indígenas em espaços não atribuídos a eles pelo senso comum, não esquece de falar sobre a diversidade dos povos e trazer a especificidade de alguns deles, em especial dos pataxó. Carlos Tukano, desde quando começou o seu trabalho no Museu do Índio, não abre mão de falar da diversidade étnica, das línguas e dos costumes, como já foi mencionado e citou a importância dos próprios indígenas falarem por eles mesmos e trazerem informações de suas próprias histórias. Além de falar diversidade linguística da região em que nasceu e de outros lugares, Tukano também gosta de contar que em sua região, cada povo tem uma especialidade na área das artes, como por exemplo, os tukano gostam de fazer bancos de madeira, os tuiuka, canoas e os desana, vasos de cerâmica e cestaria de palha.

Nas atividades que Sheila Potiguara desenvolve com os outros integrantes de sua família, que é pataxó, falam da diferença entre os dois povos. Na entrevista fez uma reflexão sobre a complexidade de tratar da questão da diversidade, afinal são 305 povos, com 274 línguas, que vivem em lugares diferentes, possuem histórias diferentes, costumes diferentes, sem contar nos indígenas que não vivem mais em suas aldeias. Sua conclusão foi de que é necessário a ida de indígenas de diversas etnias nas escolas e que a capacitação de professores é urgente.

Valorização dos povos e das culturas indígenas

Ao trazerem um pouquinho da dimensão da diversidade e riqueza cultural dos povos indígenas, buscam também a valorização das culturas e das identidades indígenas. Ao falarem das artes, como Carlos Tukano exemplificou em relação aos povos tukano, tuiuka e desana, ou ao levarem seus trabalhos artísticos e fazerem apresentações culturais, tentam mostrar que não possuem uma cultura inferior e demonstrar o quanto ela é complexa, bela e admirável como

muitos elementos da cultura ocidental. Carolina Potiguara e Júlia Xavante, ao levarem atividades que demonstram a complexidade da produção dos artesanatos, como o trançar de um cesto ou a utilização de figuras geométricas características do grafismo dos povos indígenas nos artesanatos de sementes e miçangas, tentam criar um outro olhar para aquelas produções, dando uma significação atual para elas, mesmo que sejam baseadas em conhecimentos ancestrais.

Em geral, os educadores indígenas reconhecem a importância dessa valorização e do reconhecimento para autoestima e reforço das identidades, especialmente no caso deles, que são indígenas que vivem em contexto urbano e que precisam sempre brigar por espaços que permitam vivenciar e recriar suas culturas e identidades. A curiosidade, a busca por conhecer, a valorização de suas culturas pelos não indígenas fazem com que sintam acolhidos e, nas palavras de alguns, mais humanos. Sendo assim, a ida às escolas, especialmente quando ocorre sem contratempos, para além de possibilitar uma valorização das culturas indígenas, que foi um item comentado pelos entrevistados, também colabora com o fortalecimento da autoestima dos próprios educadores indígenas. Eles demonstraram muita satisfação ao relatarem o interesse dos alunos e professores pelas atividades, ou o pedido para tirar fotos com eles. Carolina Potiguara contou que algumas vezes faz as oficinas levando crianças e adolescentes indígenas, que gostam de demonstrar especialmente o esporte, e que sentem acolhidas e satisfeitas demonstrando a sua cultura.

Criar empatia e conquistar apoio

Alguns entrevistados afirmaram que levar as informações sobre as populações indígenas e mostrar a cultura é uma forma de atrair, “futar” e “falar ao coração do não índio” (CAROLINA POTIGUARA, 2022), possibilitando uma modificação do olhar e gerando empatia e politização das pessoas. A crença na possibilidade de geração de uma conscientização que leva a uma colaboração, não só em relação ao rompimento de preconceitos e estereótipos, mas também a outras pautas, especialmente a de demarcação de terras, foi citada por alguns educadores. Sheila apontou como de fundamental importância falar sobre o passado das invasões de terra para que as pessoas entendam a atual luta dos povos indígenas pelo território. E ainda criticou que algumas escolas não gostam de que falem sobre o passado de violência:

E você tem por obrigação sim falar, porque tem muita gente que acha que é tudo maravilha. Hoje tá melhor, porque hoje você tem tecnologia, as casas da maioria das aldeias não são mais de, de... que a pessoa pode entrar dentro da aldeia e queimar.

Então você consegue pedir um socorro rápido, né. Em algumas aldeias. Tem outras que você não consegue, ou você se esconde ou você morre, ou Deus te guarda. E tem escolas que, às vezes, você fala respeito disso e que não gosta que você... você fale, né. Mas... você passa uma pincelada rápida, mas tem que falar. Porque quando o Brasil foi invadido pelos europeus, [...] as pessoas não falam né... não falam a respeito disso. As pessoas não vê a parte do indígena: “Ah, o indígena tá invadindo a terra”. “Ah, não sei porque o indígena quer tanta terra.” E a pessoa não vê o que aconteceu no passado. O indígena que tá entrando nas terras tá retomando o que era seu, e eu não acho errado não. (SHEILA POTIGUARA, 2022)

Voltando a metáfora do “catar piolhos⁷⁸” e plantar outros piolhinhos na cabeça de seus alunos, que poderão também plantar outros piolhinhos em outras pessoas, Carina Pataxó afirmou acreditar na possibilidade de criar uma conscientização política, fazendo com que procurem se envolver mais com pauta indígena ou de outros grupos minorizados:

A partir que tem ali a empatia, a partir do momento que ele tem subsídios, digamos assim, pra entender algumas questões que até então talvez estivessem pouco valorizadas, romantizadas, ele pode ter um despertar de consciência, ele pode ali se envolver mais; seja com a pauta indígena ou com a pauta de outras minorias em direito (CARINA PATAXÓ, 2022)

Apesar de serem indígenas em contexto urbano, que têm questões específicas por estarem na cidade, o discurso sobre direitos mais amplos e a luta específica dos povos aldeados por demarcação e contra a invasão de terras foi presente nas entrevistas.

Contribuir com ideias para “adiar o fim do mundo”

A colaboração dos não indígenas com algumas pautas indígenas foi colocada pelos educadores como uma contribuição para o bem viver de todos e não só dos povos originários. Um dos pontos mencionados em algumas entrevistas foi que as populações indígenas possuem soluções para problemas graves que assolam o mundo, em especial as que se referem à questão ambiental. Mostram que os povos originários possuem respostas para tratar do aquecimento climático, para a exploração predatória dos recursos naturais, assim como para desigualdades sociais. Isso aparece quando chamam atenção para a importância das terras indígenas para a preservação do meio ambiente, já que estas áreas estão entre as mais protegidas, e na explicação sobre o futuro do planeta caso as florestas sejam destruídas. Carina Pataxó, por exemplo, tenta levar para a sala de aula uma reflexão sobre os impactos da exploração do território, que não se limita aos povos indígenas, mas a todos no planeta. A partir de então, fala de outras formas

⁷⁸ Refere-se a metáfora do catar piolhos de Daniel Munduruku. In: MUNDURUKU, Daniel. *Catando Piolhos, contando histórias*. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

possíveis de relação com o meio ambiente, baseadas em epistemologias indígenas que questionam a dualidade homem/natureza e que pensam os seres humanos como pertencentes e guardiões da terra e não como donos dela.

Ricardo Ajuricaba destacou que a ida nas escolas é uma ação política, mas também espiritual, guiada pelos Encantados, que visa o despertar de uma nova consciência pautada no amor e no respeito a todos os seres vivos, onde os saberes ecológicos indígenas somados a outros saberes devem se unir para a criação de uma nova relação com a Terra. Muitas vezes, a argumentação de Ricardo e outros indígenas apresentaram um tom escatológico, que pode ser percebido em afirmações sobre a necessidade de mudança e dos indígenas serem ouvidos urgente pois, caso contrário, colocaremos em risco a existência do nosso planeta. Marize Guarani, por exemplo, revelou que explica em suas palestras que se não ouvirmos o que os povos indígenas falam sobre o meio ambiente, as florestas, a cura pela natureza e sobre a humanidade não teremos água para beber, que uma diversidade de doenças irão surgir e que nossos dias estarão contados.

Levar conhecimentos indígenas sobre alimentação, sobre a terra, sobre a maneira de plantar e de lidar com o solo, o conhecimento das ervas medicinais e de outras sabedorias que vêm da terra e das florestas foi uma possibilidade criada por Carolina Potiguara para motivar alunos de origem rural, mesmo que não possuam a ancestralidade indígena. Além do ensino de hábitos alimentares saudáveis e sustentáveis, ela compreende que também favorece o aumento da autoestima de famílias humildes, fortalecendo e valorizando práticas familiares, que por muitas são desvalorizadas e abandonadas.

As formas de viver indígenas também são mostradas como uma crítica à sociedade ocidental e como exemplificação de possibilidades outras de relações sociais. Sheila Potiguara, ao falar sobre a vida nas aldeias, destacou que lá não existem asilos, que os mais velhos são bem cuidados e respeitados, que as crianças são respeitadas e que não há presídios. O destaque às características que considera positivas das aldeias e que divergem da forma como a sociedade não indígena vive, é uma tentativa não só de valorização de um modo de viver indígena, como de levar uma reflexão aos estudantes e professores sobre a forma com que lidam uns com os outros a partir de paradigmas das sociedades indígenas, que possuem, por exemplo, uma maneira diferente de entender e lidar com os idosos.

Ao falarem sobre suas formas de pensar e de lidar com problemas da sociedade, seja aqueles de caráter global como as alterações climáticas e a relação predatória com o meio ambiente ou mais locais, ao tentarem estimular e valorizar a agricultura familiar em certas comunidades, os educadores tentam romper com a colonialidade do saber. Mostram que

possuem conhecimentos pautados em outros paradigmas, e que são capazes de debater os problemas da humanidade, oferecendo soluções plausíveis para estes.

Romper com a assimilação, reforçar identidades étnicas e promover retomadas

Como já vimos, o paradigma da assimilação esteve presente por muitos anos nas políticas voltadas para indígenas. Embora possamos considerar a Constituição de 1988 como um marco legal de ruptura com a assimilação, onde o Estado deixou o papel de integrar os povos originários à sociedade envolvente e passou a ter a responsabilidade de garantir os direitos específicos das comunidades indígenas, esta chave interpretativa esteve e continua presente nas políticas públicas e no imaginário da população brasileira. Isto torna muito difícil a compreensão da existência de indígenas em contexto urbano, muitas vezes até entre os “parentes”. No senso comum, o indígena que não está nas aldeias e afastados de hábitos considerados exóticos - como o de andarem nus, pintados, usarem adereços de pena, falarem línguas estranhas, se alimentarem de comidas naturais, estarem integrado à natureza - não é verdadeiramente um indígena, sendo talvez alguém em uma fase de transição para a “cultura civilizada” ou alguém que esteja interessado ilegitimamente em benefícios voltados a indígenas, mesmo que na prática eles não existam ou que estas possíveis vantagens materiais estejam acompanhadas de exposição e de extrema discriminação, o que torna muito questionável uma adoção puramente instrumentalista de uma identidade étnica no Rio de Janeiro.

Com muita luta, nas duas últimas décadas o movimento indígena no Rio de Janeiro tem se esforçado para dar visibilidade aos indígenas em contexto urbano, explicar quem são e conquistar direitos. Uma de suas conquistas mais importantes, sem dúvidas, foi a criação do Conselho Estadual dos Direitos Indígenas, onde existe o espaço destinado à representação de indígenas em contexto urbano, além das cadeiras destinadas aos indígenas aldeados. Carlos Tukano fez, em sua entrevista, uma análise da sua própria trajetória e de outros indígenas que, assim como ele, saíram de sua aldeia de origem e vieram para as cidades:

Então, hoje nós somos, que sai da aldeia são tidos agora como indígenas de contexto urbano. Que se tratava, que antes disso nós éramos tratados como desertor, que abandonou a sua aldeia, que abandonou a sua cultura. Você veio para a cidade, você é tratado como qualquer cidadão da cidade. (CARLOS TUKANO, 2022)

Apesar de demonstrar que no presente houve transformações em relação à 1997, ano em que veio para o Rio de Janeiro, podemos perceber que o uso da palavra desertor demonstra o peso negativo da saída da aldeia, que pode ser ressignificado positivamente com a utilização da categoria “indígenas em contexto urbano”.

A visita às escolas, para alguns, se apresenta como uma possibilidade de combate ao paradigma da assimilação. Ao se afirmarem com indígenas em contexto urbano, contando suas trajetórias, mostram que é possível ser indígena e viver na cidade. Este é o caso de Tukano, uma pessoa que saiu da aldeia e veio para a cidade, de Carolina e Potiguara e Carina Pataxó, que nasceram na cidade e viveram no trânsito entre ela e a aldeia, de Sheila Potiguara, que nasceu longe da aldeia, mas que teve o convívio com o pai e a avó que nunca esconderam ou abandonaram suas identidades étnicas e de Marize Guarani, Paula Aponé, Júlia Xavante e Ricardo Tupinambá, que foram criados afastados de uma tradição indígena, mas que ao se aproximarem de outros indígenas puderam reconfigurar suas identidades, se reconectando com as histórias de seus ascendentes indígenas.

As cidades podem ser compreendidas como locais favoráveis ao etnocídio, como vimos no capítulo 1. Nos relatos dos oito entrevistados pudemos perceber como este ambiente é hostil às manifestações de pertencimento étnico, fazendo com que muitos, em um processo doloroso e traumático escondam, se afastem ou abandonem suas identidades. Também é um local pouco propício para um processo inverso, ou seja, de retomada étnica.

Observamos o conceito retomada étnica dos indígenas em contexto urbano no Rio de Janeiro em dois movimentos. Um de caráter coletivo e já descrito por muitos autores também conhecidos como etnogêneses, ressurgência étnica, viagem da volta. Como já explicamos no capítulo 1, ocorre quando uma coletividade que anteriormente não se identificava e/ou não era identificada a partir de uma identidade étnica e motivada por razões internas e externas resolvem se afirmar a partir de uma ancestralidade étnica da qual foram afastados devido a processos históricos geralmente violentos, retomando antigas filiações, criando novas identidades ou ainda se apropriando de identificações anteriormente dadas pelo colonizador. No Rio de Janeiro, observamos este movimento em ao menos dois grupos, como os Puri e os Tupinambá.

O outro movimento parte inicialmente de uma ação individual. Trata-se de sujeitos, que apesar da ascendência indígena, conviveram por muito tempo com apenas fragmentos de memórias familiares a respeito do passado indígena. Ao terem contato com outros indígenas, foram motivados não só a buscar essas histórias subterrâneas familiares, como também a rastrear seus grupos étnicos de origem, visando se identificar e serem identificados a partir de

suas filiações étnicas. Entretanto, devemos salientar que nem todos conseguem encontrar o(s) grupo(s) étnico(s) de origem, pois muitas vezes essas informações foram apagadas das memórias familiares e ainda a busca por documentações que comprovem a origem é complexa e cara, sem contar os casos em que elas não existem. O caso de Júlia Xavante é muito exemplificador. Existe, em sua família, uma memória sobre antepassados indígenas no Ceará. No entanto, Júlia não conseguiu identificar a qual grupo étnico pertenciam. A identificação Xavante, veio após uma ida a uma aldeia xavante, onde a cacica a adotou como irmã. Sendo assim, ela se considera indígena duas vezes.

A promoção de atividades pedagógicas em escolas também tem a intenção de romper com o processo de assimilação, de reforçar filiações étnicas e promover retomadas. A pressão pela assimilação é muito intensa na história de indígenas que vivem em contexto urbano e essa realidade não se mostrou diferente na trajetória dos entrevistados. Nas entrevistas de Paula Aponé, Marize Guarani, Júlia Xavante e Ricardo Ajuricaba, o questionamento da assimilação, da mestiçagem e do pardismo apareceu de forma enfática. Afirmaram que levam esse debate para sala de aula. Para esses sujeitos, que fizeram suas retomadas nos últimos anos, levar essa discussão para as salas de aula é também uma tentativa de legitimação das suas identificações perante o olhar externo. A preocupação com um debate sobre a mestiçagem também esteve presente na entrevista de Sheila Potiguara, que demonstrou grande receio em relação a sua filha, que nasceu branquinha e com os cabelos cacheados.

Neste sentido, nas atividades escolares, eles se voltam para o passado, como veremos no capítulo 4, lembram dos casamentos interétnicos, muitas vezes forçados e das “índias caçadas à laço”. Contam histórias de mulheres indígenas que tiveram seus filhos na cidade e que ao conviver com a sociedade não indígena, essas crianças deixam de se identificar como indígenas. Apontam algumas contradições da sociedade, que não compreende o indígena na cidade, mas não estranha a dupla cidadania tirada por muitos brasileiros em países europeus. Questionam o fato do negro não precisar falar línguas africanas, ter nascido na África, seguir uma religião de matriz africana, jogar capoeira para se afirmar, mas do indígena ter uma gigantesca dificuldade para comprovar sua filiação étnica. Houve também um forte incômodo por parte de alguns entrevistados com o que chamaram de “pardismo” ou “questão do pardo”, especialmente em relação à estratégia do movimento negro, ao considerar negra a soma da população que se autodeclara preta e parda. Lembram que toda a discriminação sofrida por populações indígenas levou e ainda leva a muitos se declararem como pardos.

Marize Guarani contou uma história que vivenciou um pouco antes da sua última entrevista. Em uma visita a uma escola em Niterói/RJ, uma menina de pele negra, cabelo crespo

e olhos puxados perguntou para Marize se ela também poderia se considerar indígena, já que sua mãe era. Marize lembrou da cara de susto e incredibilidade dos professores, devido a aparência física e por nunca terem ouvido falar dessa identificação da menina. Júlia Xavante também lembrou de uma aluna que a avó era preta e indígena e que grande parte da família da menina tinha nome indígena, salientando a importância de falar das pessoas que são de famílias mestiças, porém indígenas.

Sendo assim, trazer este tema para as escolas, especialmente para aqueles que vêm de processos de retomada é uma forma de legitimação de suas filiações étnicas. Mas as preocupações dessas pessoas com o reconhecimento externo de suas identidades não se limita a uma questão individual, do grupo ao qual pertencem ou de conhecidos próximos que vivem esses mesmos dilemas. Todos os entrevistados afirmaram que em suas visitas encontram alunos que se autoafirmam ou que dizem que são filhos, netos e bisnetos de indígenas. Carolina Potiguara fez a seguinte afirmação sobre estes estudantes:

Tadinhos. Tem muitos, Thaís, que tem uma história de vida que tá assim claro e evidente nos traços físicos o jeito que o pai fala com a criança, você vê que a origem é indígena. E a pessoa às vezes, a autoestima da criança é tão lá embaixo e aí a gente fica lá motivando a ele a se identificar, a melhorar a autoestima, né, ter mais contato com a alimentação indígena, com os remédios, com as plantas, com os chás. A gente fortalece esse índio, que às vezes a história de vida dele tá ali apagada, né. A gente tá ali motivando ele na identificação, a se fortalecer na cultura. (CAROLINA POTIGUARA, 2022)

Este olhar afetivo para essas crianças talvez tenha uma relação direta com a sua própria história de vida assim como de seus familiares, pois frequentaram escolas da cidade, e, de acordo com Carolina, elas não foram acolhedoras e não faziam com que sentissem a vontade para se autoafirmarem. Carina Pataxó afirmou que encontrou muitos alunos que falaram de suas ascendências indígenas, mas que apenas um se autoafirmou indígena. Para ela foi inclusive uma surpresa, pois entende que a escolha por não se esconder gera diversas formas de violência. Carina comparou sua atuação como professora, seja nas escolas onde trabalha ou nas visitas às escolas, com a metáfora do catar piolhos de Daniel Munduruku, onde o mais velho retira o inseto que incomoda a cabeça das crianças e ao mesmo tempo planta novas ideias. Por isto gosta de dialogar com os conhecimentos prévios dos alunos sobre os indígenas, debater sobre a ancestralidade e falar sobre a contemporaneidade indígena, preocupada com uma possível identificação de alguns alunos.

Paula Aponé, Marize Guarani e Ricardo Ajuricaba enfatizaram que quando os estudantes são estimulados, acabam falando sobre a ancestralidade indígena e, em alguns casos,

tomam coragem para se identificarem como indígenas. Marize, ao relatar os projetos que desenvolveu nas escolas onde trabalhou, que envolveram visitas dos alunos às aldeias e de indígenas à escola, pesquisas com temas variados sobre povos indígenas, como medicina, música, grafismo e línguas, afirmou que ao participarem destes projetos, os alunos não indígenas passam a ter respeito e os outros começam a criar um sentimento de pertencimento, que permite que se sintam encorajados a sair da invisibilidade e se autodeclararem. Durante os projetos e atividades nas escolas, Marize estimula os alunos a buscarem suas raízes, pois acredita ser um elemento estruturante na vida de uma pessoa. De acordo com ela: “planta sem raiz o vento leva.” (MARIZE GUARANI, 2022)

Paula Aponé entende as atividades que leva para as escolas como uma possibilidade de resgate ancestral. Ela observou que, ao término dos trabalhos, muitas pessoas passam a se perguntar: “pera aí, mas eu sou indígena?” Ela contou que tem o costume de pedir para que os alunos façam suas árvores genealógicas e que essa proposta sempre faz com que alguns comecem a falar de seus avós, bisavós, tataravós que vieram das aldeias. No mesmo sentido, Júlia Xavante compreende que a educação e o ensino de história indígena, trabalhados de maneira adequada, permite com que as pessoas olhem e repensem suas próprias histórias.

Ricardo Ajuricaba destacou que para ele, assim como para todo o movimento da Restauração Tupinambá, a visita às escolas é um trabalho educacional, político e espiritual e de parceria com as comunidades. Por isto, evitam cobrar especialmente as visitas às escolas públicas. Estimular as retomadas étnicas, especialmente a tupinambá, é umas das metas da Restauração e o grupo acredita que a quebra de mitos e estereótipos acerca dos povos indígenas é um dos caminhos para atingir este objetivo.

Observamos assim que para além de romper com o paradigma da assimilação, os entrevistados demonstram uma preocupação com a possibilidade da existência de estudantes indígenas invisibilizados nas salas de aula e com a necessidade de dar apoio, acolhimento e ajudá-los a reatualizarem e reforçarem suas identidades. No entanto, observamos também em alguns, especialmente daqueles que fizeram o movimento de retomada, um projeto de “reindigenização”.

Existe por parte dos educadores indígenas um combate ao etnocídio. Lembramos que para Eduardo Viveiros de Castro (2015, p. 23) ele nada mais é do que a transformação dos indígenas em pobres. Uma ação do explorador e também uma concretização de uma visão de mundo do progressismo populista, também presente na esquerda que insiste em compreender o indígena como uma subespécie de pobre. Tanto Viveiros de Castro, quanto alguns de nossos

entrevistados têm a concepção clara de que “no Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é.” (CASTRO, 2016, p. 23). E quem não seria indígena? O antropólogo respondeu que:

Aqueles que a feitiçaria capitalista e a máquina colonial conseguiram transformar em “pobres”, ou aqueles que querem fazer os pobres um pouquinho menos pobres, justo o necessário para que eles possam, como bons trabalhadores de um país que vai para a frente aceleradamente, comprar (a crédito, é claro) o celular ou o televisor que importamos da China. (Castro, 2016 p. 23)

A aposta destes indígenas ao levarem suas atividades para as escolas é de conseguirem reverter o etnocídio. Afinal, como sugeriu Viveiros de Castro “antes que consigamos, aqui e ‘lá fora’, transformar todos os índios do mundo em pobres, os pobres terão se retransformados em índios. O mundo está mudando, e não na direção que os herdeiros intelectuais dos séculos XIX e XX imaginavam.” (VIVEIRO DE CASTRO, 2016 p. 23)

3.3 Proposta intercultural para educar o jurua

a primeira tarefa é desconstruir pré-conceitos históricos plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização. Essa desconstrução de pré-conceitos é uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros aprendidos na própria escola. Só depois do processo de deseducação será mais fácil uma nova reeducação com base em novos princípios e visões de mundo capazes de construir uma nova realidade social, cultural, econômica, política e espiritual menos eurocêntrica e com lugares para todos os povos, culturas e saberes com os quais a escola trabalha, os quais ela precisa valorizar e dar conta. (BANIWA, Gersem Luciano, apud BERGAMASHI, 2012)

Ao pensar a lei 11.645/08, Gersem Luciano Baniwa apontou a necessidade de deseducar para depois reeducar a partir de novos princípios capazes de construir uma nova realidade com espaço para todos. Desde a segunda metade do século passado, o movimento indígena do Brasil tem usado a educação como uma estratégia de luta e de transformação da sociedade. Daniel Munduruku (2012), ao pensar sobre o caráter educativo do movimento indígena entre as décadas de 1970 a 1990, concluiu que possivelmente a sua maior contribuição para a sociedade brasileira foi revelar a diversidade cultural e linguística dos povos, contrapondo concepções mais genéricas. O autor não entendeu que houve um grande avanço, mas que os indígenas em movimento permitiram que as entidades de apoio criassem novos olhares a respeito deles e que os apoiassem. Também possibilitaram que parte da sociedade compreendesse que indígenas tinham direitos. O movimento indígena educou no sentido de gerar uma compreensão de que

não deveriam se integrados, mas que os povos originários deveriam ser aceitos como sociedades diferenciadas que existem no presente e continuarão existindo no futuro (MUNDURUKU, 2012, p. 223).

Ao nos deslocarmos para o início do século XXI, no contexto da região metropolitana do Rio de Janeiro, percebemos que educar a população tem sido uma estratégia de indígenas em contexto urbano, não só para a conquista de direitos, mas para a transformação da sociedade. Neste sentido, a visita às escolas da educação básica, locais onde tradicionalmente se inicia uma introjeção de concepções estereotipadas, preconceituosas e um processo de invisibilização especialmente dos indígenas que estão nas cidades, se transforma em uma tática de combate a ações que violam seus direitos e a dignidade como seres humanos.

A escola foi e continua sendo um lugar da reprodução de paradigmas que sustentam a colonialidade. Anibal Quijano (2007) nos lembrou que a colonialidade é um elemento constitutivo do poder capitalista que se sustenta na imposição de uma classificação étnico-racial da população mundial. Foi no desenvolvimento do poder capitalista que se configurou algumas identidades sociais e geoculturais, assim como relações intersubjetivas baseadas na dominação e hegemonia eurocentrada. Nos centros hegemônicos foram elaboradas novas formas de conhecimento, que passaram a ser conhecidos como racionais, que visavam suprir as demandas do capitalismo. Esta razão passou a ser imposta como única forma de racionalidade válida e o eurocentrismo se tornou dominante entre os educados sob a sua hegemonia. Criou-se a ideia de que os europeus eram os povos mais avançados e que a humanidade era dividida entre povos inferiores e superiores (QUIJANO, 2007). Apesar do conceito de raça ter mudado ao longo dos séculos, a atitude dos colonizadores desde o século XVI parte da racialização da população mundial e da crença de graus de humanidade, que justificam a dominação. (MALDONADO-TORRES, 2007)

Nelson Maldonado-Torres (2007) em seus estudos sobre a colonialidade do ser, relembrou ao trabalho de Dussel onde este afirmou que ao longo do tempo as reflexões sobre o ser giravam em torno do bárbaro, que com o advento da modernidade ganhou uma nova conotação ao se tornar um ser racializado. Uma das características deste pensamento era o questionamento da humanidade do “outro”. Sendo assim, no pensamento eurocêntrico anteriormente a definição do ser cartesiano do *ego cogito* (eu penso), havia uma outra formulação: a do *ego conquiro* (eu conquisto). Isto significa dizer que a divisão entre *res cogitans* (coisa pensante) e *res extensa* (matéria) se fez posteriormente à conquista de outros povos e do questionamento da humanidade, que parte de um ceticismo misantrópico.

A dúvida da humanidade do Outro ou a certeza da sua falta de humanidade o posiciona como um sujeito dispensável, havendo assim a naturalização de regras de exceção, que se tornam cotidianas na vida dos indivíduos racializados. Um dos exemplos do período da colonização foi a guerra justa, onde os europeus não aplicavam os mesmos códigos éticos de batalha utilizados nos seus territórios. Sendo assim, Maldonado-Torres concluiu que é a diferença colonial o que marca a vida das pessoas racializadas. A colonialidade do ser é uma violação da alteridade humana. O grito e o choro são suas primeiras instâncias e a invisibilidade e desumanização são suas expressões primárias. (MALDONADO-TORRES, 2007).

Neste capítulo, ao analisarmos as trajetórias de vida dos oito entrevistados, percebemos a marca da diferença colonial nas suas vidas. São sujeitos que foram racializados, subalternizados e desumanizados. Nos seus relatos há diversas passagens da experimentação da colonialidade do ser, onde foram tratados ou mesmo já se sentiram como na expressão utilizada por Carlos Tukano “menos gente”. Esta inferiorização parte muitas vezes de crianças, que desde novas são ensinadas sobre uma condição de inferioridade dos povos indígenas, os entendendo mais próximos de animais do que delas mesmas. Júlia Xavante relatou diálogos com crianças onde se entendiam como diferentes por serem humanas, enquanto indígenas eram um outro tipo de ser. Nas análises das pesquisas apresentadas no início do capítulo, também observamos falas de estudantes que desumanizavam os indígenas. No trabalho de Gobbi (2007), por exemplo, ficou muito claro que o que mais surpreendeu as crianças não indígenas ao entrarem em contato com as crianças indígenas foi a percepção das similitudes, ao encontrarem nos seus novos colegas um Mesmo e não um Outro que esperavam encontrar.

Santiago Castro-Gomez (2005) afirmou que dentro do projeto de modernidade há uma tentativa de submeter a vida sob o controle do homem através do conhecimento. Este projeto parte de uma instância central, os Estados Nacionais, que são responsáveis pelo controle da natureza e das relações sociais. Ao implementar regras coletivas para toda sociedade, usam “critérios racionais” legitimados pelas ciências sociais, que criam perfis de subjetividades padrões (o cidadão) e gera o fenômeno da “invenção do outro”. De acordo com o autor:

a invenção da cidadania e a invenção do outro, se encontram geneticamente relacionados. Criar a identidade do cidadão moderno na América Latina implicava gerar uma contraluz a partir da qual essa identidade pudesse ser medida e afirmada como tal. A construção do imaginário da ‘civilização’ exigia necessariamente a produção de sua contraparte: o imaginário da ‘barbárie’. (CASTRO-GOMEZ, 2005)

O autor acrescentou que o Estado Nação atua com uma maquinaria geradora de ‘otredades’ que devem ser disciplinadas (CASTRO-GOMEZ, 2005). A escola cumpre este

papel de formação do cidadão conforme um padrão, tratando as alteridades humanas como exemplos de um não ser. Vimos nos relatos de Carlos Tukano, Carina Pataxó e Carolina Potiguara o quanto a escola foi um lugar que tentou os afastar de suas culturas e identidades étnicas, desvalorizando, inferiorizando. O caminho permitido para eles no contexto de uma grande cidade era de sucumbirem ao etnocídio e de se transformarem em cidadão pobres, assim como foi o caso dos familiares de Paula Kariri Xokó, Marize Guarani, Júlia Xavante e Ricardo Ajuricaba. Mas os educadores indígenas resolveram percorrer trajetórias outros e insurgentes: caminhos de volta para casa, de resistência, onde buscam a cidadania sem abrir mão de suas filiações étnicas.

Os pensamentos e ações dos educadores entrevistados partem da ferida colonial, localizada no local fronteiriço da diferença colonial. Alguns dos entrevistados criaram e ajudaram a fortalecer territórios de resistência, como Marize, Tukano, e Carolina que estiveram na primeira ocupação da Aldeia Maracanã, ou Júlia, Paula, Ricardo que se juntaram posteriormente encontrando a possibilidade de ali reformularem suas identidades. Já Carina Pataxó encontrou na literatura seu território para ressignificar suas experiências, insurgir e ressurgir. Autoafirmar-se indígena na região metropolitana do Rio de Janeiro se mostra um ato de resistência. No entanto, estes indígenas seguem lutando para que possam viver livres da discriminação, do preconceito, da violência. Para que haja reparação dos danos causados por mais de quinhentos anos de colonização, genocídio, etnocídio, epistemicídio. Para que tenham o direito à diferença. Para serem compreendidos como seres humanos que pensam e podem contribuir para o bem viver de todos.

Como vimos, as escolas da educação básica são territórios de luta destes educadores. Nas aldeias, a experiência da educação intercultural bilingue tem se mostrado promissora, apesar das dificuldades e contradições. A escola indígena serve cada vez menos à políticas de assimilação, e vem se transformando em um local voltado para suprir as demandas de educação específicas de cada povo, transitando entre os saberes tradicionais e ocidentais. Os entrevistados têm avançado em direção a escola do juruá, que sempre se demonstrou hostil aos povos indígenas. Acreditam que podem ressignificar este espaço e utilizar a educação escolar como instrumento de luta, assim como outros parentes fizeram com a educação escolar indígena.

4 POR OUTRAS HISTÓRIAS DO BRASIL

Quando chegaram as grandes canoas dos ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do homem da civilização. Dessa época em diante, o tempo passou a ser contado de modo diferente. Esse modo de contar o tempo gerou a história, e mesmo a história passou a ser narrada sempre do modo como aconteceu para alguns, não do modo como aconteceu para todos. (KAKÁ WERÁ JECUPÉ, 2020, p. 94)

O que observamos até o momento é que o movimento indígena tem utilizado a educação do juruá como estratégia para desconstruir preconceitos, fomentar a empatia e conquistar de direitos. Na região metropolitana do Rio de Janeiro, a atuação dos indígenas, que em sua grande maioria vivem no contexto urbano cotidianamente misturados com a população não indígena, não é diferente. Uma das maiores lutas dos indígenas na região é a transformação do antigo Museu do Índio, localizado no Maracanã em um centro de referência das culturas indígenas ou em uma universidade indígena. Mesmo sendo dois projetos diferentes defendidos por grupos que disputam o espaço, transformá-lo em um local que também sirva para educar o não indígena perpassa ambos os projetos. Oficinas, contação de histórias, palestras fizeram parte da primeira ocupação da Aldeia Maracanã e continuam sendo realizadas pelo grupo que está ocupando o espaço atualmente. Também estão presentes nas feiras pela cidade, realizadas pela AIAM.

Nos concentramos nesta tese nas atividades educativas realizada pelo movimento indígena do Rio de Janeiro em escolas da educação básica a convite, em sua grande maioria, de professores interessados levar os próprios indígenas para ensinarem sobre seus povos, suas culturas, suas histórias. Vimos no capítulo 3 que indígenas de várias etnias realizam há anos estas atividades com a propriedade de educadores, mesmo que não tenham esta formação acadêmica e com intenções pedagógicas específicas, entre elas combater preconceitos e estereótipos, valorizar a diversidade das culturas indígenas, reforçar as identidades de alunos indígenas e descendentes, entre outras.

Neste capítulo, voltaremos nossas atenções a como mobilizam o passado nas atividades que realizam nas escolas. Que histórias contam e quais os objetivos ao narrá-las para os alunos da educação básica? Como foi abordado no capítulo 2, já há tempos que intelectuais indígenas fazem grandes críticas ao que chamam de “história oficial”. Seus questionamentos começaram a ganhar maior visibilidade durante as comemorações dos “500 anos do Descobrimento” feitas pelo Estado brasileiro no ano 2000. Eles denunciam não só os equívocos e apagamento, mas a própria forma de produção da história, que ignora tanto um lugar de enunciação onde os

próprios indígenas narrem suas próprias histórias, sendo considerados no máximo como fontes, quanto a inferiorização de suas formas próprias de entender e se relacionar com o passado.

Confrontar a “história oficial” e narrar outras histórias também têm se mostrado parte das estratégias educativas dos indígenas em movimento pelo Brasil. Mais do que reivindicar justiça histórica, por elas terem sido silenciadas em uma “crônica da extinção” e reparação pelos mais de 500 anos de massacres que têm sofrido, outras questões surgem ao tentarem “desalgemar o espírito do tempo do pulso do homem da civilização”, como veremos a seguir.

4.1 Epistemologias indígenas: outras temporalidades, outras narrativas

O tempo, para os povos indígenas, é uma divindade sagrada encarregada de manter a lei dos ciclos: as estações da terra e as estações do céu. As estações da terra podem ser medidas pelo Sol, e as estações do céu pela Lua. O tempo faz a ligação do ritmo – que é coordenado pelo coração – com a ação e a inação. O Pai Tempo tem muitos nomes entre os povos. O povo xavante chama o espírito do tempo de Wahutedew’a. (KAKA WERÁ JECUPE, 2020)

“Culturas diferentes, historicidades diferentes”, já afirmara no século passado o antropólogo Marshall Sahlins (2011, p. 12) ao analisar os significados diferentes da história em algumas sociedades insulares, como a do Havaí, Fiji e Nova Zelândia, em contato com os europeus. Nos ensaios publicados no seu livro “Ilhas de História”, o autor nos chamou atenção ao entrecruzamento entre história e cultura:

A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática. A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos, ou seja, pelas pessoas envolvidas. (SAHLINS, 2011, p. 7)

Se a história é ordenada pela cultura e esta vive em movimento pela história, é de se esperar que existam no mundo diversas formas de se relacionar com o tempo, assim como formas de interpretar, narrar e mobilizar o passado, o presente e o futuro. Ao pensarmos na existência “regimes de historicidade”, ou seja, nas formas como cada sociedade em seu presente correlaciona o passado e o futuro (HARTOG, 2013), mesmo quando focamos exclusivamente na história ocidental europeia, é possível observar uma alteração do sentido da história ao longo do tempo. Como nos afirmou Reinhart Koselleck (2006), a história por um longo tempo foi

uma grande mestra no Ocidente, uma coleção de exemplos – a “*Historia Magistra Vitae*” – onde as pessoas deveriam se guiar para não cometer os erros do passado. No século XVIII, a história começou a ganhar um novo sentido, deixando seu caráter de história exemplar para se tornar a história acontecimento, um coletivo singular que orienta para o futuro. Além de trazer uma sequência cronológica de acontecimentos irrepetíveis, ela passou a exigir uma busca pelo conhecimento de uma ordem interna desta sequência, que não seria casual, e que caminha sempre rumo ao progresso.

Mais recentemente, François Hartog (2013) mencionou a existência de uma “crise do tempo”, onde a sociedade não encontra orientação nem no passado e nem no futuro, visto os prognósticos pessimistas, mergulhando no que chamou de “presentismo”. A tensão entre o “campo da experiência” e o “horizonte de expectativa” teria se rompido, de modo que o tempo histórico parecesse suspenso. Daí haveria uma sensação, de acordo com o autor de que: “talvez essa experiência contemporânea de um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel, que busca, apesar de tudo, produzir o seu próprio tempo histórico. Tudo se passa como se não houvesse nada mais que o presente, espécie de vasta extensão de água agitada por um incessante marulho.” (HARTOG, 2013, p. 39)

Foi traçando um diálogo entre Sahlins e Koselleck que Hartog buscou sua compreensão do conceito de “regimes de historicidade” e sua diversidade ao longo da história do Ocidente. Mas nesse debate, queremos nos concentrar na coetaneidade de múltiplas formas de ordenação do tempo e de compreensão da história. Daniel Munduruku, por exemplo, afirmou que uma parte significativa das sociedades indígenas se orientam pelo presente. As pessoas são educadas para viverem o momento atual e raramente as crianças são empurradas para o futuro na busca do “ser alguém quando crescer”, como acontece no Ocidente. Os conhecimentos nessas sociedades são em grande parte transmitidos pelas narrativas orais (MUNDURUKU, 2012, p. 67). A memória, transmitida pela oralidade, pelos ritos, pelos cantos é mobilizada para atualizar as identidades étnicas de cada povo.

Sendo assim, a forma como as pessoas se orientam no tempo a partir do significado que dão ao passado, presente e futuro pode ser diferente mesmo em uma mesma época. A orientação pelo presente, para algumas sociedades indígenas, longe de ser uma crise, por não abalar um “regime moderno de história” ao qual nunca pertenceram, também não se trata de presentismo como suspensão do tempo, como se este estivesse abalado por um incessante marulho, como definiu Hartog (2013). Pelo contrário, trata-se de uma forma antiga de orientação, que coexiste e resiste, apesar de ser abalada pela tentativa de imposição de um “regime moderno de história”.

A colonialidade impôs uma única razão como verdadeira, que tentou invalidar todas as outras racionalidades, incluindo também formas de compreender e vivenciar o tempo, assim como de mobilizar e narrar o passado. No caso das populações indígenas, suas narrativas foram silenciadas de forma violenta, não só pelo genocídio dos povos. Muitas vezes, consideradas mitos ou lendas, foram negadas como uma forma de saber válida (PACHAMAMA, 2023, p. 53). A cada novo contato ao longo dos últimos 500 anos, os indígenas vivenciaram também o epistemicídio. Para Sueli Carneiro (2023, p. 95) esse foi um dos elementos mais eficazes de dominação étnico-racial, por deslegitimar o conhecimento produzido pelos sujeitos e grupos dominados e impedir ao mesmo tempo o acesso a uma educação de qualidade. A autora referia-se em seu trabalho a população negra, mas também poderíamos incluir a indígena.

Do outro lado do mundo, autores pós-coloniais também escreveram sobre a imposição de uma razão única, como fez o autor indiano Sanjay Seth (2013). Em um artigo em que o título apresenta uma pergunta sugestiva “Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?”, o autor afirmou que ao contrário do que o pensamento moderno ocidental fez acreditar, existem várias formas de perceber e sentir o tempo, assim como diversas formas de narrar a história que podem coexistir. A crença em uma razão ancorada na tradição moderna europeia excluía e ainda exclui outras formas de pensar, que são entendidas inferiores, atrasadas e condicionadas a deixar de existir. A razão ocidental seria única, universal e verdadeira. Acreditava-se ainda que ela estaria fadada a uma expansão natural, e não imposta, para o restante do mundo.

De acordo com esta tradição de raciocínio, que é onde a historiografia ocidental se sustenta, todos os povos possuem uma História, mas nem todos têm uma historiografia. A ausência da escrita da história a partir dos parâmetros europeus foi entendida como prova da incapacidade do mundo não-ocidental em interpretar seu próprio passado, como também foi considerado um indicador de que este mundo periférico vivia em uma época pretérita. Sendo assim, as diferentes formas que os diversos povos têm de se relacionar com o tempo, em especial com o seu próprio passado e muitas vezes ligados a mitos e deuses, são utilizados pela historiografia no máximo como fontes históricas para uma correta interpretação do passado.

No entanto, no caso da Índia, após o processo de descolonização, os camponeses e suas tradições passaram a compartilhar noções de modernidade, como pertencimento ao Estado, nação e cidadania, ao mesmo tempo que mantiveram o convívio com o protagonismo de deuses e antepassados agindo no mundo. Essa situação trouxe um desafio aos historiadores indianos ao escreverem a história da Índia, pois estando com um pé nas tradições e outro na modernidade, os indianos se relacionam com o passado de uma maneira diferente da forma ocidental de lidar e narrar o passado (SETH, 2013).

Mas é interessante lembrar que a Europa Ocidental também já viveu um tempo onde deuses agiam no mundo, assim como na Índia e em várias localidades do mundo. No século XVII foi quando iniciou-se um processo de separação entre o temporal e o espiritual no Ocidente. A religião passou a ser entendida a partir de um código racionalista que se pautava nos conceitos de crença e representação, que possibilitavam um sentimento de continuidade entre os europeus ocidentais do presente com seus ancestrais que acreditavam na intervenção divina ou em bruxas. Já no caso da Índia, o uso deste código para se relacionar com o passado significaria uma ruptura com este passado, não criando um sentido de continuidade, pois os deuses não deixaram de compartilhar o mundo com muitos indianos (SETH 2013).

Sanjay Seth (2013) também afirmou que a história não é um fato no mundo, mas apenas uma maneira que uma determinada sociedade tem de construir o passado e se relacionar com ele. Ela concebe e constrói seu objeto por meio de um código, o Humanismo, que tem como centro o homem branco e ocidental. No entanto, existem diversos outros códigos usados pelas diversas sociedades do mundo para acessar o passado e que não são alcançáveis pela razão ocidental, o que a torna limitada. Sua proposta para lidar com esta situação seria pluralizar a razão:

Pluralizar a razão [...] é, sim, defender uma reconsideração daquilo que estamos pensando estar fazendo quando redescrevemos o(s) passado(s) dos povos em termos que lhes são alheios. Se o que existe não é a Razão, e sim tradições de raciocínio, não a História e suas representações na escrita da história, e sim muitos passados representados de muitas formas, então não podemos escrever com qualquer presunção de privilégio epistêmico. (SETH, 2013, p. 187)

Não abandonar a razão, mas considerá-la apenas como mais uma tradição de raciocínio, que pode ser até utilizada para traduzir a relação de outros povos com o passado, mas não em uma forma de corrigir uma percepção equivocada, deveria ser um compromisso ético de historiadores ao se confrontarem com modelos de raciocínios diferentes, como apontou Sanjay Seth (2013). Retirar o privilégio epistêmico da razão ocidental é também lembrar que muitas vezes ela é limitada, não servindo como chave interpretativa de análise do passado de povos que possuem tradições de raciocínio outras.

As ponderações de Sanjay Seth para o caso da Índia, nos chama atenção aqui no Brasil não só sobre como escrever e ensinar a história dos povos originários de maneira mais respeitosa, mas, para além disto, sobre como poderíamos nos beneficiar de formas outras de fazer e contar a história. Dentre as múltiplas possibilidades, a professora Alessandra Seixlac (2023) nos apontou algumas, ao refletir sobre como as epistemologias indígenas poderiam

contribuir para o momento de crise do Antropoceno, a atual era geológica em que as interferências humanas no planeta estão gerando transformações significativas e catastróficas ao equilíbrio do planeta.

As formas de pensar indígenas se confrontam com vários paradigmas modernos, como o da separação entre seres humanos e natureza. Ao nos trazerem conceitos como de “bem viver” ou de “alianças afetivas” se colocam cada vez mais como possibilidades para o mundo em crise e assim “adiar o fim do mundo”. Para Seixlack (2023, p. 728), o momento que vivemos exige uma problematização dos impactos da colonialidade na produção do conhecimento, enfatizando os epistemicídios e destruição ontológica gerada pela modernidade. No que se refere ao conhecimento histórico, cada vez mais a preponderância do tempo linear e singular tem sido colocada em xeque, abrindo espaço para a visibilidade de outras narrativas, que mostram a possibilidade da coexistência de uma pluralidade de historicidades e que convivem em uma relação cosmodiplomática. Sendo assim, a autora questionou:

este é o momento também de pensar as formas de conhecimento histórico mais apropriadas às demandas do Antropoceno. Quais narrativas históricas são capazes de entender melhor o papel planetário dos seres humanos e não humanos que afetam todo o sistema terrestre? Quais regimes de historicidade estão em consonância com as ontologias que não são pautadas por uma abordagem dualista da natureza? Como (re)escrever a história em termos plurais? (SEIXLACK, 2023, p. 728)

Uma das possibilidades levantadas pela autora é a proposta desenvolvida pelo historiador mexicano Frederico Navarrete Linares, nomeada de Cosmo-história. Esta seria uma forma de conceber as historicidades a partir de realidades diversas que não se conjugam em um único modelo, mas que são capazes de se combinarem, dialogarem, assim como se conflitarem (SEIXLACK, 2023, p. 733). Sendo assim, Seixlack explicou que:

o regime de historicidade cosmo-histórico é aquele capaz de reconhecer a existência das diversas historicidades, que produzem cronotopos distintos, incluem diversos protagonistas (muitos deles não humanos) e concebem formas alternativas do devir histórico. É aquele que assume o compromisso de compreender as interações sempre complexas, multifacetadas e frágeis entre mundos históricos cuja totalidade é desconhecida, para poder construir verdades históricas parciais e negociadas. (SEIXLACK, 2023, p. 733)

A autora aproximou a Cosmo-história de um “fazer histórico xamânico”, cujo modelo é a figura do xamã, o único indivíduo que consegue “transitar entre os diversos pontos de vista, fazê-los se comunicar e voltar para o seu ponto de vista original, sem perder sua própria ‘humanidade’”. Promovendo um diálogo intersubjetivo entre alteridades diversas (incluindo

humanas e não humanas), sem intencionar a homogeneização (Seixlack, 2023, p. 735), o fazer histórico xamânico é uma proposta possível de pluralizar a razão, como propôs Sanjay Seth.

Nesta tese, buscamos refletir e dar visibilidade a algumas possibilidades de fazer histórico dos próprios indígenas, especialmente daqueles que buscam um diálogo com a população não indígena para educá-la, trazendo informações sobre seus povos como estratégia na luta por direitos. Ao observá-los, percebemos formas outras – e legítimas – de fazer história, em diálogo (nem sempre harmônico) com o modelo moderno, mas que compreende e convive com a diversidade de histórias. Diversidade que não se baseia apenas em versões diferentes da história, mas também em paradigmas plurais de fazer histórico.

Um dado interessante observado é que os intelectuais e educadores indígenas possuem suas próprias epistemologias, pautadas nos conhecimentos de seus povos de origem, mas ao mesmo tempo convivem com a diversidade das formas de viver e pensar de outros povos indígenas e ainda com a tentativa de imposição de uma sobreposição da cultura ocidental e de a inferiorização das suas. Talvez isto os tornem mais capazes de transitarem entre modelos explicativos. A compreensão da pluralidade de formas de se relacionar com o passado e de fazer história não parece uma atividade complexa para alguns indígenas, inclusive os educadores indígenas, aos quais retornaremos a falar em breve.

Giovani José da Silva (2015) nos mostrou a maneira como os kadiwéu lidam com a existência de uma multiplicidade de fazer histórias. O autor explicou que atualmente os kadiwéu acreditam e convivem com ao menos quatro tipos de história. O primeiro são as “histórias de admirar”, aquelas que não necessitam de comprovação, pois seu intuito seria provocar espanto ou admiração a quem as ouve. Seriam próximas ao que o Ocidente taxou como mitos ou lendas, ou seja, entendidas como histórias fantasiosas. O autor destacou o quanto os kadiwéu não gostam destas referências ocidentais às suas histórias.

Uma segunda categoria de história são “as histórias que aconteceram mesmo”, que são aquelas transmitidas oralmente pelos mais velhos, cuja confiabilidade já é suficiente para se acreditar nelas. Dentre essas histórias, a Guerra do Paraguai aparece com destaque, pois esse povo junto a outros povos indígenas tiveram uma participação relevante, apesar da invisibilização nos materiais didáticos. Uma terceira categoria é a história inventada pelos não indígenas e contadas nas escolas. Entre suas características estariam o desprezo pelas narrativas orais, a obsessão por fontes e documentos escritos e a supervalorização do que é transmitido pela escrita. Silva acrescentou mais uma possível categoria, as histórias contadas aos pesquisadores brancos, que por vezes aparecem em suas aldeias interessados em suas histórias. Para o historiador, não se trata de histórias mentirosas para enganar os não indígenas, mas de

uma estratégia para guardar os segredos que não querem revelar para pessoas externas (SILVA, 2015).

A seguir, traremos o exemplo de algumas histórias que são próximas a esta última categoria de história dos kadiwéu: aquela que é contada para o juruá, mas no nosso caso, que tenham um sentido pedagógico entre seus objetivos.

4.2 Uma cartografia de histórias para a educação do Juruá

O desafio que proponho aqui é imaginar cartografias, camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação. É maravilhoso que ainda existam essas memórias nas tradições de centenas de povos, seja nas Américas, na África, na Ásia... (AÍLTON KRENAK, 2022)

Outras histórias do Brasil são contadas pelos indígenas através da oralidade, dos livros, dos filmes, da música e de outros meios com o objetivo de atingir o não indígena. Confrontam a “história oficial”, assim como tentam ensinar o juruá a coexistência de outras histórias. No geral, falam de um lugar de fronteira, da ferida colonial. Transitam entre uma pluralidade de saberes, entre os dos diversos povos indígenas, o da ciência ocidental e o de outros povos não indígenas, seja com objetivo de dialogar com o não indígena, seja porque o lugar da diferença colonial os obrigam a transitar entre diversos paradigmas. Em alguns momentos e dependendo do autor, buscam o confronto entre os saberes, em outros buscam fazer uma síntese entre os conhecimentos e em outros tentam apenas apontar a coexistência de formas de saber, sem demarcar necessariamente uma hierarquia entre elas. Exemplificaremos com alguns casos.

As vésperas das comemorações do quinto centenário do “descobrimento”, Kaká Werá Jecupé publicou “A Terra dos Mil Povos”, que, como o próprio autor explicou, se trata da escrita da história do Brasil a partir do ponto de vista de um indígena. Sendo assim, a sua narrativa se ancora em outros paradigmas ao escrever sobre o passado, que por vezes tenta dialogar com a razão ocidental, em especial com as áreas disciplinares da história, da arqueologia e da antropologia em tom didático, visando a compreensão do leitor não indígena da legitimidade das racionalidades usadas pelos povos indígenas ao narrarem e se orientarem por experiências outras, humanas e não humanas, vivenciadas em outros tempos.

O caminho encontrado por Kaká Werá (2020) para contar a história dos mil povos que habitaram estas terras foi buscar uma síntese, ou como afirmou, uma essência nas diversas

histórias de origem que ouviu em suas peregrinações entre diversos povos indígenas. De acordo com o autor, a ancestralidade dos povos vem de divindades criadoras, os Ñanderus, que recebem diversos nomes de acordo com cada povo. O autor também ressaltou a relação de ancestralidade dos indígenas com a natureza, de onde desenvolveram todas as suas culturas:

Ao contar sua história, um índio, um clã, uma tribo, parte do momento em que sua essência-espírito permeou a terra e relata a passagem dessa essência-espírito pelos reinos vegetal, mineral e animal. Há tribos que começam sua história desde quando o clã era formado por seres do espírito das águas, outros trazem sua memória animal como início da história, e há aquelas que iniciam sua história a partir da árvore que foram. (JECUPÉ, 2020, p. 24)

Para tentar dar compreensão aos leitores não indígenas dessa ancestralidade com atores não humanos, Kaká fez referência a ciência moderna, quando se refere aos estágios da evolução dos seres vivos até chegar ao ser humano, tentando se aproximar dos paradigmas modernos.

Sobre o tempo, explicou que estaríamos em uma quarta estação cósmica, a da Grande Mãe, que faz a síntese de estações anteriores: Jakairá, Karaí e Tupã. A reverência a Grande Mãe Terra para o autor é comum a todos os povos. No primeiro ciclo da terra, Jakairá, ela foi povoada. As tribos-pássaro, que viveram neste momento, deixaram os mistérios sagrados para a humanidade. No segundo, Karai Ru Ete foi criada a roça para o surgimento do homem-lua e da mulher-sol, que geraram a tribo vermelha. É desse tempo muito remoto que surgiram as raízes culturais indígenas. Já no tempo de Tupã, os anciãos da raça vermelha apreendem uma ciência chamada Arandu Arakuaa, de onde a maior parte da cultura indígena baseia seus mitos, cerimônias e filosofias. Por fim, o último ciclo, responsável pela Terra, é um mistério porque antecede os outros ciclos e os permeia.

Antes da chegada do colonizador, no ponto de vista tupi, os povos que aqui estavam eram nomeados de filhos da Terra, filhos do Sol e filhos da Lua, ou, na língua abanhaenga Tupinambá, Tupy-Guarani e Tapuia. Esses últimos, eram os diversos povos nômades de diversas línguas e seguidores da tradição do sonho. Os Tupy, divididos em tupinambá, da tradição do sol e Tupy-Guarani da tradição da lua, no passado formavam um povo e as tradições eram ensinadas juntas. Enquanto os filhos da lua tinham uma natureza mais introspectiva e perpetuavam o culto à Mãe Terra, os Tupinambá tinham natureza expansiva e desejavam civilizar os tapuia. Observemos que Kaká Werá Jecupé também recorreu a dualidade tupi e tapuia que foi por muito tempo usada pela historiografia. No entanto, aqui a generalização não apaga a diversidade dos povos, que é ressaltada em vários momentos.

Falando da importância da arqueologia, ressaltou que quando ela é somada a memória cultural dos povos, permite dar uma ideia das civilizações que habitaram o país, inclusive dando uma noção de tempo para povos que não contavam o tempo. Citou o povo de Lagoa Santa, o povo da flecha, o povo de humaité, os sambaquieiros, assim como a arte do povo de Santarém, de Itararé, todos da tradição do sonho. Ainda de acordo com o autor, por volta de três mil anos atrás, os tupy se imbuíram de um espírito dominador, acreditando que o Pai-Sol os havia determinado o domínio sobre todas as partes. A partir desse momento, a língua tupi e a sua cultura se expandiu por outros povos do Brasil. Os Tupinambá doutrinaram alguns povos, que se tornaram Tupy-Guarani e escravizaram os Tapuias, acreditando serem povos atrasados em relação a eles.

É apenas quase na metade do livro que Kaká iniciou a narrativa sobre “o que não foi descoberto”, ou seja, sobre a chegada dos colonizadores ao nosso território. Explicou que nos primeiros contatos e quando houve a criação de feitorias e foram iniciadas as trocas comerciais, as relações entre os tupy e europeus seguiram sem conflitos, no entanto, com a efetiva colonização começaram os problemas entre os povos, pois os acordos para o fornecimento da mão de obra partia da disponibilidade e interesse dos tupi, que contrariavam os interesses dos colonizadores. Estes se aproveitaram das inimizades entre os indígenas para conseguir escravos. Mesmo assim, com o domínio dos colonizadores, a cultura tupi os influenciou muito, como na criação do nheengatu, que depois tiveram que proibir.

Em um capítulo chamado de “O sonho da pacificação do branco”, contou que foram os tapuias que continuaram seguindo a sua tradição: a do sonho. E foi de um sonho xavante, o povo que mais segue a essa tradição, que teria se iniciado o amansamento do branco. Ele começou em 1784, quando houve uma tentativa de apresamento dos xavante. Foi naquele momento que o avô do futuro cacique Apoena sonhou que era hora de começar a amansar o branco. Houve várias tentativas e a utilização de outros povos indígenas pelo colonizador para conquistar os xavantes, como dos kayapó e dos bororo. Os xavante migraram, mas escravização de povos indígenas continuou nos séculos seguintes.

Quando o Império acabou e se iniciou a República no Brasil, os pajés continuaram sonhando. Foi neste momento que se iniciaram algumas ideias menos violentas sobre os índios. Entre elas as vindas de Marechal Rondon, um mestiço terena, que embora tenha vivenciado sob o veneno da civilização, buscou ideias de pacificação. A ação dos irmãos Vilas Boas também foi resultado da dança pelo sonho, embora tivessem a missão de abrir caminhos para frentes de exploração, fizeram sem genocídios e chacinas. Os Yanomami também sonharam com buracos no céu, que podiam fazer a terra desabar. Se referiu a esse buraco o comparando com os buracos

na camada de ozônio da Terra - que causava grande preocupação entre os cientistas no final do século XX - na busca de uma explicação que fizesse o leitor não indígena compreender a legitimidade dos pensamentos indígenas.

Kaká Werá ressaltou que para os indígenas, a ideia de pacificar o branco não era simples:

A tarefa de pacificar o branco, porém, não era tão simples, pois, conforme as civilizações imperiais e republicanas do mundo progrediam em termos de ciência e tecnologia, avançava também sua capacidade de violentar o mundo. Desta maneira, encontrou-se em risco a mãe que abundantemente ofertara sua vida para o crescimento, a alimentação, a prosperidade e a evolução de todas as vidas em todos os reinos: vegetal, animal, mineral e humano. (JECUPÉ, 2020, p. 82)

Neste trecho, ele destacou a relação violenta do ocidente com a Terra em nome do progresso. Mas dentro da concepção indígena ela exerce um papel protagonista na história. Ela é a mãe que oferta a vida para todos os seres vivos do planeta. O autor encerrou sua narrativa sobre a história do Brasil contando sobre a criação das associações indígenas na década de 1980, quando muitos saíram de suas aldeias para estudar e entender o pensamento dos não indígenas.

Um outro exemplo interessante está no livro “A outra margem do Ocidente”, organizado por Adalto Novaes, com edição de 1999. Esta obra é o resultado de uma série de conferências sobre o “descobrimento” do Brasil. Entre os primeiros artigos está o de Davi Kopenawa escrito com Bruce Albert, chamado “Descobrimo os Brancos”. O título já traz uma inversão do olhar, onde o “Outro” é o invasor europeu. Além de críticas a história cheia de apagamentos contadas pelos homens brancos, neste texto, o xamã yanomami contou para os homens brancos uma outra história do território brasileiro.

Nesta história, os brancos teriam sido criados por Omama, assim como os yanomami, mas se esqueceram das palavras da divindade, se tornando pessoas perigosas. Por este motivo, Omama os expulsou e os levou para outras terras. No entanto, os ancestrais dos brancos nunca esqueceram daquelas terras. Continuaram a pensar e falar delas e essa lembrança se propagou por gerações até o dia que decidiram voltar. Primeiro chegaram em pouco número. Enganaram os indígenas oferecendo alimentos e presentes. Depois foram voltando cada vez mais numerosos. Decidiram se estabelecer, construir casas, plantações, cavar a terra, esquecendo da amizade com os povos daqui, passando a matá-los e a trazer doenças.

No entanto, apesar de toda essa história, os napëpë⁷⁹ ficam clamando que descobriram a terra do Brasil, ignorando não só a presença de outros seres humanos anteriores a eles, como

⁷⁹ Não indígena em yanomami.

tendo também a presunção de poder afirmar que descobriram uma terra – um organismo vivo e protagonista – e que podem possuí-la:

‘Nós descobrimos estas terras! Possuímos os livros e, por isso somos importantes!’, dizem os brancos. Mas são apenas palavras de mentira. Eles não fizeram mais que tomar as terras das gentes da floresta para se pôr a devastá-las. Todas as terras foram criadas em uma única vez, as dos brancos e as nossas, ao mesmo tempo que o céu. Tudo isso existe desde os primeiros tempos, quando Omama nos fez existir. É por isso que não crio nessas palavras de descobrir a terra do Brasil. Ela não estava vazia! Creio que os brancos querem sempre se apoderar de nossa terra, é por isso que repetem essas palavras. São também as dos garimpeiros a propósito de nossa floresta: “Os Yanomami não habitavam aqui, eles vêm de outro lugar! Esta terra estava vazia, queremos trabalhar nela!”. Mas eu, sou filho dos antigos Yanomami. Habito a floresta onde viviam os meus desde que nasci e eu não digo a todos os brancos que a descobri! Ela sempre esteve ali antes de mim. Eu não digo: ‘Eu descobri esta terra porque meus olhos caíram nela, portanto eu a possuo!’. Ela existe desde sempre, antes de mim. Eu não digo: “Eu descobri o céu!”. Também não clamo: ‘Eu descobri os peixes, eu descobri a caça!’. Eles sempre estiveram lá, desde os primeiros tempos. Digo simplesmente que também os como, isso é tudo.” (KOPENAWA e ALBERT, 1999, p. 19)

Neste trecho, além da crítica a ideia de descobrimento e da denúncia do propósito desta narrativa - de tomar as terras ocupadas pelos indígenas - Kopenawa chamou a atenção dos napëpë historiadores que o ouviram na conferência e os que leram o seu artigo, sobre a supervalorização da escrita. Apesar de não está exatamente claro no texto, a afirmação de que os homens brancos dizem ser importantes por possuírem os livros, nos leva a entender que, para Davi Kopenawa, uma das estratégias usadas para desvalorizar as narrativas dos yanomami e de outros povos passa por desqualificar qualquer outra forma de produção e transmissão do conhecimento, incluindo a oralidade, tão utilizada pelos povos indígenas.

Além disto, a partir de uma compreensão mais holística do mundo em que a natureza é parte de um todo, Davi Kopenawa trouxe um questionamento do sentido do descobrir algo que sempre existiu e da presunção de que é possível possuir algo a partir da afirmação de ter descoberto. A terra, o céu, os peixes existem independente dos seres humanos e não deveriam ser posse de alguém. Em uma crítica ao capitalismo, o líder yanomami afirmou que os europeus criaram a mercadoria e seus pensamentos obscureceram de tanto pensar nelas. Se tornaram o “povo da mercadoria”, acreditando que jamais seriam miseráveis. Destruíram as florestas, sujaram os rios, necessitando por isso beber “água embrulhada”.

Os brancos passaram a cavar a terra em busca de minerais e petróleo, sem escutar as palavras de Omama que os havia advertido do perigo dessas coisas as quais havia deixado oculto no interior da terra para nos proteger. Fabricaram máquinas e mercadorias sem se questionarem se seriam capazes de construir uma nova terra caso destruíssem esta. O

prognóstico dado por Kopenawa é de que uma hora eles se perderão na busca por minérios e que cairão no mundo dos ancestrais canibais, um mundo subterrâneo que foi formado pela queda do nível terrestre em outros tempos e são habitados pelos ancestrais dos yanomami da primeira humanidade que se tornaram monstros canibais.

Pautada em paradigmas outros, a história narrada por Davi Kopenawa, além de confrontar a narrativa do descobrimento, buscou advertir ao “povo da mercadoria” sobre o caminho que escolheu. Ele tem se direcionado rumo a uma tragédia, por desvalorizar o conhecimento dos xamãs e fixar seus pensamentos nas mercadorias. Nas suas palavras: “Os brancos nunca pensam nessas coisas que os xamãs conhecem, é por isso que eles não têm medo. Seu pensamento está cheio de esquecimento. Eles continuam a fixá-lo sem descanso em suas mercadorias, como se fossem suas namoradas” (KOPENAWA E ALBERT, 1999, p. 21).

As histórias outras do Brasil são entendidas por alguns indígenas como histórias em reconstrução de diversos povos. Entre eles, o povo Puri, ao qual pertence Aline Pachamama e sobre o qual ela escreveu na obra *Boacé Uchô*. Segundo a autora, seu objetivo era honrar os ancestrais e fazer ouvir as vozes dos puri da Mantiqueira. Vozes abafadas pela história disciplinar, que por tempos afirmou que os puri haviam sido extintos e silenciadas pela discriminação e pela vergonha de pessoas que eram inferiorizadas por suas ancestralidades.

A história puri para Aline é também a história do território, e a do núcleo puri específico que ela tratou em seu livro, passa pela história da Serra da Mantiqueira e sua biodiversidade, onde fica a região de Visconde de Mauá. É um território repleto de historicidade, lugar que abriga as Araucárias, árvores tão antigas quanto a Mantiqueira e que têm:

coração raiz que guarda memórias milenares. Ao tocar sua casca grossa e rachada, ao ver seus galhos pontiagudos e escamosos; seu tronco longo que pode atingir 50 metros de altura, sentimos o seu pulsar. Sua história genética remonta há 240 milhões de anos, o que nos permite ao caminhar por suas florestas uma experiência de ancestralidade. (PACHAMAMA, 2020, p. 19)

A historicidade da Mantiqueira não se dá apenas pela passagem dos seres humano, ou seja, não se trata apenas de um cenário sobre o qual os puri teriam passado, mas de um organismo vivo que têm a sua própria história, sobre a qual o povo puri também é atrelado. Trata-se de uma forma outra de conceber as sociedades no mundo, afastada da ideia da separação criada pelo pensamento moderno e ocidental de separação entre homem e natureza.

A construção da história do povo puri feita por Aline e com a colaboração de muitas vozes, revela o que aconteceu com o povo dito extinto. E a partir da escuta atenta e respeitosa aos anciãos e anciãs das famílias, os puri foram se reconhecendo e percorrendo os caminhos

dos ancestrais (PACHAMAMA, 2020, p. 42). São histórias de violência, de escravização, de “mulheres caçadas a laço”, do abafamento da identidade étnica como tentativa de fugir da discriminação. Mas é também uma história de conexão com a terra, de legados e resistência.

A história do povo puri contemporâneo contada por Aline e seus parentes rompe com a crônica da extinção e de etnocídio, oferecendo uma possibilidade de continuidade no que a historiografia por muito tempo impôs como fim. A miscigenação geralmente apresentada como uma forma de assimilação indígena é entendida como um fator importante de manutenção do povo na história puri. Como a afirmação do sr. Benedito transcrita no livro: “Os ‘índios’ que ali viviam também foram capturados de onde surgiu a nossa família (...). A gente herdou o sangue deles” (Apud PACHAMAMA, 2020, p. 46).

O exemplo da história em construção do povo puri oferece uma conexão com outras histórias e outras linhas do tempo que não a do conquistador. É através desta conexão, que se pauta em outros paradigmas, que se torna possível, entre outros fatores, criar um sentido de continuidade em relação aos puri, reforçando e recriando um sentimento de pertencimento étnico. De acordo com a própria autora: “Quando uma pessoa assume sua herança indígena, ela está rompendo com um modelo opressor, com anos de silenciamentos e está honrando suas mães, avós, bisavós e todos os seus antepassados” (PACHAMAMA, 2020, p. 47).

Alguns cineastas indígenas também têm mostrado uma preocupação em apresentar uma narrativa que confronte a “história oficial” e ainda oferecerem outras perspectivas para pensar o tempo e a história, como analisou Rodrigo Lacerda (2020). O autor observou que essa tem sido uma tendência nova entre os cineastas indígenas, pois nas últimas duas décadas as produções eram mais voltadas para aspectos culturais, visando o registro interno para o povo, além de construir um discurso de etnicidade para a sociedade envolvente (LACERDA, 2020, p. 95).

Um destes filmes é “Já me transformei em Imagem” do cineasta Zezinho Yube produzido em 2008. Nessa produção é apresentada a forma como os Huni Kuin organizam a periodização da sua história. O primeiro período é chamado de “tempo das malocas”, época anterior ao contato, na qual eles viviam tranquilos juntos e em grandes malocas. O segundo é “o tempo das correrias”, quando os contatos começaram. Neste períodos houve a dizimação pelas guerras e pelas epidemias, o que obrigou os huni kuin viverem em constantes fugas. O terceiro é o “tempo do cativo”, época em que passaram a trabalhar em regime semi-escravo na exploração da borracha. O quarto período é o “tempo dos direitos”, marcado pela chegada da Funai e de indigenistas, na década de 1970, e quando começaram a lutar pelo direito pela terra e contra a exploração. O período atual vivido pelos huni kuin é chamado de Xinã Bena,

que significa novo tempo ou novo pensamento. Nesse momento, eles voltaram a ser numerosos, lutam por direitos através das associações e estão reativando as suas práticas culturais (LACERDA, 2020).

Ao apresentar uma outra linha temporal baseada na trajetória do povo, os huni kunin através do filme de Zezinho Yube, não visaram se incluir na “história oficial”, dentro de uma sequência temporal já preestabelecida pela historiografia, mas apresentar uma outra história centrada no seu próprio povo e que pode coexistir com outras histórias e outras periodizações.

Outro filme interessante para nossas reflexões é “Tava, a Casa de Pedra” de 2012 com a direção de Ariel Ortega e Patrícia Ferreira e do projeto Vídeo nas Aldeias, com a parceria de Vincent Carelli e Ernesto de Carvalho. Ele tematiza a catedral de São Miguel das Missões no Rio Grande do Sul. Lacerda explicou que no início do século XX iniciou-se uma valorização das ruínas que terminou se tornando em um Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO. As narrativas sobre a história das missões apontavam que elas representavam uma proto-sociedade onde imperava a igualdade social, que mais recentemente passou a ser compreendida como uma sociedade multicultural. Os guarani nunca pararam de frequentar as ruínas e na década de 1990 passaram a vender artesanatos nas proximidades. Na tentativa de entender a relação entre os guarani e as ruínas e observando o interesse de algumas lideranças em produzir filmes, o IPHAN contratou o Vídeo nas Aldeias para realizar oficinas para os indígenas.

Nesse filme, Ariel Ortega e Patrícia Ferreira conversam com velhos sábios de várias aldeias guarani da Argentina e de vários Estados do Brasil, que contaram histórias diferentes sobre as ruínas. Alguns afirmaram que os edifícios foram construídos pelo trabalho de indígenas escravizados pelos jesuítas, enquanto outros contaram que elas foram feitas pelos antigos, os Ñanderu Mirim, que através de práticas estético-éticas de convivialidade, comensalidade e corporalidade, chegaram a Yvy Marã E’y (terra sem males) sem passar pela morte. Lacerda (2020) apontou a pluralidade de discursos trazidos pelo filme, e que os autores não tiveram a pretensão de confrontá-los ou apontar algum como correto. Para ele, a obra revela o caráter político guarani que privilegia a multiplicidade e questiona a universalidade. De fato, a busca por uma história única, que conte a verdadeira história, excluindo outras narrativas ou buscando uma síntese entre elas, é uma preocupação ocidental.

Todos esses exemplos nos mostram, para além do questionamento da “história oficial” e seus diversos limites e injustiças, a possibilidade de outras formas de fazer história. A seguir, trataremos da forma como os educadores indígenas da região metropolitana do Rio de Janeiro mobilizam o passado nas atividades que desenvolvem nas escolas e suas intenções pedagógicas ao fazê-lo.

4.3 Histórias outras nas escolas

Quando criamos o projeto de pesquisa que resultou nesta tese, nos preocupamos em entender as intenções pedagógicas dos indígenas entrevistados ao irem às escolas da educação básica para promoverem atividades - o que fizemos no capítulo anterior - e observar se o passado é mobilizado em algum momento nessas atividades, e, caso afirmativo, de que maneira e com quais objetivos. O que percebemos foi que todos afirmaram que dedicam algum tempo para falar sobre a história indígena. Apenas alguns afirmaram excluir este momento nas creches, por se tratar de bebês ou crianças pequenas que não teriam maturidade para compreendê-los. No entanto, outros disseram que mesmo em creches incluem uma fala breve sobre a história, porém visando os professores.

Um dado importante a ser considerado é que nem todos apontaram espontaneamente esse momento enquanto descreviam as atividades que realizavam, mas apenas quando perguntados se reservavam algum tempo para falar sobre a história e o passado. Isto nos deu uma indicação de que, apesar de dedicarem alguns minutos das atividades para esse fim, a mobilização do passado nem sempre tem um papel de destaque, apesar de existir. A preocupação em se mostrarem como pessoas que vivem e existem no tempo presente, em sair da invisibilidade, em mostrarem que possuem uma identidade, uma cultura, um modo de ser e de viver diferenciado, também digno e humano é muito latente.

Educar o juruá combatendo preconceitos e estereótipos e ainda ensinando outras formas de entender e lidar com o planeta, faz parte da luta por sobrevivência dos indígenas do presente, mas também por todos seres existentes do planeta no futuro, visto as crises ambientais e catástrofes anunciadas para este século. Muito além de contar uma “verdadeira história do Brasil”, se preocupam em falar sobre uma história de continuidade, onde sempre existiram e continuam existindo até o momento presente, rompendo com uma crônica de etnocídio. Todos demonstraram sentir na pele as consequências de um apagamento histórico, praticado na historiografia e no ensino de história, como vimos no capítulo 2, onde ficam congelados em um passado remoto, sendo destituídos da capacidade humana de se transformar de acordo com as demandas da vida ao longo dos anos e de existir carregando identidades étnicas diferenciadas.

Ao ser indagada se as narrativas históricas sobre indígenas veiculadas nas escolas e em outros espaços seriam prejudiciais aos povos originários, Carina Pataxó (2022), por exemplo, afirmou que “em maior ou menor escala essa ausência, ela reforça a nossa invisibilidade e não fortalece a nossa luta.” Para Marize Guarani, o pior problema trazido por essas narrativas, além

do racismo seria o etnocídio, ou seja, o fim do sentimento do pertencimento étnico. Ao ouvirmos especialmente os indígenas que passaram a sua trajetória escolar com sentimento de pertencimento étnico presente, mesmo que naquele momento esta identificação não fosse tão positiva, podemos perceber o quanto o ensino da história os afetou.

Carlos Tukano, que nasceu em uma aldeia e ainda teve a possibilidade de conviver com outros povos, como os desana e tuiuka, e teve a oportunidade de ter a história destes outros povos como referência, nos falou do distanciamento e do não reconhecimento da história contada nas escolas missionárias:

porque quando eu entrei na escola missionária, pra falar sobre a história do Brasil, eu abri aquele livro, ali, lá que você vê aquela foto do cara, índio em cima da árvore, lá em cima, assistindo a missa, a primeira missa do Brasil, né. Ali eles eram os índios, mas eu não sabia que eu era o índio também. Eu não sabia, pra mim eu só era tukano. O índio estudando o índio. Eu achava esquisito aqueles índios pelados, com aqueles... os missionários já tinha nos dado calção, camisa, eu achava esquisito a chegada do Pedro Álvares Cabral pela primeira vez no Brasil. Então essa foi a minha visão sobre a valorização da cultura indígena pras escolas, entendeu? Então foi isso. (CARLOS TUKANO, 2022)

Tukano referia-se a famosa obra do século XIX de Victor Meirelles, “A Primeira Missa no Brasil”. É interessante perceber que quando “o índio estudou o índio”, não se reconheceu nem na imagem e nem como “índio”, já que até o momento só se entendia como tukano. Foi com muito estranhamento que aqueles conhecimentos chegaram até o cacique.

Carolina Potiguara afirmou que não sentiu a abordagem dos professores no período escolar muito próxima, pois o indígena sempre aparecia estereotipado:

porque a representação indígena que a gente tinha contato lá na escola, na minha época, nossa, era muito distante, era um índio muito folclorizado, né. Você não tinha nem vontade de se autoidentificar, né. Conto, porque eu tenho parentes que são também, né, netos da nossa família, que pela questão do índio ser pobre, né, questão econômica, né? O acesso a determinados recursos é mais... diferente, né. E a gente tem uma riqueza cultural, mas tem essas questões econômicas. Então tem parente, né, que escondem a identidade, esconde a identidade. Então, assim, se a representação é negativa a pessoa não quer falar. Ela silencia, né, se silencia. (CAROLINA POTIGUARA, 2022)

A afirmação de Carolina, de que o ensino sobre as populações indígenas era distante e folclorizado, não dando vontade de se autoidentificar, revela muito sobre as políticas de etnocídio corroborado pela escola e pela historiografia. A representação negativa, para a indígena potiguara, faz com que as pessoas não queiram falar sobre a sua ancestralidade, preferindo esconder.

Carina Pataxó narrou com detalhes como o ensino da história teve uma influência negativa em sua vida. Sua referência de pertencimento étnico era a aldeia de Barra Velha, no sul da Bahia, a qual passou alguns momentos de sua infância. No Rio de Janeiro, teve o etnocídio como referência em sua própria casa, ao observar que seu pai não se identificava como indígena pataxó, mesmo tendo nascido na aldeia. Na escola, as narrativas que ouvia sobre os indígenas, onde trocavam docilmente o território e riquezas por espelhos, entre outras, a fizeram se distanciar do pertencimento étnico. Isso a fez se sentir em um “não lugar”, onde não era nem a menina da cidade e nem a indígena pataxó.

Então dentro da minha casa, por exemplo, o meu pai não se identificava como indígena, quando eu via alguma coisa em algum livro, aí uma coisa que ficou muito marcado é a questão do livro de História, por exemplo, que eu via espelhos na então “Descoberta do Brasil”. Então toda essa mentira, todas essas histórias que nossos antepassados, de maneira muito dócil cederam território, tudo isso monta a narrativa ao longo do tempo de você não querer ser. Então, eu comecei a me enxergar, num determinado momento, até no não lugar. Então, eu nem era a menina da cidade e com comportamento assim, assim, assado, mas eu também, não era a índia dentro de um estereótipo onde eu não me identificava nisso. Durante algum tempo foi muito caótico. (CARINA PATAXÓ, 2022)

Sheila Potiguara afirmou não se lembrar do que a ensinaram sobre indígenas no período escolar, acreditando que não a ensinaram nada. No entanto, fez muitas críticas ao ensino de história com base nas aulas que ouviu de seu filho de criação durante o período pandêmico, quando as aulas eram remotas:

E às vezes eu vejo professor dele de História falar certas coisas dos povos indígenas... e agora ele tá tendo aula presencial, mas quando ele tava tendo aula virtual eu escutava o professor dele falando, e eu falava “Fernando⁸⁰ isso é mentira”. E ele falava: “mãe o microfone tá aberto!” Mas eu falei para ele: “você tem que falar que é mentira, Fernando. Isso aí não existe.” Então, antigamente existia sim povos indígenas que eram canibais, mas eu creio que no Brasil não, creio que no Brasil não. Então o professor quer que a criança escreva aquilo ali que não existe. E como mito e não tem. Então eu falo pro Fernando, “Fernando tá errado, fala pra ele que tá errado, ele é professor de história ele tem que saber.” Aí o Fernando às vezes fala para mim, “mãe mas ele vai, ele visita várias aldeias”. Mas eu falei pois é, “mas ele está ensinando errado para vocês, entendeu, ele tá ensinando errado para vocês, não é isso.” Então é complicado. (SHEILA POTIGUARA, 2022)

Apesar de sabermos da existência de rituais antropofágicos entre os tupinambá e outros povos no século XVI, o que chama atenção no questionamento de Sheila, mais do que a veracidade de que indígenas no Brasil eram canibais ou não, é a forma como são representados

⁸⁰ Nome fictício.

no passado e que justificam os preconceitos do presente, como ela mesma comentou mais a frente, ao falar sobre seu trabalho nas escolas:

E o trabalho nas escolas ele é bom para você fazer porque existem professores que a gente chega nas escolas e fala assim para criança: “*fica quieto senão o índio vai te comer*”. A criança tá acostumada com desenho da televisão do indígena correndo, às vezes até o Sílvio Santos bota na televisão aquelas pegadinhas então a pessoa fica em pânico achando que é um povo que quer matar as pessoas. Então você tem que começar a desconstruir esse tipo de pensamento, né. Mas isso talvez deveria ser através de lei, porque é complicado você tem que colocar uma história, num livro de história, que já vem contada de outra forma. (Sheila Potiguara, 2022)

A observação de Sheila nos faz pensar sobre como uma reflexão em sala de aula sobre alteridade pode se converter em uma lógica da “outredade”. Esta é capaz de tornar um exemplo de diferença em um contraponto negativo do cidadão e da civilização do Ocidente. A ênfase na alteridade, especialmente em práticas e costumes que podem causar ojeriza, principalmente quando não vêm de uma dúvida trazida pelos alunos, pode reforçar o velho discurso sobre a falta da humanidade dos indígenas, fazendo com que eles não queiram se reconhecer nessas histórias e que alunos não indígenas concluam sobre a inferioridade desses povos. Lembramos ainda que não é costume aparecer nos livros com riqueza de detalhes a forma cruel como colonizadores tratavam seus inimigos. Porém, não é incomum aparecerem imagens de “churrasco humano” e de indígenas saboreando pedaços de perna e dedos de pessoas.

Por outro lado, Carlos Tukano, Carina Pataxó e Carolina Potiguara deram exemplos de como o ensino da história pode ser mais acolhedor, quando ensinado a partir de perspectivas não eurocêntricas. No que se refere a educação patrimonial no Museu do Índio, Tukano enfatizou a sua importância não só a partir de seu olhar de educador, mas como alguém que aprendeu com o Museu e conseguiu se sentir mais valorizado a partir das exposições e pela sua atuação no Museu como educador, onde ele próprio podia narrar as histórias aos visitantes. Nas suas palavras, o “Museu do Índio me cativou, me motivou mais vê a história dos antepassados. Quantos nós éramos no início da chegada do português aqui, nesse continente...” (Carlos Tukano, 2022). No Museu, compreendeu que a temática indígena poderia ter valor na sociedade não indígena, pois de acordo com ele: “Eu não sabia que tinha esse valor o tema indígena, né, entendeu? Eu comecei a sentir esse valor, esse respeito por índio, através das escolas, onde eles estão aprendendo, né.” (CARLOS TUKANO, 2022).

Já Carina Pataxó afirmou que o ensino da história a partir da ótica da invasão no Ensino Médio, chamou atenção, embora já estivesse em um momento em que não queria saber do assunto, pois tocava em um ponto sensível:

No Ensino Médio que a narrativa tomou um outro tom nas aulas de História, especialmente, eu acredito que no primeiro e no último ano. Quando eu fiz o Curso Normal, que foi no Ensino Médio, não tive História em todos os anos do Ensino Médio, porque as disciplinas pedagógicas eram maioria. Mas com a professora Cláudia, por exemplo, eu lembro que ela trazia essa temática pra sala de aula. Então eu lembro que naquela época já havia debate sobre isso, só que eu, sinceramente, estava num movimento de tanta negação que eu não prestava muita atenção na aula. A verdade era essa, eu já fui uma aluna adolescente e sabe como é que é... E aquilo me machucava também muito, por mais que fosse um debate realmente com o olhar de cuidado, um olhar de valorização... Mas aquilo estava muito impregnado... Estava muito impregnada com a questão da negação. Mas ela levava alguns filmes, que eu lembro, eu acho que ela chegou a passar um documentário. E no último ano, eu tive um professor chamado Emílio, ela provavelmente lembra. E aí ele também falou a questão do descobrimento e na ótica da invasão. E aí, eu já estava mais madura, estava no meu último ano, eu já sabia o que queria, já tinha passado por alguns estágios. Então, ali eu despertei de uma maneira maior, digamos assim, então eu comecei a pensar: "Nossa!"... mas realmente, pela primeira vez, não. Mas umas das primeiras vezes que eu ouço realmente esse termo da invasão e não do descobrimento e, assim fugindo um pouco da questão da História, Artes também ficou muito marcada. Tinha uma professora também nessa escola, Denise, que ela trazia essa expressão dos povos indígenas. Então era interessante porque ela não trazia só a arte, digamos ali, plástica. Ela valorizava a arte presente no movimento corporal, na expressão cultural dos povos. Então aquilo foi muito bom, eu lembro que teve alguma atividade com maracá, aquilo foi muito interessante, mas na disciplina História se eu puder comparar o Ensino Fundamental, com o Ensino Médio, tem uma diferença muito grande. Houve um debate muito maior no Ensino Médio, do que no Ensino Fundamental. É uma pena que eu só tenha tido História dois anos, se eu não me engano, no Ensino Médio. (CARINA PATAXÓ, 2022)

Carolina Potiguara contou que sua experiência na graduação na UFF foi mais acolhedora e compreensiva do que na escola. Para ela, os professores tinham capacitação para lidar com a diversidade, compreender suas dificuldades com a escrita acadêmica, permitindo que ela se voltasse para pesquisas utilizando a história oral e analisasse a relação dos indígenas com a cidade:

Ahhh, foi uma experiência maravilhosa! Foi muito bom! Porque a UFF, ela é inclusiva, né? Ela tem um acolhimento, o acolhimento foi muito bom, né. Com os professores, já trabalhavam a diversidade, né, já têm uma formação para trabalhar com diversidade. E a minha única dificuldade, é essa linguagem escrita acadêmica, eu tinha que me adaptar, né. Então, eu fui sendo adaptada ali, naquele universo e os meus professores se interessaram pela minha história pessoal. E como eu tinha dificuldade em algumas áreas, aí eles falaram assim, então o seu foco vai ser de história oral, narrativas, narrativas indígenas. Você vai trabalhar com essa questão do seu povo e a sua relação com a cidade, com os índios da cidade. E aí eu fui. Eles me trataram muito bem, não escrevi muito porque eu era muito nova. (CAROLINA POTIGUARA, 2022)

Apesar de apontarem diversos prejuízos causados pelo ensino de história às populações indígenas, é muito interessante observar que, apesar de alguns relatarem terem vivenciado episódios ruins com professores, muitos dos entrevistados não os responsabilizam totalmente pelos equívocos e apagamentos dos indígenas da história. Afinal, são conscientes de que a forma com que indígenas são tematizados nas escolas é um sintoma de um problema mais profundo,

já que por trás das desinformações e invisibilidade há uma questão estrutural que vai além do espaço escolar. Através de uma narrativa eurocêntrica e colonizadora perpetuada nas escolas, existe um objetivo de fazer com que as populações indígenas desapareçam. No entanto, nem todos que repetem essa narrativa tem consciência disso.

Na compreensão de Paula Aponé, existe uma “política de conhecimento da história”, pela qual o Estado impõe uma narrativa única através dos livros didáticos que invisibiliza as populações indígenas. Um dos seus objetivos no campo pedagógico, especialmente através da Aldeia Jacutinga é a capacitação de alunos e professores para, em suas palavras: “desconstruir toda essa política de conhecimento da história, né? Do processo, do Estado brasileiro baseada apenas em livro didático para que as crianças.... para que fosse eliminado das páginas dos livros didáticos, que Pedro Alvares Cabral descobriu o Brasil.” (PAULA APONÉ, 2021)

Carlos Tukano falou da dificuldade dos professores ao ficarem truncados no período colonial sem saberem a trajetória dos indígenas até o tempo presente:

Quando eu discuti isso no ano 2000, na UERJ, eu percebi que a história, eles falam como eu acabei de falar a palavra da época, da descoberta, na época da colônia, era um índio só. Aí o professor de história ficava truncado, não sabiam como estava o índio hoje. Então, estão vestido, de roupa, estão falando o português, a comunicação já aprenderam a se comunicar, então não houve essa informação. Então, muitas das vezes o professor de história, ele tem dificuldades de ter outras informações. (CARLOS TUKANO, 2022)

Para o Tukano, existe uma ausência do Ministério da Educação que atrapalha a chegada de informações sobre o tempo presente e as mudanças ocorridas ao longo dos anos entre as populações indígenas. A imagem de um índio congelado no passado ainda é presente, sendo necessário que os professores de história tenham acesso a outros conhecimentos para explicarem os indígenas na contemporaneidade, acessando tecnologia, se tornando médicos e professores, por exemplo.

Marize Guarani relatou que professores têm muitas dúvidas sobre a abordagem não só do ensino da história indígena, mas da temática em geral, citando o uso do cocar como exemplo. Para ela a formação continuada de professores é fundamental para uma mudança no cenário:

Porque acaba que muitos professores, eu tenho ouvido isso muito, dizendo: “então eu tô muito feliz porque esse ano eu não botei cocar na cabeça das crianças”. Mas fizeram o quê? O problema nunca foi o cocar, o problema é a invisibilidade que a gente tem no currículo. Então, a gente percebe que mesmo agora, depois da lei ter sido promulgada em 2008, nós estamos em 2022, e você ainda tem muitos professores com essas dúvidas, né, porque o que falta, e Thaís não adianta. Ou os nossos governantes, nas suas secretarias de educação percebam a importância que é a formação continuada e sendo essa formação dentro do seu período letivo, porque essa formação ela faz parte

daquilo que você consegue crescer em qualidade de currículo para o seu aluno. Porque a gente recebe tão pouco, que muitas vezes a gente tem que se desdobrar em duas ou três escolas. Então é impossível você fazer um curso de formação, como por exemplo, a gente fez na rede Municipal de Caxias, né, com a professora Kelly Russo e a FEBF, com a chancela da FEBF e com anuência da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. (MARIZE GUARANI, 2022)

Por esse motivo, Marize afirmou que atualmente prefere dar palestras para professores a fazer atividades de algumas poucos minutos para alunos, acreditando que o professor atualizado conseguirá atingir a um maior número de pessoas. Ao falar sobre a lei 11.645/08 Ricardo Ajuricaba Tupinambá também apontou a falta de formação continuada para professores como um problema, apesar de considerar a lei como “mais um tijolo”, um elemento favorável a visibilidade dos povos indígenas. Carina Pataxó, também citou a necessidade da formação de professores:

Então eu observo que tem um avanço, um debate muito maior, o interesse muito maior. Mas isso é fomentado também por políticas públicas... Então não dá pra jogar na escola, não dá pra jogar no colo do professor toda essa responsabilidade, né... Cadê os editais, por exemplo? A distribuição de Literatura Indígena? Cadê editais que vão trazer subsídios pra autores e autoras indígenas? E o próprio refletir da sociedade, porque se eu não vejo... Se eu sou não indígena e eu não vejo o indígena em espaços privilegiados, esse debate se torna ainda mais difícil. Eu penso dessa forma. (CARINA PATAXÓ, 2022).

Para alguns dos educadores indígenas, o apagamento dos indígenas, os equívocos e silenciamentos são uma demonstração da importância de um lugar de fala na construção da narrativa das suas próprias histórias. A tradição da história acadêmica e escolar, na qual o indígena é tratado como objeto de estudo e nunca como um produtor de conhecimento, ou como alguém que tenha legitimidade para contar sua própria história, é percebida e questionada por eles. Júlia Xavante criticou pesquisadores que agem “como fofoqueiros”, que passam um período nas aldeias e depois contam tudo o que viram e ouviram por lá, ficando como o “super bam bam bam da história”. Apesar de reconhecer uma maior abertura nos dias de hoje para que os indígenas possam falar e ser escutados, Júlia disse que para ter um lugar de fala, muitas vezes precisam entrar na academia para falar sobre o que já sabem há tempos, porém em linguagem acadêmica.

A “fofoca” do pesquisador nem sempre tem um reconhecimento de verdade pelos educadores indígenas. Ao falar da satisfação sobre o espaço que tem para falar sobre a história do povo Tukano, o cacique falou em tom de brincadeira sobre a história contada pelos antropólogos:

Tem alguns antropólogos que escrevem até bem, tem outros que só fazem fantasia. Então, muitos dos livros não falam a realidade dos povos indígenas. Eles distorcem, entendeu? Aí, por isso que eu brinco com muita gente aí, muita gente aí (inaudível), eu falo pra ele: "não, ele não é antropólogo não, vocês vão escrever a verdade. (CARLOS TUKANO, 2022)

Chamamos atenção a esta fala, pois o cacique Tukano, pois além de criticar o trabalho de alguns pesquisadores, ele citou os antropólogos e não os historiadores, o que reforça o pouco interesse de muitos desses profissionais pela história indígena, deixando a cargo dos antropólogos.

Ao falar sobre a possibilidade de contar a história dos povos indígenas nas rodas de conversa no Parque Lage, Carolina Potiguara falou da importância de contar suas próprias histórias da maneira como sabem contar e ensinar, muitas delas difíceis, porém romantizadas pelos não indígenas:

A história indígena não é romantizada, né, Thaís. É uma história política braba, difícil, difícil, braba, braba, braba mesmo para sobrevivência indígena, é brava. A gente encontrou aquela forma ali de contar em roda, né, a nossa roda. Ensinar a nossa roda, nossa forma de fazer roda, né. E o professor era o índio, né, ali era o índio tava ali, tendo um espaço, a vez de falar, né, falar na linguagem. Então porque sempre academia falando por nós, sempre o outro explicando e eles queriam falar também queria ser professor e aí aquela roda ali foi a forma que a gente encontrou para acolher, né, o juruá. (Carolina Potiguara, 2022)

Para Carolina, essa era uma forma dos indígenas também se sentirem incluídos e reconhecidos. Mas a invisibilização do indígena da história e a deslegitimação do seu lugar de pronunciamento, levou a Paula Aponé a um pensamento mais radical:

É, ninguém, ninguém pode falar do indígena se não for ele mesmo. Porque essa é a política do livro didático, a história tem que ser viva! A história tem que ser viva. E é tão absurdo você querer pegar a história indígena, colocar numa planilha e fazer que outros, que não tem nada a ver com a luta, contem. É tão absurdo! Isso é silenciar. Isso é excluir. Porque a história tem que ser contada viva, e nós temos indígenas pra contar a sua história, a gente não precisa que ninguém conte por nós. Ninguém precisa contar a nossa história, nós sabemos contar. Nós sabemos falar. (PAULA APONÉ, 2021)

A “história viva” a qual Paula citou se refere também a experiência diária de ser indígena e sofrer todas as consequências que assumir essa identificação acarreta a ela, aos parentes no presente e aos antepassados indígenas no passado. A história a qual ela se identifica, se conecta em um sentido de continuidade e busca espaço para narrar, é uma história da tentativa do extermínio de um povo, mas longe de ser uma “crônica da extinção”, é uma história de luta e re(ex)istência.

Analisaremos agora alguns aspectos apontados pelos educadores indígenas no que se refere a mobilização do passado nas atividades que fazem nas escolas, tentando desvendar que histórias contam e quais são seus objetivos ao narrá-las. Destacamos que esta análise está pautada nas entrevistas dadas pelos educadores indígenas e não do acompanhamento de suas atividades, embora no período de produção da tese, eu tenha realizado atividades remotas no período da pandemia e presenças posteriormente com indígenas na Escola Municipal Presidente Costa e Silva, onde eu trabalho.

Romper com o “mito do descobrimento”

A manutenção de uma narrativa sobre o “Descobrimento do Brasil” nas escolas apareceu como uma queixa nas entrevistas de Carina Pataxó, Carlos Tukano, Marize Guarani, Paula Aponé e Ricardo Tupinambá. Assim como mencionamos no Capítulo 2 ao falarmos das análises de intelectuais indígenas sobre a “história oficial”, o “descobrimento” não é uma questão superada. Por mais que o termo tenha caído em desuso pela maioria dos profissionais da história, a queixa dos indígenas indica a necessidade reflexão sobre os sentidos desta narrativa, a permanência desses sentidos, ainda que se utilize outros nomes, e as suas consequências para as populações indígenas. Também devemos pensar, como historiadores, na perpetuação de uma narrativa que valida a ideia de descobrimento, independente de estarem fora da nossa área de atuação, ou seja, da produção historiográfica ou do ensino de história. Afinal, quem criou e perpetuou essa narrativa por muito tempo fomos nós e por virmos dessa tradição, temos responsabilidade sobre ela. No que se refere aos nossos entrevistados, vimos que a cena de indígenas em cima da árvore assistindo a Primeira Missa, ou a ideia de que cederam o território e riquezas em troca de espelhos, geraram em Carlos Tukano estranhamento e em Carina Pataxó a vontade de não se identificar com essa história.

A existência de outras origens foi enfatizada nas entrevistas de Carlos Tukano e Ricardo Ajuricaba Tupinambá. O cacique Tukano, pensando a partir da diversidade dos povos, destacou sua satisfação quando conta para os jovens a história do seu povo, que já estava na área de São Gabriel da Cachoeira entre 800 a 1300 a.C. Quando narra essas histórias, revela a existência não de uma, mas de diversas histórias sincrônicas, pautadas em epistemologias diferentes, e que possuem diversos outros princípios dos povos deste território, anteriores a invasão portuguesa. Marize Guarani relatou uma atividade que o cacique realizou em uma das suas escolas: “o Tukano, por exemplo, contou uma história da cobra grande, né, que é a história da criação do

povo tukano e os alunos no final fizeram uma cobra, eles entravam dentro da cobra e a cobra fazia o caminho como se tivesse chegando na terra” (MARIZE GUARANI, 2022).

Ricardo Ajuricaba a todo momento se referiu ao Brasil como Pindorama. Em um momento da entrevista explicou: “O que que é Brasil? Brasil é de desflorestadores, desmatadores de pau-brasil e de floresta atlântica. O que quer dizer brasileiro? Brasil? Então não é, não é nada disso.” Para ele, se o território é originalmente indígena, o que deve prevalecer é a história originária, afirmou sem negar a contribuição de outros povos. Em seu coletivo, referem-se ao “Fator Pindorama”:

O movimento indígena é uma questão cultural, de etnia, de história é o que nós chamamos aqui na nossa no nosso coletivo de Fator Pindorama, que é questão geográfica, histórica, étnica, cultural e espiritual. Tem toda uma história de 40.000 anos, tem uma geografia que vai do Sul da Argentina ao Norte do Canadá, uma geografia, uma territorialidade, uma cartografia, uma história que não começa em 1500, que vem de mais 40 mil anos. Tem toda uma questão de terra preta de índio, do solo que é adubado pela ação de cultivo praticado pelos indígenas há milhares de anos e também pelos corpos dos indígenas que foram enterrados nesse solo. Tem toda uma ancestralidade, uma espiritualidade que vai demarcar o que é ser indígena. Então, ser indígena é uma questão geográfica, histórica, cultural, também tem o elemento biológico, né, genético, digamos assim, né, de uma ancestralidade que você tem sangue indígena e tem sobretudo a questão espiritual. Isso vai compor o fator Pindorama. (RICARDO AJURICABA, 2022)

Não ficou claro em sua entrevista se ele se refere a essa outra história, que se inicia há mais de 40.000 anos, nas atividades que leva para as escolas. No entanto, a chave interpretativa do “Fator Pindorama”, parece estar presente nas oficinas e palestras, pois os integrantes da Restauração Tupinambá abordam questões geográficas, históricas, culturais, étnicas nas visitas às escolas. Nesse caso, vemos aqui uma negação da história do Brasil e a apresentação da história de Pindorama, iniciada a 40.000 anos atrás e composta por uma narrativa da trajetória dos povos indígenas de forma mais genérica, apesar de não negarem a pluralidade de histórias desses povos.

Ao falar sobre a criação do Instituto dos Saberes dos Povos Originários Aldeia Jacutinga, uma associação de indígenas na Baixada Fluminense que tinha o objetivo de dar visibilidade aos indígenas na região e lutar por políticas para as populações indígenas, inclusive no campo pedagógico, Paula Aponé falou sobre a escolha do nome “Aldeia Jacutinga”, que remete a memória local dos povos indígenas em Duque de Caxias, mais especificamente do povo Tupinambá:

E para escolher o nome, pra escolher o nome Aldeia Jacutinga, nós trouxemos de volta toda a parte histórica da Baixada Fluminense. “Por que Jacutinga? Por que aldeia?”. Porque a... a aldeia, ali... aquele espaço de...dali, da FEUDUC, as margens do rio

Sarapuí, aquele entorno ali, ali foi onde aconteceu a maior concentração dos primeiros povos dentro da Baixada Fluminense, a primeira.... uma das primeiras aldeias da Baixada Fluminense, do território da Baixada Fluminense. E Jacutinga é um pássaro, era um pássaro, que hoje ele ainda existe em alguns lugares do Estado brasileiro. Mas as penas desses pássaros eram utilizadas para o artesanato dos povos Tupinambás que habitaram... habitavam aqui. Então eles faziam vários adereços com aquelas penas, e quando a gente pensou o nome, juntamente com algumas instituições que... que são parceiras. (PAULA APONÉ, 2021)

A referência a uma história regional anterior à presença dos europeus se mostrou presente em outras entrevistas, assim como na de Paula. Carolina Potiguara relatou sua preocupação com a criação de uma identidade local que remontasse à ancestralidade indígena e a uma conexão com a terra em suas atividades:

Na minha palestra eu faço uma seleção, né, eu mostro fotos de antes como era o local, para que ele se situe no lugar, a origem, essa questão da origem, né. Porque a gente fala muito de ancestralidade e a gente fala muito para o aluno, para criança, para não índio que os índios vivem estão ali e tal. Como era esse lugar? Quem que vivia ali? Era habitado por indígenas? Sim. Eu, no meu trabalho faço assim: eu boto fotos e vou lá pesquiso a região, a questão da região, a língua do local, as palavras da região, palavras de origem indígena, eu vou muito nessa parte. Palavras da região, a localidade, a questão da paisagem, árvores, árvores nossas de origem indígena que a gente até hoje trabalha com elas. É como é que a gente extrai, o que que a gente extrai das árvores, a criança vê a árvore e não sabe a origem, não sabe o uso daquela planta, daquela casca de árvore, daquele fruto. Então a gente mostra a árvore para que eles se identifiquem, né, com a região, com o chão da terra (CAROLINA POTIGUARA, 2022).

Destacamos que a história da região que Carolina busca narrar, assim como o conceito de ancestralidade se pauta em uma epistemologia outra, que se conecta com a terra, as árvores e a natureza, não se restringindo apenas aos seres humanos.

O uso do conceito de invasão para se referir ao momento da chegada dos europeus à Abya Ayala pareceu ser a preferência dos entrevistados. Carina Pataxó afirmou observar que os alunos, em geral, já chegam com uma postura de defesa dos povos indígenas, e afirmam que o que aconteceu em 1500 foi uma invasão, o que poderia sugerir uma mudança do ensino da temática indígena nas escolas. Entretanto, Paula Aponé ressaltou que em algumas escolas particulares que visitou percebeu uma forte presença de um ensino eurocêntrico, onde ainda se ensina que o Brasil foi descoberto. Desmontar essa narrativa nas escolas gera uma satisfação na indígena kariri xokó:

É muito gratificante a gente ter saído de trabalho, de escolas grandes, de alto potencial e da gente, antes de perguntar... as vezes a gente criava uma dinâmica pra confundir os alunos né, e eles falavam assim: “Não! O Brasil não foi descoberto, porque já tinha índio aqui.” Né? Aí eu falava pra eles: “O Brasil foi o quê?” Aí eles: “invadido”. (PAULA APONÉ, 2021)

Ao analisarmos as entrevistas, temos a impressão de que a temática da invasão e do início da colonização são as mais abordadas pelos indígenas nas atividades. Não é que não abordem outros temas referentes a história dos povos indígenas. Mas ao que parece, tentam confrontar “a história oficial” e, como sabemos, é exatamente nesse momento que os indígenas aparecem. Marize Guarani revelou que mesmo na década de 1990, quando ainda não tinha se assumido como indígena, sempre ensinou para os alunos que o que ocorreu em 1500 foi uma invasão. Carina Pataxó contou que tenta debater sobre o assunto, perguntando aos alunos o que eles pensam sobre o descobrimento, os questionando sobre o que fariam caso alguém entrasse e ocupasse a casa de suas famílias. Ao mesmo tempo que tenta fazer com que os alunos se coloquem no lugar do outro, com o objetivo de sensibilização, Carina afirmou tentar também trazer a dimensão da alteridade, falando do indígena como o guardião da terra e não tendo uma relação de propriedade com ela.

Ao ensinarem sobre uma história do Brasil em que a referência principal são os povos indígenas, a invasão de Pindorama e Abya Ayala aparece como um demarcador temporal de início de um tempo de guerras, destruição, genocídios e etnocídios. A colonização não é pensada como um acontecimento passado e finalizado com a independência, aparecendo como uma estrutura que perdura até os dias de hoje, com novas roupagens ou não. Marize citou a presença da colonização nos dias de hoje:

Que a gente está sendo colonizado neste exato momento, né, transformando nosso país em uma colônia de monocultura com base escravista, porque hoje nós temos muitos trabalhos análogos a escravidão e para exportação. E mais, todas as outras coisas, que essa monocultura é produzida para exportação e destruindo e deixando aqui só destruição, né, não tem progresso para gente. Tem progresso para eles, para meia dúzia de famílias, né, no mundo. E a elite do país que é uma elite entreguista, né, de um capitalismo predatório, destruidor. Então é isso que esse tipo de currículo eurocêntrico cria. (MARIZE GUARANI, 2022)

A análise que Marize fez é muito próxima de outros entrevistados, assim como de intelectuais indígenas. Se a colonização dentro de uma concepção moderna e linear de história teria ficado no passado, o que observamos em suas falas é a continuidade ou da existência de reedições da colonização, mesmo na atualidade. Ao afirmar que “o currículo eurocêntrico cria”, Marize denuncia inclusive o ensino de história por auxiliar na manutenção da colonização.

Apesar de compreender que a história não é linear, Carina Pataxó afirmou que busca em suas atividades falar da sequência de violências iniciadas com o “descobrimento” e que perduram até os dias de hoje:

A minha preocupação é fazer esse link do descobrimento, digamos assim, essa sequência dessas violências que a gente sabe que não são lineares, mas eu tento trazer, enfatizar a década de 1970 a 1990, então a gente pega um pouco ali da Ditadura Militar e trazer pra contemporaneidade, então “Onde estão os indígenas?”, “Quem são esses indígenas?” (CARINA PATAXÓ, 2022)

Seja uma violência estrutural imposta pela colonização ou agressões que a todo momento são reeditadas, o que inaugura este tempo sombrio que não se encerrou para os povos indígenas é a invasão. Para além do genocídio e violência física, os entrevistados lembraram que foi também no século XVI que se iniciou uma violência espiritual. Observemos a fala de Paula Aponé no que se refere a atuação missionária:

O indígena, em vários campos, principalmente quando, é... se introduz a evangelização dentro do povo indígena, endemoniza as vezes nossos rituais, a nossa... os nossos cantos, as nossas pinturas, os nossos artesanatos. Então tudo que era sagrado, se transforma em demônio, porque foi assim desde o início. A gente vivencia o...o.. quando o...é...logo no início no processo de invasão do Estado brasileiro (...), mas a gente sabe, que durante todo esse processo aí, que nós vivenciamos de catequização, onde o índio tinha que, que .. pra poder o índio sobreviver, os padres tinham que dizer que o índio se converteu, né? O índio se converteu, ele tem alma! Porque senão ele não tinha alma, e ele era colocado dentro do campo de ninguém. Ele não era nada. Ele não tinha alma, né e tirava. E a língua que os índios... que.. que era falada era do demônio. Se... as manifestações espirituais do nosso povo eram vistas como possessões demoníacas, e assim vai se perdendo. E quando isso foi avançando, para o campo urbano, passou a ter um comportamento de ter vergonha de ser índio. Por quê? Porque índio é significado de ser imbecil, de ser lerdo, ser burro, não saber das coisas, ser preguiçoso, de ser porco. (Paula Aponé, 2021)

Paula citou um processo contínuo de evangelização, iniciado nos primórdios da colonização, que endemoniza as culturas indígenas e que destitui de alma os não catequizados. Para sobreviverem, indígenas se converteram e no meio urbano precisaram se desconectar do seu passado, do seu pertencimento étnico para não vivenciar o preconceito e a discriminação. Um etnocídio que perdura. Ao falar sobre seu trabalho no campo da educação de desconstruir a política da história, ressaltou a necessidade de que a sociedade entenda o processo de etnocídio e que direcione as populações indígenas para deixarem de ser, deixarem de existir:

Isso sem falar no processo de, é... eu não sei a palavra que eu uso agora pra poder falar isso..., mas tirar o direito do indígena a se manifestar e a ser quem era nas gerações futuras. Porque isso foi contaminando, e não era muitas vezes porque queria, era por pressão mesmo. E quando você não tem a prática daquilo que você precisa ter, principalmente dentro do campo né, das suas manifestações religiosas e culturais, você acaba caindo em um enfraquecimento e aquilo não sendo o mais importante. Porque o povo indígena é um dos povos mais espirituais que existe. E a única forma que eles tinham, para poder nos enfraquecer e enfraquecer as futuras gerações, eram tirando essa importância, dessa comunhão com o espiritual. Porque aí você eliminava o... a essência, o querer do ser, o pertencimento. A alma né, do *ser* em si, do que... do que eu sou de fato. (Paula Aponé, 2021)

Ricardo Ajuricaba, ao mencionar as temáticas da história que trabalha nas escolas, também se referiu a catequização como forma de colonização e a reedição atual sob a forma da evangelização feita pelas Igrejas Evangélicas:

né, catequização, a gente fala muito sobre catequização, sobre a Igreja Católica, como é o papel dela até hoje, que quer que os indígenas sejam padres, mães e a evangelização hoje. Não chama mais de catequização, mas de evangelização que também é feita maciçamente de forma devastadora pelas igrejas evangélicas e até por algumas outras religiões que entram de forma colonizante. (Ricardo Ajuricaba Tupinambá, 2022)

Ao mencionar alguns movimentos de esquerda que tentam impor uma estratégia única de enfrentamento ao capitalismo, os acusando de reproduzirem uma ação colonialista, Ricardo Ajuricaba questionou a temporalidade linear moderna e eurocêntrica. Sua concepção de futuro não vislumbra o progresso e nem a superação do capitalismo. Para ele, as populações indígenas já apresentariam um modo de viver e se relacionar com o mundo superior, havendo a necessidade de restaurar as sociedades indígenas:

Também formas contemporâneas de colonização, que é pessoa chegar na Aldeia Maracanã com uma ideia de esquerda europeia e querer impor isso, ou atacar os indígenas para forçá-los a se enquadrar na concepção de uma esquerda, de um pensamento político europeu, ainda que seja um posicionamento político anticapitalista. Mas é o que eu sempre digo: nós indígenas não precisamos guerrear com o capitalismo, tentando superar o capitalismo, numa perspectiva quase que evolutiva. Então é o feudalismo, depois vem o capitalismo, agora tem vamos passar para o algo além, superior ao capitalismo. Não. Na verdade nós já somos superiores ao capitalismo, nós precisamos é restaurar as nossas sociedades originárias. Claro, não como era há 500, há 600 anos atrás, mas, né, com as transformações tecnológicas ecologicamente válidas e que existem hoje, né, porque muita das tecnologias produzidas pelo capitalismo surgiram graças às contribuições indígenas, e sobretudo aos recursos naturais produzidos com mão de obra escrava indígena e também africana, mas do território aqui. Então, em termos de medicina, de planta medicinais, como de recursos minerais, todo o capitalismo, toda a tecnologia contemporânea surgiu graças à colonização das Américas. Então, tudo isso nos pertence e tem que ser devolvido no sentido de uma restauração, de uma indenização, de uma compensação por todo sofrimento todo um massacre que aconteceu, todo genocídio, etnocídio, todo ecocídio. (RICARDO AJURICABA, 2022)

É interessante observar que sua intenção de restaurar e retomar não se pauta em uma ideia de um retorno ao passado, de uma volta a uma forma de viver passada e estática. Ricardo se refere a um óbvio, que ficou encoberto pela historiografia, de que a cultura dos povos indígenas é historicamente construída e por isso se transforma de acordo com tempo presente. A possibilidade de aproveitar-se de toda uma “tecnologia ecologicamente válida”, ou seja, que não se confronte com o que entende como uma maneira indígena de viver, para além de uma compensação histórica, é uma forma de projetar o futuro retomando a tradição.

Nas entrevistas, a necessidade de desconstruir o “mito do descobrimento”, mais do que apontar para uma troca de nomes, de descobrimento para invasão, visando o reconhecimento do genocídio e fazendo justiça ao significado do momento para os povos indígenas, também passa por uma reflexão mais complexa da história. Os educadores indígenas mostram que perspectivas outras da história do Brasil requerem não só outras periodizações, como outras percepções de tempo. Também apontam para a pluralidade de histórias, que podem se pautar em paradigmas outros.

Ensino de história e luta por direitos

Para alguns dos educadores entrevistados a narrativa contida na “história oficial” é responsável por dar sustentação teórica às violências contra indígenas e à retirada de direitos. Carina Pataxó, ao falar das políticas de assimilação, lembrou a Lei de Terras de 1850 e a ideia da existência de “um índio puro”, concluindo que elas dão base teórica a pessoas má-intencionadas como “de um ministro e também de outras figuras, né, que falam que ‘índio não vai ter um centímetro de terra⁸¹’” (CARINA PATAXÓ, 2022). A ideia da existência de uma pureza étnica e de que apenas os puros teriam algum direito como indígena estão muito presentes no pensamento de grande parte da população e disseminada inclusive entre indígenas. Para ela, sem a compreensão de quem é o indígena contemporâneo e de toda sua história de violência e sofrimento, torna-se complicado para as pessoas entenderem a necessidade da demarcação de terras, da existência de políticas de cotas para indígenas ou de acesso à educação diferenciada.

Para Ricardo Ajuricaba, por serem originários dessa terra, indígenas têm o direito sobre ela. Mas a invisibilização histórica propositalmente construída desfavorece os indígenas e favorece os colonizadores, inclusive os do presente:

Porque somos os únicos povos originários, os europeus não são originários, os africanos foram trazidos escravizados para cá, mas também não são originários, não podem a rigor reivindicar posse da terra por originalidade, pode reivindicar por outras questões, por quilombos, escravização, compensação, indenização, mas não por ser povo originário. O único povo originário que tem aqui são os povos indígenas. E aí que é onde a porca torce o rabo, porque as pessoas querem apagar a identidade indígena para que a terra sobre para o branco, para o colonizador invasor. (RICARDO AJURICABA, 2022)

⁸¹ Carina se referia ao ex-ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles e ao ex-presidente Jair Bolsonaro.

Ao comentar sobre um debate que teve com alunos de uma universidade que defendiam a ditadura militar, Paula Aponé chegou a conclusão que o desconhecimento da história faz com que as pessoas acreditem no que quiser e a defenderem governos, se referindo não só aos governos militares como ao do então presidente Jair Bolsonaro, que não têm compromisso com a vida humana. Para ela, se as pessoas tivessem ouvido falar no Relatório Figueiredo⁸², no assassinato de mais de 3.000 indígenas na abertura da rodovia Transamazônica, na tortura de indígenas durante a ditadura, talvez tivessem mais sensibilidade e pensariam diferente.

Por outro lado, ensinar uma “história verdadeira” ou outras histórias poderia gerar empatia e apoio do não indígena no que se refere à luta pelas pautas indígenas. Para Júlia Xavante, por exemplo, fazer com que as pessoas enxerguem as suas próprias histórias através da educação e da politização é o que tornaria possível ganhar apoio para as causas indígenas. Já Carina Pataxó afirmou que conhecer a história do próprio país e a possibilidade de não indígenas terem esse contato com indígenas são elementos fundamentais para sair do “coma do descobrimento”, da inferiorização das culturas indígenas e hipervalorização das europeias. Na sua compreensão, existe uma dívida histórica com as populações indígenas e não seriam apenas elas que deveriam lutar por seus direitos, citando especialmente a responsabilidade das Universidades.

Sheila Potiguara falou da importância de falar sobre a história dos massacres para que as pessoas entendam o problema da questão territorial e de demarcação de terras na atualidade, mesmo que algumas escolas não gostem de falar sobre o assunto:

Então, em relação ao passado eu acho que é muito importante a gente falar. Por quê? Embora seja triste, e às vezes as pessoas não querem saber disso, muitos perguntam assim: “como vocês chegaram aqui?” As vezes até a gente brinca, a gente: “ah, nós viemos de ônibus. Ah, nós viemos a pé.” Porque muitos saem das suas terras, saíram das suas terras por alguma questão muito grave. E sempre tá ligado a questão da terra. Isso foi no passado, isso continua acontecendo até os dias de hoje, em relação a terra. Sempre teve isso, sempre teve briga, sempre teve guerra e... e a maioria dos indígenas que vivem fora das suas terras, é por causa desses massacres que vêm acontecendo até os dias de hoje, né. (SHEILA POTIGUARA, 2022).

Explicar como muitos indígenas chegaram a uma cidade como o Rio de Janeiro faria não só com que as pessoas entendessem a presença de indígenas fora de suas aldeias, mas

⁸² Relatório resultado de uma investigação aberta por uma comissão de inquérito em 1967 e realizada por Jader de Figueiredo Correa sobre as irregularidades cometidas pelo SPI nos anos de sua existência. Contém mais de 7000 páginas que relatam crimes e violações aos direitos humanos de pessoas indígenas. O documento ficou desaparecido por anos e publicado em 2012 após encontrarem uma cópia no Museu do Índio.

também inverter uma lógica de que indígenas são invasores de terra, permitindo que as pessoas compreendessem suas lutas e ações de resistência:

Porque quando o Brasil foi invadido pelos europeus (...) As pessoas não vê a parte do indígena: “Ah, o indígena tá invadindo a terra”. “Ah, não sei porque o indígena quer tanta terra.” E a pessoa não vê o que aconteceu no passado. O indígena que tá entrando nas terras tá retomando o que era seu, e eu não acho errado não. (...) E eu acho que a gente tem que falar sim. Tem que falar. Eu sei que as pessoas não gostam, não gostam quando você fala dos massacres, sabe? As pessoas não gostam. (SHEILA POTIGUARA, 2022)

Fazer compreender que os indígenas estavam nessas terras anteriormente aos invasores europeus e que toda a história de violência, invasões e assassinatos os tornam detentores de direitos, inclusive de reparação histórica, faz parte das atividades promovidas por alguns dos educadores indígenas. Existe, por parte deles a esperança de que estas histórias gerem empatia e apoiadores para as pautas indígenas.

Ensino de história para desconstrução de estereótipos

O uso da história com o objetivo de desconstruir preconceitos e estereótipos seculares atribuídos aos indígenas se mostrou presente na entrevista de alguns educadores. Devemos lembrar que os entrevistados são indígenas em contexto urbano e que a todo momento têm suas identidades questionadas por não seguirem os padrões, os quais Ricardo Ajuricaba chamou de “índio do livro”, “que é aquele estereótipo do livro do índio nu, de cocar, de arco e flecha, vivendo em aldeia, que tem o cabelo lisinho e a pele morena.” Para ele, desmentir falsas histórias e apresentar outros biotipos e outras representações geradas a partir do momento da invasão são importantes para desconstruir essa imagem equivocada.

Para Marize Guarani, o currículo eurocêntrico, que invisibiliza as populações indígenas, dificulta a compreensão do indígena no contexto urbano. Para Sheila Potiguara, os mitos e lendas indígenas devem ser contados nas escolas, mas exigem cuidado:

Eu acho que essa história tem que ser reconstruída. Essas histórias desses mitos, elas... têm que ter as lendas? Tem. Tem algumas lendas das aldeias. Isso aí é bem relevante, tem que existir sim. Porque realmente tem muita lenda que tem que é verdadeira, não é só mito. É... só que você tem que ligar a realidade que os povos indígenas hoje vivem, não a vida primitiva. Se fosse assim, os seres humanos ainda tinham que ser considerado os homens das cavernas. (SHEILA POTIGUARA, 2022)

A fala de Sheila nos chama atenção para dois fatores. Primeiramente sobre a atenção que deve ser dada ao ensino de histórias que se pauta em paradigmas diferentes, o que ela chama de mitos e lendas, que devem estar presentes inclusive por serem histórias verdadeiras, como afirmou. No entanto, essas histórias não deveriam ser trabalhadas sozinhas, sem relacioná-las ao presente, sob o risco de reforçar o estereótipo do indígena como um ser primitivo, congelado nos tempos das cavernas. Sheila reclamou que algumas escolas particulares, quando chamam indígenas nas atividades, desejam encontrar indígenas de 1500, os tratando: “como se a gente fosse lenda, se a gente fosse um mito sabe. Então é como complicado, né, eu não aceito” (SHEILA POTIGUARA, 2022).

Para Júlia Xavante, fazer com que as pessoas conheçam suas próprias histórias permite que elas entendam quem é esse indígena em contexto urbano, que é muito diferente do índio estereotipado. Afirmando que a mulher indígena é o ventre da pátria e projetando a ancestralidade brasileira nessa mulher, mostrou que no seu entender existiu todo um processo histórico de miscigenação, o qual não deveria impedir o sentimento de pertencimento étnico. No entanto, existe um projeto que dificulta a possibilidade das pessoas que nascem e vivem nas cidades se identificarem e sejam identificadas como pessoas indígenas:

quando vieram os portugueses pra cá, vieram “os” portugueses, né... “os” homens. Então, esses homens que chegavam aqui, as mulheres indígenas é, se tornaram as mulheres desses homens. Quando vieram os negros pra cá, vieram “os” negros, sempre grade maioria de homens, né, não só “os” negros ou “os” portugueses, como “os” holandeses, “os” franceses, todos... muitos homens. Então a mulher indígena é o ventre da pátria, entendeu? E aí é... por muito tempo, isso aconteceu e ainda acontece, né, é... nas... nos povos indígenas atuais, dos homens não indígenas, casarem com mulheres indígenas, poucos são os homens indígenas que se casam com mulheres não indígenas. E aí, é nesse contexto também, a mulher desse homem que casou com a mulher não indígena ela fica na cidade com o filho e ele volta para a aldeia. Então nós temos muitos filhos de indígenas nas cidades que não se veem como indígenas, porque existe um projeto que diz que: pessoa que nasce na cidade, não é indígena. (Júlia Xavante, 2022)

Congelados em uma época pretérita, como se o tempo e a história não tivessem passado pelos indígenas, certas exigências são apenas aplicadas a eles. Para Júlia, ninguém questiona a dupla cidadania de brasileiros na Europa, reconhecendo que a história dos antepassados lhes dão direitos, mas existe uma grande dificuldade para o indígena fora da aldeia ser reconhecido, mesmo que não queira nada em troca. Ela afirmou que esse é um problema inclusive entre indígenas:

Porque o indígena olha pro outro e acha que ele é mais indígena que o outro. “Ah, porque eu falo a língua”. É claro, você fala a língua porque não mataram todo mundo

da sua família porque eles falavam a língua... é... existiu uma lei, você deve ter estudado sobre isso, do Marques de Pombal, que proibiu a fala de língua indígena. E cortava-se a língua. E matava-se, né? E... o preconceito não era só preconceito, não, o preconceito arma. Até hoje muitos indígenas são mortos, e nada acontece. (JÚLIA XAVANTE, 2022)

Esclarecer a história indígena, especialmente daqueles que passaram pelas políticas violentas de etnocídio parece ser uma forma de combater preconceitos para Júlia Xavante. Eventualmente, a presença de uma criança autodeclarada indígena na sala de aula é transformada em uma possibilidade de questionar os estereótipos atribuídos aos indígenas, com o auxílio da história. Júlia narrou ter dado aula para uma menina indígena:

teve uma vez, que a menina falou assim: “Minha vó é indígena.” E a outra menina... e houve uma, não sei exatamente o que que foi que aconteceu que ela falou assim: “Não, minha avó é indígena, mas minha vó é preta. Minha vó tem cabelo duro. Minha vó é preta, mas era indígena.” Aí, falou o nome da vó, do tio, do outro tio, todos nomes indígenas, entendeu? E que eles não eram nesse biotipo que as pessoas consideram como indígena. Então também a gente vai ter esse... essa... esse panorama digamos assim, porque há 500 anos que o indígena está sendo misturado né, com os negros, com os brancos e aí é.. essa questão, ah ele não é indígena porque ele tem cabelo ondulado, porque ele tem cabelo cacheado, porque ele tem a pele branca. Então, é... é uma coisa que a gente precisa também falar, que existem esses indígenas, que mesmo tendo sido misturados eles continuam com a ancestralidade, com a tradicionalidade do povo, né, que essa... é importante que a gente respeite. Se você for mais pro Sul, você vai encontrar indígenas mais brancos, se você for mais pra Bahia, pro Nordeste, você vai encontrar indígenas mais misturados, por causa do tempo inclusive que tem de contato, né. E aí vai... haverá esses casamentos interétnicos né, e vai tendo influências dum... dum povo com o outro. (JÚLIA XAVANTE, 2022)

Em uma situação parecida, Marize Guarani contou que encontrou uma menina negra e com os cabelos crespos em uma escola em Niterói que lhe perguntou se ela poderia se autodeclarar indígena, assim como Marize, já que sua mãe era indígena. Respondendo que sim e surpreendendo os professores, comentou sobre o sobrenome Silva da aluna:

Aí eu expliquei para eles, pros professores o que que é o da Silva. Que da Silva é aquele que vem da selva, foi um sobrenome criado para poder marcar o povo indígena. Então, quem tem da Silva tem ancestralidade da selva. E aí eu perguntei quantos aqui tem da Silva. Inclusive os professores levantaram a mão, aí eu perguntei e expliquei essa história. Então, ela é... e outra coisa, os casamentos interétnicos preferenciais nunca foram com brancos, ou seja, que quando o indígena não casa com povo indígena, sempre foi com os negros, né, poucos foram os brancos mas na grande maioria foi estupro. E aí eu explico isso, vocês vão ver muitos indígenas, principalmente no nordeste que são mesclados com o povo negro, mas eles não deixam de ser indígenas por causa disso. Porque não é o fenótipo que nos representa, é a nossa cultura, o nosso sentimento de pertencimento. (MARIZE GUARANI, 2022)

A explicação sobre os casamentos interétnicos e os estupros ocorridos ao longo dos séculos foi uma das maneiras encontradas para justificar os vários biotipos indígenas tanto por

Marize quanto por Júlia. Marize afirmou que ela mesma, a todo momento é questionada se é “índia de verdade”, ou se é descendente ou ainda se é peruana, inclusive nas atividades promovidas nas escolas. Mesmo possuindo o fenótipo indígena, o fato de não ter nascido em aldeia e morar na cidade gera um estranhamento. Uma outra forma de responder é buscando uma história do território anterior a 1500 e se identificando com essa história:

Eu estou no meu território. Aldeamento só começa a existir a partir do colonizador, porque os aldeamentos eles não eram fixos, você tinha uma área que você ocupava de forma sazonal para descansar a terra e ela produzir mais fruta e mais alimento. Então eu tô no meu território. [...] eu vou te dizer que eu nasci no meu próprio território, portanto esse território é indígena, então eu sou indígena também. (MARIZE GUARANI, 2022)

Se o território é originalmente indígena e sua ancestralidade remete a estes povos, para Marize isso já deveria ser um argumento suficiente para que as pessoas a compreendessem como indígena e não como descendente. Ricardo Ajuricaba mencionou a necessidade de mostrar que a cultura se transforma no tempo, inclusive a dos povos indígenas:

Toda cultura muda, não é, toda língua se transforma com o tempo, no espaço e toda a cultura também. Então existe formas de artesanatos tradicional e formas contemporâneas, tecnologias tradicionais e contemporâneas. Por exemplo eu te falei aí do Cac, que é um conhecimento indígena produzido contemporâneo, não é uma coisa que veio nesse formato há séculos, tem o tradicional e tem o contemporâneo na produtividade indígena. Livros, né, eu escrevo histórias infantis também. Então tem toda uma produção que a gente procura divulgar na ida as escolas, então é muitas coisas. (RICARDO AJURICABA, 2022)

Diferenciar o tradicional do contemporâneo, o passado e o presente, falar em transformações, se demonstram como estratégias encontradas por Ricardo para quebrar o estereótipo do índio do livro.

Sendo indígenas em contexto urbano, que vivenciam diversos preconceitos e que em muitos casos induzem ao etnocídio, mostrar os indígenas como sujeitos históricos que vivem as transformações do tempo, confrontando a ideia de congelamento perpetuado pela historiografia e o ensino de história, é uma estratégia didática utilizada por alguns para tentarem dar um outro olhar a essas populações.

Ensino de outras histórias para criar/fortalecer outras identidades

Como já foi mencionado, os educadores demonstraram em suas entrevistas estar atentos à presença de indígenas e descendentes nas escolas. Alguns sentiram na pele os efeitos

negativos por carregarem uma identificação étnica diferenciada e por terem passado por uma educação escolar que inferiorizou e discriminou essas populações. A experiência de ser indígena e estar no contexto urbano e ter a todo momento o pertencimento étnico questionado pela sociedade também gera uma sensibilidade extra à presença de crianças indígenas nas escolas.

Carolina Potiguara se referiu dessa maneira a esses alunos:

Tadinhos. Tem muitos, Thaís, que tem uma história de vida que tá assim claro e evidente nos traços físicos, o jeito que o pai fala com a criança, você vê que origem é indígena. E a pessoa às vezes, a autoestima da criança é tão lá embaixo e aí a gente fica lá motivando a ele a se identificar, a melhorar a autoestima, né, ter mais contato com a alimentação indígena, com os remédios, com as plantas, com os chás. A gente fortalece esse índio, que às vezes a história de vida dele tá ali apagada, né. A gente tá ali motivando ele na identificação, a se fortalecer na cultura. (CAROLINA POTIGUARA, 2022)

Fortalecer esse indígena, que possui uma história de vida apagada, passa por levar e valorizar a cultura dos povos indígenas nas escolas, mas também por esclarecer todo processo histórico que levou a saída das aldeias até as cidades. Passa por uma desvinculação da crônica de etnocídio, de uma história eurocêntrica, linear, evolucionista e etnocida, onde indígenas estão fadados a deixarem de existir pelo extermínio ou pela assimilação. Também passa por uma vinculação a outras histórias silenciadas e negadas, especialmente quando a história de vida está clara e evidente “nos traços físicos, o jeito que o pai fala com a criança”.

O conceito de “diáspora indígena” é utilizado por alguns dos entrevistados para falarem da migração forçada das aldeias. Eles apontam a diáspora, inclusive na trajetória de suas próprias famílias. Em sua entrevista, Paula Aponé relacionou a diáspora ao etnocídio:

assim como eu, diversas pessoas, né, do Estado brasileiro, principalmente aqui no Estado, né do... do Rio de Janeiro, a gente vem de uma diáspora né? A gente vem desse processo em que durante muitos anos, a FUNAI, ela conseguiu convencer por um objetivo...é.. um propósito de tutela, convencer a sociedade de que para ser índio só precisa nascer... tem que nascer na aldeia. Então, não nasceu na aldeia não é índio, e isso ficou impregnando na sociedade de forma muito forte, portanto que quando as pessoas, elas abordam a gente, elas falam assim: “Ah você é índio? Você é de que...você é índio? Você nasceu na aldeia?” Aí a gente tem que desconstruir e se explicar que pra ser índio eu não preciso nascer na aldeia, né. (PAULA APONÉ, 2021)

De acordo com Paula, todos os seus antepassados de origem materna nasceram aldeados até a sua avó, que foi sequestrada e sofreu maus tratos pelo seu avô. Carina Pataxó também mencionou uma avó violentada e trazida a força para o Rio de Janeiro. O que essas avós passaram deixaram marcas e muitas vezes são usadas para exemplificar as diásporas indígenas e a possibilidade de um caminho inverso ao etnocídio.

Ao relatar a atividade que fez com Carlos Tukano, Marize Guarani somou ao conceito de diáspora indígena às migrações forçadas tanto de indivíduos ou famílias para fora das aldeias, quanto de grupos indígenas que não se separaram, mas foram para outras áreas fugindo de uma situação de violência. Nessa atividade, os alunos fizeram uma performance da história da criação do povo Tukano, que teria chegado na terra na Baía de Guanabara dentro de uma cobra grande. Marize destacou que:

Lembrar que agora o povo tukano tá lá em cima em São Gabriel da Cachoeira, na cabeça do cachorro, né, e também na Colômbia e na Venezuela. Isso é diáspora, né, diáspora que nós sofremos no nosso próprio território. Não foram só eles, os Xavantes e muitos outros povos. Os puri também, né. (MARIZE GUARANI, 2022)

Na história de criação do povo Tukano contada por Carlos Tukano e Marize Guarani, esse povo teria chegado através de uma cobra na Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro. A diáspora foi responsável pela migração até São Gabriel da Cachoeira/AM. Na percepção de Marize, falar sobre as diásporas os estimula os próprios alunos a romperem o silêncio, contarem suas histórias de vida e a se autodeclararam:

Tudo isso que eu vou falando vai sendo entremeado com as mortes que acontecem, entremeado com as pessoas, né, que são expulsas de seu território e tem que vir para cidade e ficam invisíveis. E muitos alunos se autodeclararam ali, falam, rompem o silêncio e falam das suas raízes indígenas. Muitos, muitos, muitos, né, falam. Sobre o quantos perdem seu território e ficam na beira da estrada, eu levo fotos, né, dessas pessoas vivendo embaixo de lonas de plástico preto. (MARIZE GUARANI, 2022)

Paula Aponé chamou atenção para o uso da palavra descendente, que no caso indígena serve a um propósito etnocida, de afastamento das origens étnicas. Ao falar sobre a sua luta por visibilidade em Duque de Caxias, assim indagou:

Então quando a sociedade, ela olha pro indígena, ela olha pro indígena como os menores das menores composição, e a gente vê hoje que se você pegar umas estatísticas eles colocam, né, que a composição negra ela é maior né, mais que a metade da população brasileira e a gente sabe que não é, porque pardo não é negro! A gente sabe que pardo não é negro, né? Primeiro que pardo é folha de papel, né, pardo é papel, a gente conhece muito bem isso, só que essa composição, essa quantidade, que quando a gente vai para os mapas de maior quantidade dessa composição a gente vê que são pessoas que vem dos povos indígenas e essa palavra descendência, ela fragmentou e muito a questão indígena, porque a política está onde estão as massas e a...se...e quanto mais você reduz essa massa, mais o sistema, ele vai te oprimir, ele vai te sufocando...sufocando....sufocando... até que você não seja mais visto. (PAULA APONÉ, 2021)

Ao questionar a admissão da população autodeclarada parda como negra, afirmando que muitos têm origem indígena, Paula observou que o conceito de descendente fragmenta a questão indígena e é responsável por reduzir o indígena às massas. É um pensamento que se aproxima de Eduardo Viveiros de Castro, que resumiu o etnocídio com a transformação do indígena em trabalhador pobre. Uma das lutas da indígena de Caxias através do Instituto dos Saberes dos Povos Originários Aldeia Jacutinga é voltada para que as pessoas tenham o direito de saber e afirmar seu pertencimento indígena, mesmo que ela não saiba a origem étnica. Afinal:

Você pode não ter o conhecimento de saber qual a sua etnia, porque nós somos frutos de uma diáspora, tiraram esse direito nosso, né, eliminaram todo um processo de construção, nós éramos 1305 etnias, tem apenas em 305 etnias para... para resistir, sobreviver nessa política de extermínio desde sempre, né. Muitos grupos indígenas juntaram suas etnias porque ou juntava ou morria todo mundo, então não dá pra dizer.. “à o certo”, principalmente a parte do nordeste, em alguns outros lugares do Brasil, dizer assim: “Eu sou povo tal”, porque quando você pega as etnias elas fracionam, por uma questão de sobrevivência. “Ah eu sou indígena mas eu não sei a minha etnia.” “Ah então você não é”... Não, eu sou! Eu resgatei a história da minha família! E a gente vê, em todos os lugares, você é professora né, você vem desse campo pedagógico, você já escutou muito isso, de pessoas dizerem assim: “A minha vó foi pega no laço.” E esse pega no laço nada mais é do que fruto de uma violência do estupro, de mulheres que não deram ao...o direito de elas escolherem com quem elas querem ficar. Isso trouxe né, todo um... um enfraquecimento dessa luta, de quando chegar na cidade, de você criar os seus filhos, já sem o interesse, de ter o orgulho de dizer: “Sou indígena e nós vamos manter a nossa tradição”. Você faz.... a sociedade não faz ideia de como é difícil a gente manter nossos costumes e tradições dentro da selva de pedra que é a cidade, porque o sistema não nos permite. (PAULA APONÉ, 2021)

Por tudo isto, Paula afirmou que resgatar as memórias ancestrais das pessoas é uma das principais responsabilidades que assume quando é convidada a fazer alguma atividade em escola ou universidade.

Ricardo Ajuricaba falou que uma de suas intenções ao realizar atividades nas escolas é estimular a restauração e as retomadas étnicas dos povos indígenas. Para ele, esse é um movimento espiritual maior orientado pelos Encantados, que estão impulsionando as retomadas por todo o Brasil para despertar uma nova sociedade baseada no amor e no respeito a todos os seres vivos. Sendo assim, quando vai às escolas junto com os outros integrantes da Restauração Tupinambá tenta não só dar visibilidade a história indígena, como estimular que as crianças busquem sua ancestralidade:

Então, quando a gente vai às escolas, dependendo claro da faixa etária, a gente também conta história, né, da invasão, da colonização e especialmente a história Tupinambá aqui do Rio de Janeiro, a guerra dos Tamoios, as batalhas que tiveram o que houve antes, o que houve depois. A gente fala sobre essa questão histórica e a

gente também procura estimular que essas crianças reflitam sobre o seu território. Onde elas nascem, onde elas vivem e onde elas moram, tanto no sentido da casa, do bairro, da família e também de Pindorama como todo, do continente como um todo, do planeta. E elas buscarem a sua ancestralidade, descobrirem quem são elas. Isso que você falou que percebe com as crianças, com os estudantes que você trabalha, a gente também percebe isso nessas visitas às escolas, aonde nós temos alguns depoimentos. (RICARDO AJURICABA, 2022)

Marize afirmou que também estimula os alunos a buscarem suas raízes, pois quando essas estão profundas e fortes são capazes de sustentar uma pessoa pela vida toda. “Então, é isso que eu falo para os alunos: ‘Vocês precisam saber das suas raízes, porque planta sem raiz, o vento leva.’” (MARIZE GUARANI, 2022) Para ela, sem saber de onde a gente veio, continuaremos sendo colonizados.

Carina Pataxó, mencionou que constrói um trabalho junto as crianças a partir do que elas trazem. Sabendo da origem de Carina, muitos alunos relatam que suas avós eram indígenas, tendo inclusive um que se autodeclarou. A partir dessas histórias de vida pessoais, ela afirmou que consegue conversar sobre o pertencimento étnico com os alunos. Ela também usa sua própria história para debater esse tema:

Eu to levando ali um cantor e atravessado com tudo isso tem a ancestralidade, tem a memória, tem o indígena contemporâneo e tem a identificação também possível desses alunos “Ah, eu sou Puri... Ah a minha avó... Ah, o meu pai...”. Então eu começo contando da minha própria história, também não me identificava como indígena, assim como uma boa parte de vocês. Mas aí pensar na minha ancestralidade e é interessante porque como, principalmente no Ensino Médio, embora tenha uma diferença de idade, mas não é tão grande assim, eles normalmente ficam impressionados, né, “Nossa, mas você não é tão mais velha que a gente”. Então a sua vivência ela pode ser parecida, né, no sentido de geração, né. Com alguma, com a minha ou de algum conhecido, né. Então, por aí. (CARINA PATAXÓ, 2022)

Ao estimularem que alunos falem sobre a ancestralidade e a resgatarem histórias familiares silenciadas, ao contarem suas próprias histórias e ainda narrarem outras histórias, das diásporas, das lutas e resistências, o que os educadores indígenas tentam é desfazer nós, que deixam muitos indígenas em contexto urbano em um “não lugar”⁸³, e tecer novas teias, conectando as histórias dos alunos e de suas famílias às histórias indígenas, favorecendo assim a uma identificação positiva e interrompendo processos de etnocídio.

⁸³ Nos referimos a ideia de “não lugar” utilizado por Carina Pataxó em sua entrevista.

4.4 O passado, o presente e um futuro ancestral

Cantando, dançando
 Passando em cima do fogo,
 Seguimos num contínuo
 No rastro dos nossos ancestrais
 (Cantiga de autoria desconhecida)⁸⁴

Ao irem às escolas da educação básica realizar oficinas e narrar outras histórias, que ora se contrapõe à história disciplinar, ora converge, ora simplesmente difere sem o objetivo de contrapor ou promover uma síntese entre elas, o que os educadores indígenas propõem é um rompimento de paradigmas, se distanciando de uma história única, universal e linear. É uma prática que poderíamos chamar de intercultural crítica, como pensada por Catherine Walsh (2007), que diferente do multiculturalismo - que prevê uma inclusão da diferença dentro de um padrão pré-estabelecido sem questionar ou transformar a estrutura hierárquica existente - propõe um outro espaço epistemológico que transita entre diversas formas de pensar em bases teóricas e práticas, visando a transformação da sociedade.

Sendo indígenas em movimento, ou participando do movimento indígena, o princípio da diversidade é estrutural entre eles, por lutarem pela causa de diversos povos que, em aliança, se apropriaram de uma identificação genérica - a indígena - para conquistarem direitos. Vão de encontro com o conceito de confluências proposto por Antônio Bispo e utilizado por Aílton Krenak. De acordo com o autor, as confluências evocam “um contexto de mundo diversos que podem se afetar”. (Krenak, 2022, p. 21). Elas permitem aberturas que possibilitam:

inclusive, que a gente se negue a fazer coro com o discurso colonial como se fosse nossa última chance de conciliação: ‘Ah, para a gente se entender como nação, vamos ter que fazer de conta que não houve genocídio’. Como considerar uma de pátria no meio desse cemitério continental? Temos que nos insurgir, e as confluências podem nos ajudar nisso. Se o colonialismo nos causou um dano quase irreparável foi o de afirmar que somos todos iguais. Agora a gente vai ter que desmentir isso e evocar os mundos das cartografias afetivas, nas quais o rio pode escapar ao dano, a vida, à bala perdida, e a liberdade não seja só uma condição de aceitação do sujeito, mas uma experiência tão radical que nos leve além da ideia de finitude. (KRENAK, 2022, p22)

Os indígenas falam do lugar da ferida colonial, que se refere à experiência de quem foi afetado pela colonialidade ou pela colonização, tanto no passado quanto no presente, já que para muitos, essa experiência é contínua, pois eles percebem que a colonização se reitera, em

84 Cantiga de autoria desconhecida mencionada por Aílton Krenak em: KRENAK, Aílton, *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022, p. 50.

vez de ser apenas um legado do passado. Essa realidade, somada à re(ex)istência, os leva a transitar entre mundos plurais. Além disto, as formas específicas de alguns povos compreenderem o mundo ajudam a facilitar esse trânsito.

Contar histórias outras, onde existem e possuem protagonismo, inclusive o de quem elabora e narra essas outras histórias, para além de dar visibilidade, desconstruir estereótipos e preconceitos - muitos dos quais poderiam ser desmontados apenas com o uso da historiografia atualizada, promovendo a divulgação do que a “Nova História Indígena” tem produzido nos últimos anos – e respeitar o lugar de fala dessas pessoas, oferecem possibilidades outras de ser, compreender e estar no mundo, além de produzir futuros outros, inclusive um futuro ancestral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA VISIBILIDADE AO FUTURO ANCESTRAL

Ah! Já tenho minha aldeia
Minha aldeia é Meu Coração ardente
É a casa dos meus antepassados
E do topo dela eu vejo o mundo
Com o olhar mais solidário do que nunca
Onde eu possa jorrar
Milhares de luzes
Que brotarão mentes
Despossuídas de racismo e preconceito
(ELIANE POTIGUARA, 2018)

Retomemos a reflexão de Aílton Krenak no documentário “Guerras do Brasil” na abertura do primeiro capítulo desta tese:

O Brasil não existiu, o Brasil é uma invenção. E a invenção do Brasil ela nasce exatamente da invasão. Inicialmente feita pelos portugueses, depois continuada pelos holandeses e depois continuada pelos franceses, num modo sem parar, onde as invasões nunca tiveram fim. Nós estamos sendo invadidos agora. (KRENAK, 2019)

Além de afirmar que o Brasil é uma invenção, Krenak chamou atenção para a continuidade das invasões e violências contra as diversas populações indígenas, iniciada pela invasão portuguesa, em 1500 e posteriormente por outros atores. Agressões que permanecem até os dias de hoje. Poderíamos falar na manutenção da colonialidade, mesmo após o fim do colonialismo, ou seja, na perpetuação de uma estrutura iniciada no processo de colonização das Américas e que se tornou um dos pilares de sustentação do poder capitalista. A imposição de uma hegemonia eurocêntrica e uma classificação étnico-racial da população mundial que hierarquiza e legitima a subalternização das populações não europeias foi responsável pelo desenvolvimento do capitalismo e pela violência e espoliação e genocídio da parte não ocidental europeia do mundo.

No entanto, mais do que falar na permanência da estrutura da colonialidade nos dias de hoje, Krenak aponta para a manutenção ou constante reedição da colonização. Talvez seja difícil para aqueles imersos na razão europeia ocidental compreender a continuidade de algo que teria tido fim no século XIX, quando o Brasil se transformou em um império independente. Sendo hoje uma república democrática, como pensar na permanência da colonização?

Márcia Mura, inspirada em uma história de Cristino Wapichana, nos sugeriu a possibilidade de trocar os sapatos, ou seja, trocar de paradigmas, como comentamos na introdução dessa tese. Aliás, a possibilidade de transitar entre paradigmas é uma capacidade

que muitos indígenas adquiriram ao longo de séculos, de forma forçada ou não, nos mais de quinhentos anos de contato com o colonizador, assim como com o contato entre diversos povos indígenas. Sendo assim, troquemos de sapatos. Ou, como também sugeriu o historiador indiano Sanjay Seth (2013), consideremos que a razão ocidental é apenas uma tradição de raciocínio dentro de diversas possibilidades. A história não precisa ser única, universal, linear e se direcionar para o progresso.

Em tempos em que as populações indígenas lutam contra o Marco Temporal, uma tese jurídica que já tinha sido derrubada pelo Supremo Tribunal Federal, e que novamente volta a assombrar os povos originários, com a aprovação da lei 14.701/23, observamos certa perspectiva histórica sendo mobilizada para retirada de direitos indígenas. A lei afirma, entre outras coisas, que:

Art. 4º São terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas brasileiros aquelas que, na data da promulgação da Constituição Federal, eram, simultaneamente:

I - habitadas por eles em caráter permanente;

II - utilizadas para suas atividades produtivas;

III - imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar;

IV - necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 1º A comprovação dos requisitos a que se refere o caput deste artigo será devidamente fundamentada e baseada em critérios objetivos.

§ 2º A ausência da comunidade indígena em 5 de outubro de 1988 na área pretendida descaracteriza o seu enquadramento no inciso I do caput deste artigo, salvo o caso de renitente esbulho devidamente comprovado.

§ 3º Para os fins desta Lei, considera-se renitente esbulho o efetivo conflito possessório, iniciado no passado e persistente até o marco demarcatório temporal da data de promulgação da Constituição Federal, materializado por circunstâncias de fato ou por controvérsia possessória judicializada.

§ 4º A cessação da posse indígena ocorrida anteriormente a 5 de outubro de 1988, independentemente da causa, inviabiliza o reconhecimento da área como tradicionalmente ocupada, salvo o disposto no § 3º deste artigo. (BRASIL, 2023)

A lei, cuja legalidade está sendo contestada e em análise no STF, desconsidera a história e a cultura dos povos indígenas, sustentando que, para ter suas terras demarcadas, um povo deveria habitar a região de forma permanente até um marco temporal, que seria a data da promulgação da Constituição de 1988. Ela ignora não só os deslocamentos que fazem parte de algumas culturas indígenas e o pior, toda a história de violência contra um determinado povo, que teria feito com que ele não estivesse ocupando a região reivindicada na data estabelecida. A tese do marco temporal parte de uma ideia equivocada e que beneficia o não indígena (e por que não chamar de colonizador?) interessado na terra ocupada de forma imemorial pelos povos originários. Seria como até reconhecer o direito à demarcação, mas apenas para aqueles que não viveram a história. Daqueles remanescentes de 1500 que ficaram paralisados no tempo sem

terem contato e derrotados pelos invasores até 1988, ou seja, de um indígena que não existe. O conflito pela terra é até considerado, porém em uma história recente e de fácil comprovação.

Trocar os sapatos e adquirir grandes garras capazes de cavar abrigos capazes de proteger quem precise, como o tatu na história de Cristino Wapichana (2014), significa entre outras coisas, romper com uma “crônica da extinção”, como sugeriu John Monteiro. Esta crônica é responsável por fazer desaparecer aqueles indígenas que não foram eliminados pelo genocídio. Fazendo com que indígenas sumissem nas pesquisas historiográficas, reforçando uma série de preconceitos e estereótipos e negando a capacidade humana indígena de se transformar de acordo com as demandas das épocas que viveram, essa crônica que narra a extinção é produtora de etnocídio, como afirmamos no capítulo 2. Por isso propusemos que ela também é uma “crônica de etnocídio”.

Quais abrigos a historiografia oferece a pessoas como Eliane Potiguara, cuja família foi mais uma vítima da diáspora indígena, de uma migração forçada após conflitos territoriais e o assassinato de seu avô? Que abrigos ofereceram aos educadores indígenas que entrevistamos nesta tese? Que abrigos ofereceu a mim, ao narrar uma história onde indígenas são Outros exóticos e ao ensinar que a acessibilidade ao universo dos povos originários só era possível após um imenso esforço de deslocamento? Ao me distanciar e me desconectar até não me reconhecer na história do povo da minha bisavó paterna, dona Laurinda, fazendo com que eu escrevesse sobre os tupinikim nas minhas primeiras pesquisas como se fossem “outros exóticos”?

Sabemos da relação entre história e memória, como muitos autores as distinguem, e as identidades. Para David Lowenthal (1998, p. 83), uma das demandas exigidas pelo presente é a construção de identidades. Relembrar é uma tarefa fundamental para esta construção, já que a memória das experiências passadas nos liga a nossas vidas anteriores, por mais que o tempo tenha nos transformado em pessoas diferentes do que éramos no passado. Para Joel Candau (2014, 60-63), a memória é um elemento fundamental para a construção das identidades, que por sua vez moldam a forma como o indivíduo incorpora aspectos do passado, fazendo as escolhas do que lembrar e esquecer. Seria através dela que se capta, compreende e ordena a realidade e o próprio ser dentro de uma continuidade, ou seja, dando um sentido temporal, que organiza o passado a partir do presente e das projeções do futuro. Michael Pollak (1992), refletindo sobre as memórias coletivas, destacou que elas oferecem o sentimento de continuidade e de coerência de um grupo, um elemento importante para a formação do sentimento de identidade. Jörn Rusen (2011, p.44), ao se referir à aprendizagem histórica, afirmou que o conhecimento consciente de um fato seria capaz de se transformar em um dado

objetivo que orienta o indivíduo para fora, ou seja, para o agir no mundo e para dentro, que é a construção das identidades.

Mas preferimos apostar na pluralidade de formas de compreender, narrar e mobilizar o passado, sem rejeitar os teóricos europeus ocidentais, mas abandonando a dualidade história e memória. Não para afirmar que são as mesmas coisas, mas para nos abirmos a possibilidade de pluralizar a razão, como propôs Sanjay Seth (2013), de compreender a existência de tipologias de narrativas históricas sem hierarquizá-las, como fazem os kadiwéu (SILVA, 2015), de pensar em um “fazer histórico xamânico” (SEIXLACK, 2023), ou ainda aceitar o desafio lançado por Aílton Krenak para imaginarmos cartografias, “camadas de mundos, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação” (KRENAK, 2022, p. 17). Para pensarmos nas possibilidades abertas pelas confluências e nas cartografias afetivas, nas quais mundos diversos podem se afetar e transfigurar (KRENAK, 2022 p. 22).

Sendo assim, não poderíamos deixar de fora os intelectuais indígenas neste debate e utilizá-los apenas como objeto de estudo. Para Aílton Krenak é um absurdo e uma injustiça “que os brasileiros se esqueçam, que apaguem a história da memória e queiram fazer contas sobre o quanto custa atender às necessidades das populações indígenas hoje, depois de ter roubado todo esse continente para construir o Brasil” (KRENAK, 2018, p. 28). Afinal de contas, continuou o autor, “é uma guerra de cinco séculos de ocupação, de redução, que tem como objetivo claro a nossa integração como sujeitos plenamente capazes, no sentido de interagir e corresponder às exigências de um Estado moderno que quer transformar todo mundo em peão.” (KRENAK, 2018, p. 29).

Para a integração do indígena como um peão que corresponda às expectativas do Estado, ou como afirmou Eduardo Viveiro de Castro ao se referir ao etnocídio - na transformação do indígena em trabalhador pobre - foi necessário desvincular ou interromper um sentido de continuidade temporal que liga as pessoas ao passado ancestral originário de Abya Ayala. A historiografia e o ensino de história tiveram um papel fundamental neste processo. Indígenas até apareceram como um princípio em alguns autores, porém desaparecem da história narrada e do ensino dessa história com a chegada do europeu, que, independente de serem apresentados como heróis ou vilões, interromperam uma continuidade (ou várias continuidades) e impuseram uma outra. É interessante observar que não choca a imensa parte dos historiadores e professores de história que os alunos das escolas brasileiras aprendam e se identificam mais com a história grega ou romana do que com a história de uma América antiga e indígena.

Mesmo aqueles que autoafirmam uma identidade étnica nos dias de hoje, são compreendidos por grande parte da sociedade como pessoas que pararam no tempo, congelados a uma cultura específica, apresentada, na melhor das hipóteses, a partir de um exotismo e de uma alteridade extrema. Indígenas do presente são entendidos, em geral, como pessoas do passado destituídas da capacidade humana de mudança e transformação. Relegados a uma sub-humanidade, a uma ideia de passado, atraso, selvageria e incivilidade, convivendo com diversas formas de preconceitos, muitos preferem ou se sentem obrigados a não se identificarem com esse passado. Um processo diário, massificante e cruel de etnocídio. Daniel Munduruku fez uma forte afirmação sobre o processo:

Passaram por cima da memória e escreveram no corpo dos vencidos uma história de dor e sofrimento. Muitos dos atingidos pela gana destruidora tiveram que ocultar-se sob outras identidades para serem confundidos com os desvalidos de sorte e assim sobreviver. Esses se tornaram sem-terra, sem teto, sem-história, sem humanidade. Tiveram que aceitar a dura realidade dos sem-memória, gente que precisa guardar nos livros o medo do esquecimento. (MUNDURUKU, 2018, p. 82)

Nesta passagem, Daniel Munduruku, além de descrever o processo de etnocídio e epistemicídio, nos forneceu uma dura crítica à sociedade europeia ocidental, que sempre utilizou a escrita como forma de inferiorizar as sociedades ágrafas. Ele se referiu aos ocidentais como gente “sem-memória”, pessoas que precisam da escrita para não esquecer, ao contrário daqueles que seguem a uma tradição oral. Os sem-teto, sem-terra e sem humanidade, também são caracterizados por Daniel como sem-história. De fato, são desvalorizados e inferiorizados por ter suas origens em culturas que valorizam a oralidade. Considerados analfabetos, semi-analfabetos e, por isso, ignorantes, sem conviver com uma comunidade que valorize a tradição oral, tendo a alfabetização como uma forma de saída da indigência, e não como uma possibilidade outra de se expressar e acessar o conhecimento e, por outro lado, sem ter de fato suas histórias registradas nos livros, se tornam muitas vezes pessoas sem-história, sem pertencimento, sem identidade.

No entanto, agarrando-se a uma tradição e a ancestralidade que os ligam a outros passados, muitos indígenas re(ex)istem. Daniel Munduruku (2012, p. 47) ressaltou a importância da memória para as sociedades indígenas. Ela é transmitida através do aprendizado social, como nos ritos de iniciação, que reúnem e atualizam a memória através da identidade. Casé Angatu dimensionou a importância da oralidade para a re(ex)istência e fortalecimento das memórias, etnicidades e fazeres das histórias dos diferentes Povos Indígenas (ANGATU, 2020, p. 40). Para o autor, a oralidade é essencial, pois “constitui um dos principais caminhos

para intuímos um pouco do passado, presente e futuro dos Povos Originários, bem como suas relações ou não com as histórias escritas pelos não índios.” (IDEM).

Para Krenak, a maioria das comunidades mantêm o objetivo de resguardar as tradições no sentido de:

dar o respeito e a honra de continuarmos sendo os guardiões da memória do nosso povo, e isto se justifica obviamente não fazendo uma imitação da história antiga, mas interagindo, nos habilitando, nos capacitando a cuidar da nossa vida sem fazer uma imitação da história antiga, mas interagindo, nos habilitando, nos capacitando para cuidar da nossa vida sem fazer uma imitação exagerada da vida moderna e ocidental, em que estaríamos abandonando o que temos de riqueza e como base fundamental para a construção do nosso caminho futuro. (KRENAK, 2019, p 29)

A possibilidade de existir no presente e ser capaz de construir um futuro ancestral, como sugeriu Krenak em uma de suas obras mais recentes, poderia ser entendida também, como múltiplas possibilidades de futuro que são conectados a outros passados, ou seja, a outras continuidades, que não a moderna europeia ocidental, mesmo que seja atravessada por ela. Um futuro construído a partir de epistemologias outras e ancestrais.

A re(ex)istência pode também ser vista nos movimentos de retomada étnica. Neste processo, comunidades ou indivíduos evocam outras histórias, outros passados que não o do desaparecimento, constantemente reforçado em uma determinada historiografia e no ensino de história. Nessas outras histórias, mesmo quando suas origens remontam a seres não humanos, quando a terra, a natureza, os Encantados, os deuses ganham o mesmo protagonismo dos seres humanos, os indígenas demonstram a capacidade humana de viver no tempo. Isto quer dizer que, ao responderem as demandas dos tempos em que estão vivendo, eles se transformam, criando e recriando suas identidades étnicas.

Casé Angatu usou o conceito de bricolagem, baseado em Michel de Certeau, um universo de reelaborações, resistências e aceitações, acreditando possibilitar uma melhor compreensão das trajetórias dos povos indígenas ao longo da história do Brasil, os retirando de um olhar tradicional, onde se comportam de maneira passiva às ações impositivas de assimilação. Sendo assim, ao longo de mais de quinhentos anos, muitos indígenas interagiram com essas imposições e mesmo assim (re)afirmam suas identidades diferenciadas (ANGATU, 2020, p. 51). É dessa forma que os tupinambá de Olivença (BA) ou do Rio de Janeiro, ou ainda os puri e tantas outras etnias, consideradas extintas se reafirmam no presente.

Casé Angatu ainda sugeriu que uma revisão historiográfica e a aplicação da lei 11.645/08 deveria se dar a partir dos movimentos de (re)existência étnica e territorial dos povos indígenas do presente. Mesmo sem ter lido as ponderações do autor antes da criação do projeto

desta tese, foi o que eu, professora de história da educação básica e uma puri em processo de retomada, busquei fazer. Até porque, a resposta para a presença de alunos descendentes indígenas nas salas de aula da Baixada Fluminense e para a minha história pessoal só foi possível ouvindo e acompanhando o movimento indígena. Sendo assim, seguimos os rastros do movimento indígena - ou dos indígenas em movimento - querendo descobrir, na sua atuação política, de que forma mobilizavam o passado em suas atividades educativas.

Ao analisar o surgimento do movimento indígena no Brasil, Daniel Munduruku chamou atenção, por exemplo, para a apropriação de uma identificação externa – índio - até então rejeitada pelos povos indígenas. Nas primeiras assembleias de chefes indígenas, organizadas pelo CIMI, ao observarem que os diferentes povos que lá estavam tinham trajetórias históricas similares, ressignificaram positivamente uma identificação atribuída pelo colonizador, construindo laços identitários e de solidariedade para lutarem por interesses comuns. Se tornaram parentes, forma como um indígena se refere ao outro, mesmo quando possuem etnias diferentes.

A partir da apropriação da identificação genérica, a indígena, as populações originárias passaram a se mobilizar em conjunto por direitos. Entre as conquistas mais importantes estão os artigos 231 e 232 da Constituição de 1988, que pôs fim, ao menos na lei, às políticas de integração dos indígenas, garantindo o direito à terra e à diferença. Direitos conquistados, porém diariamente ameaçados, a partir de projetos e ações sustentadas por ideias equivocadas e preconceituosas difundidas e massificadas por determinada historiografia e pelo ensino de história, que acompanhou a produção historiográfica, como nos apontou Circe Bittencourt (2013).

Ao chamar a atenção ao caráter educativo do movimento indígena, Daniel Munduruku (2012) destacou sua dimensão autoeducativa entre as primeiras lideranças indígenas, mas também apontou um educar da sociedade envolvente. A trajetória das lideranças, especialmente daquelas que compuseram a União das Nações Indígenas (UNI), ao mesmo tempo que foi marcada pela integração através das políticas do Estado ou das instituições religiosas, também foi caracterizada pela resistência, por escaparem do destino da negação da identidade étnica. De acordo com o autor:

Estava contido em sua memória o saber de seus avós antigos, e que deveriam ser obedientes inclusive a esse modelo social ao qual pertenciam por herança. Por outro lado, a carga colonizadora que receberam (educacional, religiosa, econômica) lhes ofereceu uma leitura da própria realidade que viviam e lhes fez insurgir contra aspectos ora de uma (sua cultura), ora de outra (da sociedade englobante). De certo

modo, tiveram que ser “educados” e “des-educados” diversas vezes em suas trajetórias de vida. (MUNDURUKU, 2012, p. 64)

Ainda para Daniel Munduruku (2012, p. 223), uma das maiores contribuições do movimento indígena foi mostrar a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas para a sociedade brasileira, contrapondo às ideias genéricas correntes. A partir desta atuação educativa, permitiram novas percepções, especialmente entre as entidades de apoio, convencendo-as de que não queriam ser assimilados, mas que deveriam ter direitos diferenciados. Um outro aspecto educativo foi apontado por Marcos Terena:

Outra questão de conscientização nesses anos todos foi exatamente no sentido de despertar no brasileiro – coisa que inclusive vivi, e isso valeu para os indígenas – o direito de buscar uma identidade. Então, muita gente que tinha vergonha de ser índio começou a querer resgatar sua história. Isso foi muito enriquecedor. Por isso o IBGE diz que tem um milhão de índios. Só que 500 mil moram na aldeia enquanto outros 500 mil estão nas periferias das cidades, já se afirmando como índios. (Apud MUNDURUKU, 2012, p. 171)

Terena mencionou que o movimento indígena despertou nos brasileiros, naqueles trabalhadores pobres, sem identidade e sem história que vivenciaram o etnocídio, a possibilidade de resgatarem suas histórias e identidades étnicas. Observamos em nossa pesquisa que o movimento indígena nacional impulsionou o surgimento do movimento indígena na região metropolitana do Rio de Janeiro. Não só pela atuação da carioca Eliane Potiguara e de Mário Juruna, eleito deputado federal pelo Rio de Janeiro. As falas de algumas lideranças, em especial a de José Urutau Guajajara, sugerem que a tenda Kari-Oka, organizada durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o desenvolvimento, também conhecida como Eco 92 ou Rio 92, espaço dedicado aos debates entre os indígenas do mundo inteiro que vieram para a Conferência, preparou o solo árido e arrasado pelo genocídio e etnocídio indígena, para que no antigo território tupinambá diversas identidades étnicas pudessem reflorescer e mostrar a beleza de sua diversidade.

A dimensão educativa do movimento indígena do Rio de Janeiro também é uma característica marcante, assim como no cenário nacional. Nas reflexões dentro das reuniões e atividades organizadas no Cesac, no Museu do Índio, e especialmente na ocupação da Aldeia Maracanã, iniciada em 2006, esses indígenas também se autoeducaram, buscando uma compreensão do que era ser indígena e manter suas identidades étnicas no contexto urbano. A reterritorialização propiciada pela ocupação da Aldeia Maracanã possibilitou, na convivência de indígenas de diversas etnias, a criação de laços identitários que os identificavam como

indígenas em contexto urbano, que os diferenciavam da sociedade envolvente, assim como dos indígenas aldeados.

Muitos indígenas dispersos pela região metropolitana do Rio de Janeiro passaram a ter um território de reafirmação identitária. As atividades educativas e culturais realizadas dentro e fora da Aldeia educavam os próprios indígenas, que aprenderam sobre as histórias e culturas de seus parentes de outras etnias, e criaram estratégias em conjunto na luta por direitos nas cidades. Atraíram, até então, descendente indígenas, que reformularam suas histórias e identidades, fazendo um processo inverso ao etnocídio. Como muitos falam, fizeram seus caminhos de volta pra casa. Rejeitaram uma história única, linear e que se volta para um progresso onde indígenas não existem, por serem sinônimos do que é atrasado e retrógrado. Dentro do território da Aldeia Maracanã, pessoas assumiram as identidades étnicas de seus antepassados.

Para além disso, as atividades educativas promovidas pelos indígenas em movimento, tinham o objetivo de educar o juruá, visando não só desconstruir preconceitos, estereótipos, e gerar empatia no que se refere a suas demandas, visando apoio para a conquista de direitos na cidade, e também mostrando como formas de pensar e se relacionar com o mundo indígenas podem trazer respostas para adiar o fim do mundo, nos termos de Krenak.

Concentramos nossas observações nas atividades promovidas por educadores indígenas nas escolas da educação básica. Para isso, entrevistamos 8 indígenas que realizam ou realizavam essas atividades com alguma regularidade na região metropolitana do Rio de Janeiro. Para todos eles, as visitas fazem parte de uma agenda de lutas por direitos. Convidados especialmente por professores, preocupados em realizar atividades diferenciadas e propositivas para seus alunos geralmente no mês de abril, eles chegam com a proposta de realizarem atividades como brincadeiras, contação de histórias, oficinas diversas, palestras, visando ao público de alunos, professores e funcionários das escolas.

A partir das entrevistas, destacamos algumas intenções pedagógicas que nos pareceram mais relevantes. A primeira delas é sair da invisibilidade e se mostrarem como pessoas contemporâneas, que vivem no mesmo tempo dos alunos e professores e não de forma congelada no passado, como geralmente são apresentados pela escola. Outro objetivo importante e que se relaciona ao primeiro é o rompimento de preconceitos e estereótipos seculares atribuído aos indígenas. Lembramos que os educadores vivem no contexto urbano, e que a vinculação dos indígenas ao espaço das aldeias em florestas longínquas é muito arraigada no imaginário do senso comum, o que dificulta a compreensão da presença dos indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro, mesmo entre pessoas sensíveis às demandas indígenas.

A valorização das culturas e da diversidade dos povos indígenas também se mostrou um ponto importante. De fato, este é um aspecto que diferencia o movimento indígena de outros movimentos sociais, pois a diversidade dos povos se coloca como elemento fundamental. No caso do Rio de Janeiro, essa dimensão é de extrema relevância, visto a diversidade das etnias presentes em meio ao contexto urbano. Eles também tentam gerar empatia para ganhar apoio em suas demandas, não só as específicas dos indígenas em contexto urbano no Rio de Janeiro. O reforço da necessidade de demarcação de terras, por exemplo, ganha destaque nas atividades.

Considerando especialmente a emergência climática e a crise ambiental, os educadores propõem suas epistemologias e formas de bem viver como possibilidades de soluções para o mundo em crise. Falam também das formas de convivência em sociedade, criticando a sociedade não indígena pela forma como tratam os mais velhos, as crianças, os que passam fome, diferenciando da vida na aldeia. Por fim, sabendo da possibilidade da presença invisível de indígenas e descendentes nas salas de aula, eles têm consciência da importância da sua representatividade e da necessidade de reforçar a identidade étnica destes alunos.

Sobre a mobilização do passado nas aulas, concluímos que narrar outras histórias, não consta como uma prioridade, mas ao serem perguntados se tratam da história nas atividades, todos afirmaram que sim. Em nossas hipóteses acreditávamos que um dos objetivos principais dos educadores estaria refutar a história tradicionalmente ensinada nas escolas, onde os indígenas aparecem de forma genérica e carregados de estereótipos nocivos quase que exclusivamente no início da colonização, quando são derrotados e desaparecem da história.

De fato, esta é uma preocupação dos educadores indígenas. Alguns deles passaram pelo sofrimento de aprenderem uma história que os desqualificam nas escolas em que estudaram. Apresentar uma outra narrativa, mais dignificante, onde são apresentados como seres humanos que existem, enfrentaram e continuam enfrentando uma violência contínua, iniciada com a invasão em 1500 e refutar a ideia do descobrimento é uma das tarefas que realizam nas escolas. Nessas outras histórias contadas pelos indígenas, que remontam às invasões, ao genocídio, à evangelização, à proibição da língua, às diásporas, aos constantes conflitos pela terra, aos sequestros, aos estupros, à miscigenação, ao etnocídio, ao epistemicídio e às diversas formas de resistência dos povos indígenas, eles buscam sustentação teórica para reivindicar direitos.

Poderíamos afirmar que reivindicam um “dever de memória”, ou seja, a ideia de que o Estado e a sociedade civil tem obrigações de reparação em relação a grupos portadores de memórias de violência e sofrimento (HEYMANN, 2006). Poderíamos também afirmar que almejam um “dever de história” (FERNANDES, 2012) que tornaria possível um exercício de deslocamento, a uma possibilidade de chegar ao “limite do pensável”, as diferenças e exceções

às regularidades, que tragam à tona o impensável, o incompreensível (CERTEAU, 2015, p. 87) e que abram espaços para novas reflexões, novos paradigmas.

Certamente exigem reparação e uma correção do que chamam de “história oficial”. Também pensam em um “dever de história”, voltado especificamente para os profissionais de história, que carregam uma nefasta tradição, que sustenta argumentos responsáveis pelo genocídio, etnocídio e epistemicídio indígena no presente. Nas suas entrevistas, a afirmação da necessidade de formação continuada dos professores e que deveriam estar presentes nessas formações, foi repetida por alguns dos educadores. No entanto, além de nos recusarmos a conceituarmos as memórias coletivas dos diversos povos indígenas a partir da dualidade história e memória, pois muitas delas possuem uma racionalidade, metodologia, formas de transmissão diversificadas, não sendo possível defini-las no singular ou em um só conceito, o que os intelectuais indígenas e os educadores entrevistados nos propõem não é apenas uma revisão historiográfica.

Ouvir os indígenas narrando suas próprias histórias, especialmente quando nos permitimos sair do nosso lugar de privilégio epistêmico como historiadores, é uma possibilidade real de alcançar novos paradigmas. Ao questionarem a perspectiva linear da história disciplinar, ao proporem um “futuro ancestral”, ao trazerem personagens não humanos, como a cobra grande que carregou os tukano, os Encantados que enviam sinais, a Terra que é a grande mãe, a araucária que é uma ancestral, eles não propõem apenas uma outra forma de fazer histórico, ou nos apresentam uma outra história do Brasil.

O que percebemos, com suas narrativas e acompanhando o pensamento de Ailton Krenak, é a existência de camadas de mundo de narrativas plurais, que podem ou não se afetarem, que podem ou não divergir, entrarem em sintonia ou apenas coexistirem sem a necessidade de uma impor um privilégio epistêmico sobre a outra. Preferimos falar na existência de cartografias de histórias, entre as quais é possível inclusive transitar. Do universo da pluralidade indígena e do lugar da ferida colonial, os indígenas ensinam outras histórias no plural e a coexistência entre elas.

Apesar de termos nos concentrado nas entrevistas, durante a realização desta tese tive a felicidade de levar alguns indígenas para realizarem atividades na Escola Municipal Presidente Costa e Silva, localizada em Duque de Caxias, onde leciono. Todas as vezes que foram, professores e funcionários aceitaram com alguma empolgação a vinda dos educadores. Nas primeiras vezes que foram de maneira presencial, alguns profissionais da escola tiveram dúvidas sobre como seriam as atividades, preocupados na interação alunos e indígenas, achando que estes ficariam na escola como uma peça de exposição. No entanto, como Carina Pataxó e

Marize Guarani já haviam feito uma atividade virtual em 2020, que acabou quase sendo exclusiva para professores, pois os alunos não tinham acesso a internet no período da pandemia, eu os tranquilizei exemplificando a partir desta experiência, o que deixou os funcionários mais tranquilos.

Essas atividades remotas fizeram parte do projeto “Abril Indígena” que elaborei com a professora do primeiro segmento Cilda Salles e que foi abraçado por grande parte dos docentes da escola. A programação se iniciou com a palestra de Carina Pataxó, que falou sobre o uso da literatura indígena em sala de aula. Ela também abordou sua própria trajetória e de sua família, chamando atenção para a temática dos indígenas em contexto urbano. No final do mês, encerramos as atividades com a palestra de Marize Guarani, que falou sobre a presença indígena na Baixada Fluminense, demarcação de terras e a questão ambiental.

Em 2022, entrei em contato com Sheila Potiguara, que foi a nossa escola junto de sua pequena filha e Twry Pataxó. Elas fizeram uma apresentação para toda a escola no pátio, ficando nos três turnos. Contaram sobre como era a vida na Aldeia de Barra Velha, falaram em Patxorã, ensinaram músicas para crianças, ensinaram a tocar um apito que imita o som de pássaros e tiraram as dúvidas das crianças. No último turno, Marize Guarani e Suzana Paraí foram até a escola encontrar Twry e aproveitaram para também conversar com os alunos. A presença de indígenas de etnias diferentes foi interessante, especialmente no que se refere às línguas, onde os alunos puderam observar na prática a diversidade linguística.

No mesmo ano, Dauá Puri também foi a escola dar uma aula para uma turma do nono ano. A conversa com os alunos foi interessante, pois Dauá morou muito tempo no Capivari, bairro onde a escola se localiza. Além disto, alguns de seus familiares estudaram na escola. Ele falou sobre a trajetória do povo puri, ressaltando a continuidade do povo, que até pouco tempo era considerado extinto. Levou vários instrumentos musicais fabricados por ele mesmo, além de poesias. Cantou em puri e ensinou os alunos a falarem e cantarem na língua.

Por fim, em agosto de 2024 recebemos Arassari Pataxó que realizou a atividade no pátio da escola para todas as turmas em dois turnos. Ele começou falando da árvore do mará-mará, de onde se extraía tinta vermelha. Por deixar os corpos dos nativos vermelho como brasa, os portugueses teriam os chamados de brasis, o mará-mará de pau brasil e Pindorama de Brasil. Após falar da invasão, Arassari falou para os alunos da necessidade de ter atenção, concentração e foco, e contou como os pataxó fazem na aldeia para que as crianças desenvolvam essas capacidades. Ele realizou uma brincadeira com alunos e professores.

Apesar das perguntas embaraçosas feitas pelos alunos e professores aos indígenas, os olhares de curiosidade e estranhamento para os elementos tradicionais que vestiam, os cocares,

as pinturas corporais, a agitação para tirar fotografias, a sensação no decorrer da atividade foi de que descobriram que por trás de um Outro, muito exótico, havia seres humanos bilíngues, que vieram até a escola chamando um carro por aplicativo ou dirigindo seu próprio automóvel, que bebiam café com açúcar e comiam pão francês, que tinham telefones celulares e faziam uso das redes sociais. Foi interessante perceber que quando o Outro entrou em contato com os alunos em um ambiente preparado para que eles o ouvissem, este Outro virou um Mesmo, ou seja, se tornou um humano. Isto permitiu com que os alunos começassem a compreender a alteridade, ou seja, a diferença legítima.

Durante as atividades, nenhum aluno mencionou ser indígena ou ter parente indígenas. No entanto, alguns alunos, professores e funcionários falaram que possuíam antepassados indígenas, citando, inclusive, nomes de etnias, como puri, maxakali, kariri e tapuia. Evidentemente, a presença dos indígenas não desconstruiu todos os estereótipos, porém, nas minhas aulas os educadores são frequentemente citados por mim, quando estou trabalhando a temática indígena nas aulas e, muitas vezes, pelos alunos, que corrigem seus colegas usando como exemplo o que viram e ouviram nas atividades promovidas pelos educadores indígenas.

Em tempos de negacionismos, apontar as limitações das disciplinas e das ciências em geral, pode ser um ato perigoso que não caminha a favor da diversidade e da justiça social. No entanto, a imposição de um pensamento único também não favorece não só a maior parte da sociedade, como ao planeta como um todo. Os povos indígenas trazem para nós possibilidades de lidarmos com a pluralidade e enfrentarmos a crise do Antropoceno, a partir de outras chaves interpretativas, que podem conviver em confluência.

Ao irem às escolas, os indígenas educam juruás, indígenas e descendentes da comunidade escolar para a diversidade. A luta pelos direitos indígenas é entendida pelos educadores, não só como uma luta coletiva exclusiva dos povos indígenas, pois as maneiras próprias de compreender e lidar com o mundo podem contribuir para o bem viver de todas as formas de vida do planeta.

Ana Maria Monteiro, defendeu que o ensino de história é um lugar de fronteira entre a história e a memória. De acordo com a autora, “nessa fronteira será possível revermos, ampliarmos, ressignificarmos e referendarmos representações sobre o passado no presente, contribuindo para a construção de identidades sociais” (MONTEIRO, 2009/10, p. 22). A partir da atuação dos educadores indígenas e do movimento indígena em geral, assim como das reflexões dos intelectuais indígenas, penso que o ensino de história deveria ser pensado como uma área específica. Primeiro porque é exatamente nas fronteiras que as identidades diferenciadas se estabelecem.

Por outro lado, o professor de história, apesar do compromisso com a história disciplinar, lida com cartografias de histórias trazidas por seus alunos, que nem sempre a historiografia ou mesmo a chave epistemológica utilizada por ela pode dar conta. Apesar de aos poucos a historiografia estar sendo capaz de explicar os processos de ressurgência étnica, por exemplo, não foi a ela que indígenas recorreram para recriar e reforçar suas identidades, até mesmo porque, o que ela fez por muito tempo foi um processo completamente inverso. Permitir afetar-se pelas confluências, não significa negar a produção acadêmica. Em suas atividades, os educadores indígenas demonstram uma habilidade em transitar entre epistemologias diferentes, sem necessariamente estabelecer hierarquias entre elas. Seria interessante que o ensino de história abraçasse com mais ênfase a habilidade de “trocar os sapatos”, respeitando formas outras de narrar, compreender e mobilizar o passado. Assim poderíamos lidar melhor com tempos plurais, que nem sempre precisam seguir rumo ao progresso, mas que também podem estabelecer um modo de bem viver no presente. Também poderíamos buscar um passado um “futuro ancestral”, onde as respostas para o enfrentamento do presente possam ser encontradas nas tradições de outros povos. Atender às necessidades de orientação temporal dos estudantes, permitindo-se transitar entre paradigmas e histórias outras, ao invés de impor uma história única, talvez fosse um compromisso ético com o qual o ensino de história deveria se comprometer.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. *Ouvir e contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- _____. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos. Indígenas na cidade do Rio de Janeiro. *Caderno do Desenvolvimento Fluminense*, n. 7, p. 149-168, 2015.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.
- _____. Índios e mestiços no Rio de Janeiro: significados plurais e cambiantes (séculos XVIII-XIX). *Memória Americana*, n. 16(1). 2008, p. 19-40.
- _____. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- _____. Os índios na História: avanços e desafios das abordagens interdisciplinares – a contribuição de John Monteiro. *Revista de História Social*. n. 25, 2015, p. 19-42.
- _____. A atuação dos indígenas na história do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017.
- ALMEIDA, Maria Inês de. *Ensaio sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil*. 1999. 243 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Biblioteca Depositária: PUC/SP.
- ANGATU, Casé. Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial. In: MATTAR, S., SUSUKI C. E PINHEIRO, M. *A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras* São Paulo: ECA-USP, 2020.
- AÑON, Valeria e RUFER, Lo colonial como silencio, la conquista como tabú: reflexiones en tiempo presente. *Tabula Rasa*, n. 29, 2018, p. 107-131.
- ARAÚJO, Juliano José. *Cineastas indígenas, documentários e autoetnografia: um estudo do projeto Vídeo nas Aldeias*. 2015. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- ARCA COLETIVA. *Aldeia Maracanã: um encontro com o que sobrou de nós*. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=leIp5c8ocv0&t=45s>. Acesso em: 28 de out. 2021.
- ARRUTI, José Maurício. *Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola*. Bauru: Edusc, 2006.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013.

BANIWA, Gersen Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr. 2007.

BANIWA, André Fernando. *Bem viver e viver bem segundo o povo baniwa no noroeste amazônico brasileiro*. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

BARRETO, Marcos Rodrigues. *Vultos na névoa: do discurso histórico do preconceito à resistência do índio urbano no cenário fluminense*. 2014. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: _____. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 25-67.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *MANA*, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersen José dos Santos Luciano – Gersen Baniwa. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa (orgs.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. DOEBBER, Michele, BRITO, Patrícia. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 99, n. 251, 2018. p.37-53.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)*. 2010. 468 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília.

BITTENCOURT, Circe. A história das populações indígenas na escola. In: PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana (orgs.). *Ensino de história afro-brasileira e indígena*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa (orgs.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 33-48.

BRASIL. Lei 3071 de 1 de janeiro de 1916. Código Civil do Estado do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L3071impressao.htm. Acesso em: 7 jan. 2022.

_____. Lei 6001 de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em: 7 de março de 2016

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 8 Dez. 2014.

_____. Lei 14.701/2023, que regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nºs 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14701.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 433/03. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao;jsessionid=D182E499005F188E9A3C782098FAF79A.node2?idProposicao=107240&ord=0>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. PL 5466/19. Institui o Dia dos Povos Indígenas. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2133417#:~:text=ADOTADO%20PELA%20COMISS%C3%83O-,PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%205.466%2C%20DE%202019,2%20de%20junho%20de%201943. Acesso em: 07 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 14/2015 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 fev. 2024

_____. Base Nacional Curricular Comum. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural*. Brasília, MEC/SEF, 1997. 164 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo o ensino fundamental*; introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. *Revista de História*, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261–294, 1965.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Ensino (d)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRIGHENTI, Clóvis; HECK, Egon. *O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo* (1974-1988). Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.

CANDAU, Joel. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2014.

CARELLI, Vicent e GALLOIS, Dominique. Vídeo e diálogo cultural – experiência do Projeto Vídeo nas Aldeias. *Horizonte Antropológico*. Porto Alegre. Ano 1, n. 2, 1995, p. 61-72.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, Monique Rodrigues. “Índios Petistas” em Maricá? Conflitos, estigma e estratégias de territorialização na aldeia Guarani Mbya Ka’Aguy Hovy Porã. Tese. 2021. (Doutorado em Antropologia. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Sobre a noção de etnocídio, com atenção especial ao caso brasileiro. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/25782893/Sobre_a_no%C3%A7%C3%A3o_de_etnoc%C3%ADdio_com_especial_aten%C3%A7%C3%A3o_ao_caso_brasileiro. Acesso em: 20 nov. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

CAVALCATE, Thiago Leandro Vieira. História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas. Relatório de estágio de pós-doutorado. Universidade Estadual de Maringá, 2019.

CERRI, Luis Fernando. Interfaces entre cultura histórica e cultura política. *Topoi*, v. 22, n. 46, p. 54-76, 2021.

_____ e COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, v. 37, 2021, p. 1-21.

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CIMI. *Com as próprias mãos – professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*. Brasília: CIMI, 1992.

COELHO, Mauro; ROCHA, Helenice. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da história do Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464-488, jul./set. 2018.

COLETIVO ESTOPÔ BALAIO. Dropando mitos – a história de São Paulo pela perspectiva indígena – com Casé Angatu. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mGhVafyC4CI&t=4111s>. Acesso em: 3 jun. 2024.

COSTA, Daniele Ferreira da. *Quando os índios vêm para a cidade: magia e narrativa no Instituto Tamoio dos Povos Originários*. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, Heliene Rosa da. *Identidades e ancestralidades das mulheres indígenas na poética de Eliane Potiguara*. 2020. 265 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Uberlândia, Patos de Minas, 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *A história dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Introdução a uma história indígena. In: _____. *A história dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CURY, Marília. Lições indígenas para descolonizar os museus: processos comunicacionais em discussão. *Cadernos CIMEAC*. Vol. 7, n.1, 2017.

DECLARAÇÃO da Aldeia Kari-Oka e Carta da Terra dos Povos Indígenas, 1992. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/G4D00001.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

DESCONTOLE 08. Aldeia Maracanã: an indigenous occupation in Rio de Janeiro city. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nj1bMKnLJ5Q>>. Acesso em: 17 out. 2021.

DIAS, Ondemar. O Rio no Recôncavo da Guanabara. *Revista do IHGB*. Ano 159, n. 399, 1998.

DOCUMENTO FINAL DA CONFERÊNCIA DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO BRASIL. *Jornal Porantim*, Brasília, Maio de 2000, p.12. Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=HemeroIndio&pagfis=208>. Acesso em: 5 jan. 2023.

DORRICO, Julie (Truduá). *Eu sou Makuxi e outras histórias*. Nova Lima: Caos & Letras, 2019.

_____. Vozes da literatura indígena contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In: _____.; DANNER, Leno; CORREIA, Heloísa; DANNER, Fernando. *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 227-256.

_____.; DANNER, Leno; CORREIA, Heloísa; DANNER, Fernando. *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

DUSSEL, Enrique. *O encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FANELLI, Giovana. *A lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudança curricular*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FERNANDES, Eunícia. Do dever de memória ao dever de história: um exercício de deslocamento. In: GONÇALVES, M. et al. *O valor da história hoje*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

FIANS, Guilherme. Por uma antropologia de varanda reversa: etnografando um encontro entre índios e crianças em uma escola do Rio de Janeiro. *Cadernos de Campo*, n. 24, p. 202-222, 2017.

FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Lectura no eurocêntrica de los movimientos sociales latinoamericanos: las claves analíticas del proyecto modernidad/colonialidad. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e ensino de história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A descoberta dos museus pelos índios. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. O Rio de Janeiro continua índio. In: TaquiPraTi. 2015 Disponível em: <https://www.taquiprati.com.br/cronica/1131-o-rio-de-janeiro-continua-indio>. Acesso em: 8 nov. 2021.

_____. e MALHEIROS, Márcia Fernanda. *Aldeamentos indígenas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

GADOTTI, Moacir. Agenda 21 e a Carta da Terra. *Revista Verde Grande*, v. 1, n. 4, p. 128-136, 2008.

GIRAUDO, Laura. Celebrar a los indígenas, defender al indigenismo: el “Día del Indio” y el Instituto Indigenista Interamericano. *Estudios Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, 2017 p. 81-96.

GOBBI, Isabel. A diversidade cultural vivenciada na infância: um intercâmbio entre crianças guarani e crianças não índias. *Anais do 31º encontro anual da Anpocs*, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 maio-ago. 2011

_____. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação – IIa Série*, n. 1, 2014. pp. 35-50.

_____. Marcos referenciais teóricos que têm dado suporte às análises dos movimentos sociais e ações coletivas no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, vol. 06, n. 14, 2018. pp. 6-33.

GOMES, Luana Barth. *Legitimando saberes indígenas na escola*. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

GONTIJO, Rebeca. Sobre cultura histórica e usos do passado: a independência do Brasil em questão. *Almanack Guarulhos*, n. 08, 2014, p. 44-53.

GOODSON. Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOSS, Karine e PRUDÊNCIO, Kelly. O conceito de movimentos sociais revisitado. *Revista Emtese*, 2004, vol.2, n. 1, pp 75-91

GRAHAN, Laura R. Citando Mario Juruna: imaginário linguístico e a transformação da voz indígena na imprensa brasileira. *Mana*, v. 17, n. 2, p. 271-312, Rio de Janeiro, 2011.

GROSGOUEL. Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Vol. 31 n. 1, 2016

GUAJAJARA, Kaê. Acalanto. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/kae-guajajara/acalanto/>>. Acesso em: 4 jul. 2024.

GUEDES, L.; FREIRE, J. R. B. Curadorias compartilhadas em exposições indígenas: o caso de “Dja Guata Porã” no Museu de Arte do Rio. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 89-104, 2020.

GUERRAS DO BRASIL.DOC: Guerras de Conquista. Direção: Luís Bolognesi e Laís Bodanziky. 2018 (26min)

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. *Geographia*, Niterói: UFF, ano 9, n. 17, p. 19-46, 2007.

_____. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. (orgs.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento social*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 43-70.

HEYMANN, Luciana. *“Devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HECK, Egon Dionísio. Repressão e tutela nas políticas indigenistas da ditadura militar. In: BRIGHENTI, Clóvis e HECK, Egon (orgs.). *O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988)*. Foz do Iguaçu, EdUnila, 2021.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: Características Gerais dos Indígenas, resultados do*

universo. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2016.

_____. Censo Demográfico 2022. Indígenas: primeiros resultados do universo. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102018.pdf>. Acesso em: 22 set. 2024.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos*. São Paulo: Peirópolis, 2020.

JEKUPÉ, Olívio. Literatura Nativa. In: _____; DANNER, Leno; CORREIA, Heloísa; DANNER, Fernando. *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 45-50.

JERONYMO, Marcela Werneck Pereira. *Patrimônio digital e ciberativismo: a defesa da Aldeia Maracanã no Facebook*. 2015. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

JURUNA, Mario; HOHLFELDET, Antonio; HOFFMANN, Assis. *O gravador de Juruna*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.

KAMBEBA, Márcia. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno; CORREIA, Heloísa; DANNER, Fernando. *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

_____. *Ay Kakyritama: eu moro na cidade*. Editora Jandaíra, 2020.

_____. *O lugar do saber ancestral*. Lorena: UK'A, 2021.

KAYAPÓ, Edson Machado Brito. O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras: Dourados*, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

_____. Édson e BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-racial no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? *Mneme – Revista de humanidades*. Vol. 15, n. 35, 2014, p. 38-68.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. Descobrimos os brancos. In: NOVAES, Adauto (org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora Puc-Rio, 2006.

KRENAK, Aílton. Retomar a história, atualizar a memória, continuar a luta. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno; CORREIA, Heloísa; DANNER, Fernando. *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

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

_____. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

_____. *Futuro Ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LACERDA, Rosane Freire e FEITOSA, Saulo Ferreira. Os povos indígenas e a Assembleia Nacional Constituinte. In: BRIGHENTI, Clóvis e HECK, Egon (orgs.). *O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988)*. Foz do Iguaçu, EdUnila, 2021.

LACERDA, Rodrigo. O cinema contra a história: filmes e historicidades indígenas no Brasil. In: SALES, CUNHA e LEROUX (orgs.). *Cinemas pós-coloniais e periféricos. Nós por cá todos bem* – Associação Cultural e Edições LCV/SR3/Uerj. 2020.

LARSON, L. Indígenas em contexto urbano: uma entrevista com José Urutau Guajajara. *RioOnWatch*, 2017. Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=28435#prettyPhoto>. Acesso em: 26 ago. 2023.

LIMA, Sélvia Carneiro de. *Escritores indígenas e produção literária no Brasil: sujeitos em movimento*. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais, Goiânia, 2016.

LITTLE, Paul E. Espaço, Memória e Migração: por uma teoria de reterritorialização. *Textos de História: Revista de Pós-Graduação em História UNB*, Brasília, v. 2, n. 4, p. 5-25, 1994.

LOURENÇO, Amanda Fonseca. *AGIU! Uma cartografia afetiva da reexistência indígena no Rio de Janeiro*. 2020. 157 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Territorialidades) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MALHER, Michele. *Entrevista com Representantes da Aldeia Maracanã - ELO Maracanã CEFET/RJ*. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hzWhgkHNPU4>. acesso em: 21 out. 2021.

MARTINS, Dalila Gonçalves. *Cocar e Universidade: um paradigma híbrido*. 2014. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

MATTOS, Hebe. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e ensino e aprendizagem de História. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 5-16, 2007.

MATTOS, Selma Rinaldi. *Brasil em Lições: a história do ensino de história no Império através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo*. 1993. 159f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para*

una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. A colonialidade está longe de ser superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir. MASP/ Afterall, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História: entre história e memória*. 2009/10. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-praticaeducacional/artigos/artigo1.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2015.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan.-abr., 2011.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. O desafio da história indígena no Brasil. In: GRUPIONI, L. e SILVA, A. (orgs) *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995.

_____. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Tupis, Tapuias e Historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Tese (Livre-Docência) – Departamento de Antropologia, Unicamp, 2001.

MONTEIRO, Melissa Carvalho Gomes. *Amu itá tetama: literatura infantil de autoria indígena como projeto político de (re)construção da imagem histórica e da autoimagem dos povos indígenas do Brasil*. 2014. 250 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MONTEIRO, Yzadora. *Aldeia Maracanã: índios em contexto urbano*. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FoF98I-apyU&t=31s>. Acesso em: 29 set. 2021.

MOREIRA, Vânia Maria Lousada. Índios no Brasil: marginalização social e exclusão historiográfica. *Diálogos Latinoamericanos*, n. 3, 2001, p. 87-113.

_____. *História, etnia e nação: o índio e a formação nacional sob a ótica de Caio Prado Júnior*. *Memória Americana*, vol. 16/1, 2008, p 63-84.

MOURA, Ana Paula (Paula Aponé Moura). [novembro de 2021]. Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Rio de Janeiro/Duque de Caxias, RJ, 05 de novembro de 2021.

MOURA, Marlene. As assembleias de líderes indígenas no Brasil (1974-1984). In: BRIGHENTI, Clóvis; HECK, Egon. *O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988)*. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. *Catando piolhos, contando histórias*. São Paulo: Callis, 2006.

_____. *Meu Vô Apolinário: um mergulho no rio da minha memória*. São Paulo: Stúdio Nobre, 2009.

_____. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Edições Paulinas, 2012.

_____. *Coisas de Índio: versão infantil*. São Paulo: Callis, 2019.

_____. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversas com educadores*. Lorena: Uk'a Editorial, 2017.

_____. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura: o reencontro da memória. In: In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno; CORREIA, Heloisa; DANNER, Fernando. *Literatura Indígena Brasileira Contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

MURA, Márcia (Márcia Nunes Maciel). *Tecendo Tradições Indígenas*. 2016 Tese. 821f. (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo.

NASCIMENTO, Alan. *História e Direitos Humanos: a construção de representações sobre os povos indígenas na historiografia brasileira*. 2019. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

NEVES, Eduardo. *Aldeia Maracanã – Colégio Pedro II – Tijuca*. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3t3n189fd98>>. Acesso em: 31 out. 2021.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias urbanas ou cidades indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.

NOVAES, Adauto (org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. Brasília: OIT, 2011 1 v, p. 37. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos “índios misturados?” Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Conferência Museu Nacional, UFRJ. *Mana*, 1997.

_____. Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais do Brasil (1872-1980). *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, Ano 3, n. 6, 1997, p. 61-84.

_____. Nascimento do Brasil: revisão de um paradigma historiográfico. *Anuário Antropológico*, Brasília, 2009, p. 11-39.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. *Estratégias Sociais no Movimento Indígena: representações e redes na experiência da APOINME*. Tese. 2010. (Doutorado em Antropologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

OLIVEIRA, Maria da Glória. Quando será o decolonial? Colonialidade, reparação histórica e politização do tempo. *Caminhos da História*, v. 27, n. 2, jul./dez. 2022.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. *Guerreiras: mulheres indígenas na cidade, mulheres indígenas na aldeia*. Rio de Janeiro: Pachamama, 2018.

_____. *Baocé Uchô: a história está na terra: narrativas e memórias do povo puri da serra da Mantiqueira*. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.

_____. *Inhã Uchô: Território, corpo, espírito*. Rio de Janeiro: Pachamama, 2023.

PAPPIANI, Angela. Programa de Índio: criando uma ponte sonora entre as culturas. *Revista Novos Olhares*, vol.1 N.1, 2012.

PÃRÕKUMU, Umusi e KEHÍRI, Tõrãmu. *Antes o mundo não existia*. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2019.

PINTO, VINICIUS CRUZ. “ALDEIA RESISTE!!” Uma etnografia das estratégias políticas da “Aldeia Maracanã” no Rio de Janeiro. Dissertação. 2014, 110 f. (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

POLLAK, Michel. Memória e Identidade Social. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-2012.

POTIGUARA. Eliane. *Metade Cara Metade Máscara*. Rio de Janeiro: Grumin, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas alla del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombres Editores, 2007.

RAMOS, Melissa. Reexistência e Ressurgência Indígena: Diáspora e transformações do Povo Puri. 2017. Dissertação. 227f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

REDE CONTRA VIOLÊNCIA. Resistência na Aldeia Maracanã (Rio de Janeiro) contra o autoritarismo e a especulação da Copa. 2012 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wkKwxLyoV4Q>>. Acesso em: 9 set. 2021.

REGIANI, Álvaro Ribeiro e MEDEIROS, Kênia Gusmão. “Juruna quer vender um pele de onça”: discursos sobre sustentabilidade e a representação do indígena como naturalmente ecologista na Rio 92. *Acervo*, vol. 34, n 2, 2021, p. 1-25.

RUFER, Mario. El perpetuo conjuero: tiempo, colonialidad y repetición en la escritura de la historia. *Historia y memoria*, Número Especial. Año 2020, p. 271-306

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: Schimidt, M. A., BARCA, I, MARTINS, E. R. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-49.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 67 out.-dez. 2016. p 897-921

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana; MARTINS, Daniel e MENDONÇA, Martinha. *Yvyrupa: a sabedoria Mbya Guarani, desconstruindo preconceitos e transformando Maricá*. São Carlos: Pedro & João Editores. 2024.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SÁNCHEZ MARCOS, Fernando. Cultura histórica. 2009. Disponível em: http://www.culturahistorica.es/cultura_historica.html. Acesso em: 6 dez. 2023.

SANTHIAGO, Ricardo e MAGALHÃES, Valéria. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*, vol. 27, 2020, p. 1-18

SANTOS. André Luís. *ctrl+alt+dança @ Aldeia Maracanã: conversa com Potira Cricati e Daniel Puri*. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7YnSsL4aDPo>>. Acesso em: 15 out. 2021.

SANTOS, Boaventura Sousa dos. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos estudos*, n. 79, 2007.

SANTOS. Suzenilson da Silva. Museu Kanindé: fórum de conhecimento à ancestralidade indígena. *Museologia e Interdisciplinaridade*. Vol. 10, n. 19, 2021, p. 52-59.

SANTOS. Tiago Cerqueira. “*Não há conflito se for feita releitura*”: a experiência escolar dos Potiguara do Catu no contexto de convivência intercultural numa escola não indígena. 2020 Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

SANTOS, Vinícius Pereira dos. *A Resistência da Aldeia Maracanã: um ponto de oxidação pela “Revolução Ferrugem”*. 11/08/2016 137 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica.

_____. Aldeia Maracanã: militância política de protagonismo indígena na cidade do Rio de Janeiro. *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*, n. 16, ago. 2019, p. 115-134.

SCHWADE, Egydio. Nas assembleias, os povos indígenas se afirmam: narrativas e testemunho de Egydio Schwade. In: BRIGHENTI, Clóvis e HECK, Egon (orgs.). *O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988)*. Foz do Iguaçu, EdUnila, 2021.

SEIXLACK, Alessandra. Gonzalez de Carvalho. Um fazer histórico xamânico: o potencial cosmo-histórico de reconectar territórios no Antropoceno. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 54, 2023, p. 725-746

_____. Vozes da Terra e Ancestralidade: imaginando novas perspectivas para o Antropoceno. *Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 55, pp. 191-206, maio/ ago, 2024.

SETH, Sanjay. “Razão ou Raciocínio? Clio ou Shiva?”. *História da historiografia*, Ouro Preto, número 11, abril 2013, p. 173-189

SERRA, Elizabeth Fernanda Machado. *Produção de Presença no Ensino de História e Cultura Indígena*: representações no livro didático. Dissertação. 223 f. 2020 (Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

SILVA, Ana Paula. *O Rio de Janeiro continua Índio*: território do protagonismo e da diplomacia indígena no séc. XIX. Tese. 2016. (Doutorado em Memória Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. Demografia e Povos Indígenas no Rio de Janeiro Oitocentista. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*. Vol. 10, n. 20, 2018.

SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donizete (orgs). *A temática indígena na escola*: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC, 1995.

SILVA, Edson Hely e BENITES, Flávio. A importância da nova história indígena para compreensão dos protagonismos indígenas na história do Brasil. *Crítica Histórica*. Ano XIV, Vol. 14, n. 27, 2023

SILVA, Giovani José da. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. O octogenário “Dia do Índio”. Histórias e Culturas Indígenas em Escolas Brasileiras antes e depois da lei n. 11.645/ 2008. *História e Reflexão*, vol. 15, n. 31, 2022.

SILVA, Joana e SILVA, Giovani. História indígena, antropologia e fontes orais: questões teóricas e metodológicas no diálogo com o tempo presente. *História Oral*, 2010, v. 13, n. 1, pp. 33-51.

SILVA, Kelly. A nação cordial. Uma análise dos rituais e ideologias oficiais de “comemoração dos 500 anos do Brasil.”. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 18, n. 51, 2002. p. 141-194.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da Silva. Território: uma revisão teórico-conceitual. *InterEspaço*, Grajaú/MA, vol. 1, n. 1, 49-76, 2015, p 70

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. *Identidades (In)visíveis*: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

_____. Entre vivenciar o preconceito e ter que ensinar: a atuação de professoras indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro. *História Oral*, 27(2), 108–136.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo. *História Geral do Brasil*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Em casa de E. e H. Laemmert, 1877.

VIEIRA, Mariane Aparecida. A inserção indígena nos museus. *R. Museu Arq. Etn.*, 30: 118-130, 2018.

_____. Dja Guata Porã: o Rio indígena que desaguou no MAR. *Horizonte Antropológico*, ano 25, n 53, 2019, p. 227-256.

VIVEIROS DE CASTRO. *Sobre a noção de etnocídio, com atenção especial ao caso brasileiro*. 2015. Disponível em: <https://www.academia.edu/25782893/Sobre_a_no%C3%A7%C3%A3o_de_etnoc%C3%A>. Acesso em: 31 mar. 2021.

VON MARTIUS. Como se deve escrever a história do Brasil. In: GUIMARÃES. Manuel Luís Salgado. *Livro de fontes de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

WALSH, CATHERINE. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas alla del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

_____. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, 2009. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf. Acesso em: 3 mar. 2021.

_____. WALSH, Catherine. *Interculturalidad Crítica/Pedagogia De-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDF>. Acesso em: 5 mar. 2021.

WAPICHANA, Cristino. *Sapatos Trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras*. São Paulo: Paulínias, 2014.

_____. *A Boca da Noite*. Rio de Janeiro: Zit Editora. 2016.

WASSU, Ellen Lima. *Yby Kúatiara: um livro da terra*. Editora Urutau, 2023.

WERNECK, Marcela. *Patrimônio digital e ciberativismo: a defesa da Aldeia Maracanã no Facebook*. 2015. Dissertação. (Mestrado em Memória Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. Introdução ou a escrita da história indígena. In: _____. *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

XAVANTE, Júlia Muniz; PINTO, Mayara de Sá. O ensino de cultura e arte indígenas e a resistência Aldeia Maracanã: uma perspectiva intercultural. *Abatirá*, v. 1, n. 2, p. 649-680, 2020.

Fontes Orais:

MOURA, Ana Paula de (Paula Aponé). [novembro de 2021]. Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Rio de Janeiro/Duque de Caxias, RJ, 05 de novembro de 2021.

OLIVEIRA, Marize Vieira de (Marize Guarani). [abril de 2016]. Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Duque de Caxias, RJ, 04 de abril de 2016.

_____. [setembro de 2021] Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Duque de Caxias, RJ, 24 de setembro de 2021.

_____. [maio de 2022]. Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Duque de Caxias, 01 de maio de 2022.

PATAXÓ, Carina. [janeiro de 2022]. Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Rio de Janeiro, 31 de janeiro de 2022.

POTIGUARA, Carolina. [junho de 2022]. Entrevistadora: Thais Elisa Siva da Silveira. Rio de Janeiro/ Niterói, 16 de junho de 2022.

POTIGUARA, Sheila. [maio de 2022]. Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Rio de Janeiro, 15 de maio de 2022.

TUKANO, Carlos Doethyró. [maio de 2022]. Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Duque de Caxias, RJ, 31 de maio de 2022.

TUPINAMBÁ, Ricardo Ajuricaba. [junho de 2022]. Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Rio de Janeiro/ Volta Redonda, 16 de junho de 2022.

XAVANTE, Júlia [maio de 2022] Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Rio de Janeiro, 31 de maio de 2022.

APÊNDICE A – Modelo do roteiro geral de entrevista

“Amansando o branco”: atividades educativas indígenas para o juruá

Roteiro Geral de Entrevistas:

Questões:

1) Informações gerais:

a) Origem e a vivência no Rio de Janeiro:

- Aldeia:
 - a) O que o trouxe para o Rio de Janeiro?
 - b) Como era sua relação com a identidade étnica após sair da aldeia? Algum momento quis esconder a origem?
 - c) Como é ser indígena na cidade do Rio de Janeiro? Principais problemas? Há alguma vantagem?
- Cidade:
 - a) Como é a relação da família (pais, avós) com a identidade indígena?
 - b) Sempre se considerou indígena ou passou por processo de retomada étnica?
 - c) Como foi e o que motivou a retomada étnica (no caso de quem passou pelo processo)?
 - d) O que mudou após a retomada?
- Trânsito aldeia/cidade:
 - a) O que fez a família viver no trânsito aldeia/cidade?
 - b) Qual a relação da família (pais/avós) com a identidade étnica?
 - c) Como é a relação do entrevistado com a identidade étnica (sempre se considerou indígena? Houve momentos que preferiu esconder?)
 - d) Como é ser indígena na cidade do Rio de Janeiro?

b) Educação escolar:

- Nível de escolaridade.
- Quais escolas e/ou faculdade estudou?
- Diferenças observadas entre educação indígena (escolar e não escolar) e educação na escola não indígena (no caso dos nascidos em aldeia).
- Sobre os conteúdos ensinados sobre indígenas na escola não indígena: quais eram, como se sentia?
- A vivência na escola não indígena motivou de alguma forma a fazer atividades para escolas?

2) Movimentos sociais:

- a) Teve participação em algum movimento social indígena?
- b) Teve participação em outros movimentos sociais?

c) Observa relação entre a educação do juruá e a luta por direitos?

3) História escrita/transmitida por não indígenas:

a) Como vê o papel do indígena na história do Brasil em narrativas não indígenas?

b) Você conhece a produção historiográfica sobre os povos indígenas? Qual o lugar dos indígenas na historiografia (questão para historiadores indígenas)?

c) Quais são os problemas criados pelas narrativas não indígenas para as populações indígenas?

4) Ensino de História:

a) Ensino de história e populações indígenas: Você vê alguma mudança em relação a época que estudou?

b) O que deveria ser mudado (ou permanecer) no ensino da história dos indígenas nas escolas?

c) Qual a importância da lei 11.645/08? Percebe alguma transformação gerada pela lei?

5) Educando o Juruá:

a) Quais são suas motivações para promover atividades nas/para escolas?

b) Qual a importância da ida de indígenas nas escolas?

c) Ida às escolas: recebe convite ou oferece a atividade?

- Se convidados, quem são as pessoas que fazem o convite?
- Se oferecem as atividades, como escolhem as escolas?

d) Qual a frequência dessas atividades? Época (só abril e agosto)? Locais (sempre as mesmas escolas ou variadas)?

e) Quais e como são as atividades promovidas?

f) Quais são os objetivos das atividades?

g) Como é a recepção da visita e das atividades entre:

- professores
- alunos
- demais integrantes da comunidade escolar

h) Quais são os momentos em que conta a história indígena nas atividades:

- que histórias conta?
- intenção pedagógica ao contar?
- Frequência em que narra a história: sempre fala, só quando perguntam ou não fala sobre o passado?

i) Encontram alunos indígenas ou descendentes nas escolas? Com que frequência?

j) Avaliação das atividades:

- observa algum aprendizado na comunidade escolar após as atividades?
- deseja citar experiências positivas da ida a escolas?
- teve alguma experiência negativa?

APÊNDICE B – Cessão de direitos sobre depoimento

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO EM ÁUDIO PARA O PROJETO DE
PESQUISA “AMANSANDO O BRANCO: ATIVIDADES EDUCATIVAS
INDÍGENAS PARA O JURUÁ”

Pelo _____ presente _____ documento, _____ (nome)

_____,

data de nascimento: _____ brasileiro(a), profissão:

_____, carteira de identidade nº _____, CPF nº

_____, residente e domiciliado em

_____,

cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de

Pesquisa “Amansando o Branco: Atividades Educativas Indígenas para o Juruá”:

A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento em áudio, prestado no(s) dia(s) _____, na cidade _____, perante a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira (PPGHS/FFP/UERJ);

Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.

Fica pois, a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira, autora do projeto “Amansando o Branco: Atividades educativas Indígenas para o Juruá”, plenamente autorizada a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

_____, _____ de _____ de 202__.

Depoente

Pesquisadora

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO EM ÁUDIO PARA O PROJETO DE
PESQUISA "AMANSANDO O BRANCO: ATIVIDADES EDUCATIVAS
INDÍGENAS PARA O JURUA"

Pelo presente documento, (nome)
Marize Vieira de Oliveira
data de nascimento: 17/09/1958 brasileiro(a), profissão:
Professora carteira de identidade nº _____ CPF nº _____
residente e domiciliado em _____

cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de Pesquisa "Amansando o Branco: Atividades Educativas Indígenas para o Juruá":

- 1- A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento em áudio, prestado no(s) dia(s) 24/9/2021 / 01/5/2022 na cidade Rio de Janeiro, perante a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira (PPGHS/FFP/UERJ);
- 2- Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.
- 3- Fica pois, a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira, autora do projeto "Amansando o Branco: Atividades educativas Indígenas para o Juruá", plenamente autorizada a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Rio de Janeiro, 18 de setembro de 2022.

Marize Vieira de Oliveira
Depoente

Thais Elisa Silva da Silveira
Pesquisadora

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO EM ÁUDIO PARA O PROJETO DE
PESQUISA "AMANSANDO O BRANCO: ATIVIDADES EDUCATIVAS
INDÍGENAS PARA O JURUÁ"

Pelo presente documento, (nome)
SHEILA APARECIDA SOARES DE MELO
data de nascimento: 25/09/1977 brasileiro(a), profissão:
Bacharel em Direito carteira de identidade nº _____ CPF nº _____
residente e domiciliado em _____

cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de Pesquisa "Amansando o Branco: Atividades Educativas Indígenas para o Juruá":

- 1 A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento em áudio, prestado no(s) dia(s) 15/05/2022, na cidade Rio de Janeiro, perante a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira (PPGHS/FFP/UERJ);
- 2 Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.
- 3 Fica pois, a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira, autora do projeto "Amansando o Branco: Atividades educativas Indígenas para o Juruá", plenamente autorizada a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Rio de Janeiro, 07 de novembro de 2024.

[Assinatura]
Depoente

[Assinatura]
Pesquisadora

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO EM ÁUDIO PARA O PROJETO DE
PESQUISA "AMANSANDO O BRANCO: ATIVIDADES EDUCATIVAS
INDÍGENAS PARA O JURUÁ"

Pelo presente documento, _____ (nome)
Carina Oliveira Silva
data de nascimento: 18/12/1999 brasileiro(a), profissão:
professora carteira de identidade nº _____ CPF nº _____
residente e domiciliado em _____

cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de Pesquisa "Amansando o Branco: Atividades Educativas Indígenas para o Juruá":

- 1- A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento em áudio, prestado no(s) dia(s) 31/01/2022, na cidade Rio de Janeiro, perante a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira (PPGHS/FFP/UERJ);
- 2- Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.
- 3- Fica pois, a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira, autora do projeto "Amansando o Branco: Atividades educativas Indígenas para o Juruá", plenamente autorizada a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2023

Carina Oliveira Silva
Depoente

Thais Elisa Silva da Silveira
Pesquisadora

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO EM ÁUDIO PARA O PROJETO DE
PESQUISA "AMANSANDO O BRANCO: ATIVIDADES EDUCATIVAS
INDÍGENAS PARA O JURUA"

Pelo _____ presente documento, _____ (nome)

 data de nascimento: 17/03/1968 brasileiro(a), profissão:
professora carteira de identidade nº _____, CPF nº _____
 residente e domiciliado em

 cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de
 Pesquisa "Amansando o Branco: Atividades Educativas Indígenas para o Jurua":

- 1- A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento em áudio, prestado no(s) dia(s) 24/11/2021, na cidade Rio de Janeiro perante a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira (PPGHS/FFP/UERJ);
 - 2- Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.
 - 3- Fica pois, a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira, autora do projeto "Amansando o Branco: Atividades educativas Indígenas para o Jurua", plenamente autorizada a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.
- Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 2023.

Júlia M. de Souza
 Depoente

Thais Elisa Silva da Silveira
 Pesquisadora

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO EM ÁUDIO PARA O PROJETO DE
PESQUISA "AMANSANDO O BRANCO: ATIVIDADES EDUCATIVAS
INDÍGENAS PARA O JURUÁ"

Pelo presente documento, (nome)
Ricardo Felipe da Silva YBYMÁ PARA ASURICABA Tupinambá
data de nascimento: 20/06/1967 brasileiro(a); profissão:
Professor carteira de identidade n° _____, CPF n°
_____ residente e domiciliado em
BARRA MANSA - RJ, BRASIL (PINDOMA),
cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de
Pesquisa "Amansando o Branco: Atividades Educativas Indígenas para o Juruá":

- 1 A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento em áudio, prestado no(s) dia(s) 16/06/2022, na cidade Rio de Janeiro, perante a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira (PPGHS/FFP/UERJ);
 - 2 Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.
 - 3 Fica pois, a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira, autora do projeto "Amansando o Branco: Atividades educativas Indígenas para o Juruá", plenamente autorizada a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.
- Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Rio de Janeiro, 01 de Nov de 2024.

[Assinatura]
Depoente

[Assinatura]
Pesquisadora

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO EM ÁUDIO PARA O PROJETO DE
PESQUISA “AMANSANDO O BRANCO: ATIVIDADES EDUCATIVAS
INDÍGENAS PARA O JURUÁ”

Pelo presente documento, Carlos Doethyró Tukano (Carlos Antônio Fernandes Machado), data de nascimento: 27/01/1960, brasileiro, profissão: indígena aposentado, carteira de identidade nº [REDACTED], CPF nº 142 [REDACTED], residente e domiciliado em rua [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED], cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de Pesquisa “Amansando o Branco: Atividades Educativas Indígenas para o Juruá”:

- 1 A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento em áudio, prestado no dia 31 de maio de 2022, na cidade Duque de Caxias, perante a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira (PPGHS/FFP/UERJ);
- 2 Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.
- 3 Fica pois, a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira, autora do projeto “Amansando o Branco: Atividades educativas Indígenas para o Juruá”, plenamente autorizada a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Duque de Caxias, 10 de dezembro de 2024.



Carlos Antônio Fernandes Machado
Depoente



Pesquisadora

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO EM ÁUDIO PARA O PROJETO DE
PESQUISA "AMANSANDO O BRANCO: ATIVIDADES EDUCATIVAS
INDÍGENAS PARA O JURUÁ"

Pelo presente documento, (nome)

Carolina Camargo de Jesus Potiguara

data de nascimento: 07/02/1983 brasileiro(a), profissão:

Professora

carteira de identidade: [redacted] PF nº

residente e domiciliado em

Bairro: Vargem dos Reis - Juruá
cede e transfere nesse ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo ao Projeto de
Pesquisa "Amansando o Branco: Atividades Educativas Indígenas para o Juruá":

- 1 A totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento em áudio, prestado no(s) dia(s) 16/06/2022, na cidade Rio de Janeiro, perante a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira (PPGHS/FFP/UERJ);
- 2 Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário original do depoimento de que trata esse termo, terá indefinidamente o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização, a menos que assim não deseje.
- 3 Fica pois, a pesquisadora Thais Elisa Silva da Silveira, autora do projeto "Amansando o Branco: Atividades educativas Indígenas para o Juruá", plenamente autorizada a utilizar o depoimento, ao todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Rio de Janeiro, 28 de ago de 2024.

Carolina Camargo de Jesus Potiguara
Depoente

Thais Elisa Silva da Silveira
Pesquisadora