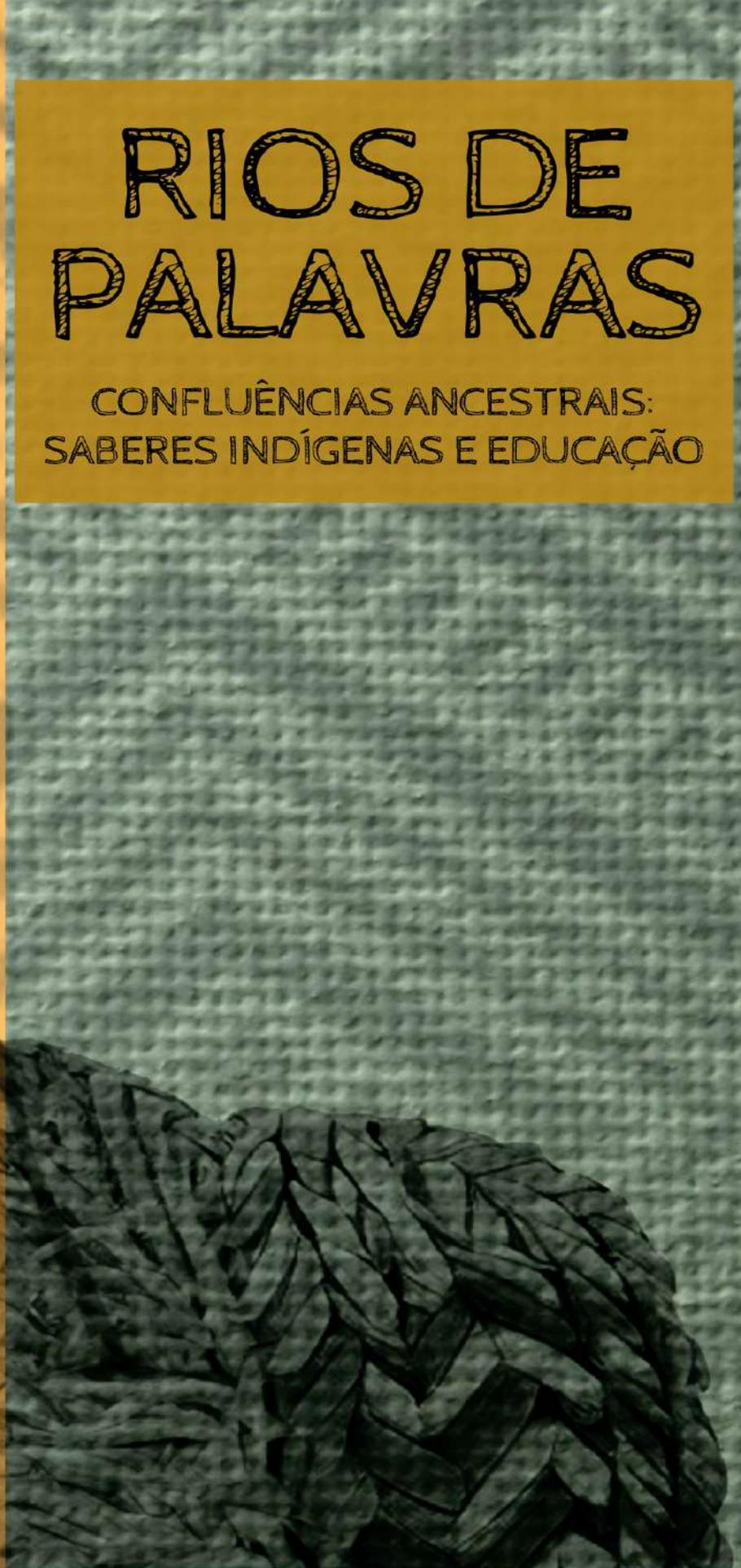


RIOS DE PALAVRAS

CONFLUÊNCIAS ANCESTRAIS:
SABERES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO



ocareté



unesco

Cátedra Diversidade
Cultural, Gênero e
Fronteiras

ORGANIZADORES:

HENRY MÄHLER-NAKASHIMA

RAQUEL KUBEO

LOSANDRO TEDESCHI

LUANA BARTH GOMES

PENSAMENTO DE FRONTEIRA

Ocareté

Comitê Editorial

Ailton Krenak
André Felipe Simões
Antonio Carrillo Ibarra
Bebel Nepomuceno
Carlos Eduardo Peralta Monteo
Carmen Soledad Aurazo de Watson
Emanuel Fonseca Lima
Edson Kayapó
Fernanda Fernandes dos Santos
Henry Mähler-Nakashima
Jorge Luzio Matos Silva
Liana Amin Lima
Losandro Antonio Tedeschi
Luciano José Alvarenga
Maria Antonieta Martines Antonacci
Orlando Villas Bôas Filho
Raquel Kubeo
Sylvia Jeannette Andrade Zurita

Ocareté

Alexander Vieira
André Felipe Simões
Emanuel Fonseca Lima
Fernanda Fernandes dos Santos
Henry Mähler-Nakashima
Joyce Najm Mendez
Liana Amin Lima da Silva
Lívia Burgos Lopes Fonseca
Luciano José Alvarenga
Raquel Kubeo
Taily Terena

SUMÁRIO

Apresentação Raquel Kubeo; Henry Mähler-Nakashima	4	Movimento Plurinacional Wayrakuna: As filhas da ventania semeando o bem-viver Grupo de Pesquisa Wayrakuna	94
Apresentação Cátedra UNESCO/UFGD Losandro Tedeschi	7	Como a literatura indígena pode contribuir na aplicação da Lei 11.645/2008 Géssica Nunes	110
Prefácio Rita Potyguara	9	A literatura indígena e as muitas facetas da retomada indígena Carina Pataxó	121
Pequeno guia antirracista indígena Avelin Buniacá Kambiwa	12	Da ancestralidade para o encantamento contemporâneo intercultural Bruno Ferreira; Rosangela Fátima Gonçalves	127
Temáticas indígenas em salas de aula da primeira infância e anos iniciais Denizia Kawani	28	Quanto custa a nossa identidade? Eva Potiguara	135
Os desafios do professor não-indígena e a utilização da música indígena como ferramenta de construção na educação básica Márcia Wayna Kambeba	35	O apagamento indígena do pardo, da capoeira, da escravidão e do Saci-Pererê Renata Tupinambá	140
Flechas no arco da luta indignamente contracolonial pelos direitos ancestrais: Reflexões para o ensino das Histórias/Culturas dos Povos Originários em contextos educacionais supostamente não-indígenas Ayra Tupinambá; Casé Angatu	42	Indígenas em contexto urbano: desafios atuais para a sobrevivência cultural e garantia de direitos Janaú	143
Ensino de temática indígena em sala de aula: 2 perspectivas Yvoty Rendyju	66	Pintura corporal indígena Sol Terena	151
Temática indígena e o fenômeno de retomada de identidade individual indígena dentro das escolas Gleycielli Nonato – Guató	76	A cestaria do povo Paiter Suruí Tiago Iteor Suruí	157
A educação especial dentro do contexto diferenciado da educação escolar indígena Carla Cristina Padilha dos Santos	82	Década das línguas indígenas Teodora de Souza Guarani	167
		Óga Pysy (Casa de reza) Guarani e Kaiowá: espaço de resistência e de encontro dos seres (humanos e não humanos) Eliel Benites	182

APRESENTAÇÃO

RAQUEL KUBEO¹

HENRY MÄHLER-NAKASHIMA²

Mais de quinze anos se passaram desde que a Lei nº 11.645/2008 atualizou a Lei nº 9.394/1996 incluindo nas diretrizes e bases da educação nacional a obrigação do ensino da temática “História e Cultura e Indígena”. Desde então, é possível notar mais interesse por parte de uma parcela de professores e algum esforço por parte de algumas secretarias de educação. Mas a realidade é que ainda há um longo percurso até que tal temática seja devidamente abordada nas salas de aula Brasil afora.

Apesar de a Lei representar o empenho dos movimentos indígenas, que desde o final da década de 1970 vêm pressionando cada vez mais a classe política, reservando-lhes também importantes artigos na Constituição Nacional (em especial, os 231 e 232), é preciso reconhecer que a sociedade nacional ainda mantém viva a imagem do indígena colonial, seja o “índio selvagem” a ser civilizado, seja o “índio heroico” alimentando pelos romancistas do século XIX. Isso significa que ao serem obrigados a abordar temáticas indígenas, grande parte dos professores acaba por reproduzir e reforçar estereótipos e racismos, ainda fortemente vivos no imaginário da população.

Ainda que inegavelmente essa Lei seja uma conquista a ser celebrada, ela pode não ser apenas insuficiente, mas também uma aliada à desinformação. Afinal, há um grande deficit na formação de professores e a própria Lei pode gerar algumas dúvidas. Peguemos como exemplo a alteração do parágrafo do art. 26-A, da Lei nº 9.394/1996, que passou à seguinte redação:

§ 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

1 Ocaretense, pedagoga, mestra e doutoranda em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Natural de Manaus-AM e residente na cidade de Viamão.

2 Ocaretense, pós-doutorando no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, doutor e mestre em história; apresenta o podcast Confluências, da Ocareté, pesquisou o indigenismo do estado brasileiro por meio da relação da FUNAI com os Waimiri-Atroari e seu território durante a ditadura civil-militar.

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.

Ao definir os indígenas como “um grupo étnico”, sendo o outro os “africanos”, o professor desavisado pode incorrer em erro de entendê-los como sendo todos iguais dentro dessa categorização, quando a realidade aponta para diversos povos ou etnias diferentes, valendo o mesmo às populações compulsoriamente trazidas de África ao Brasil. A definição de “povo” ou “etnia” pode não ser a mais apurada para entender os diferentes grupos, mas podem indicar quão distintos são entre si. O censo de 2010 apontou 305 etnias indígenas diferentes falantes de 274 línguas³. Assim, fica evidente a imensa dificuldade em se entender o que a Lei 11.645 quer dizer com “a cultura indígena brasileira”, que “índio” é esse na “formação da sociedade nacional” e o que significam “contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”, sendo que grosso modo os indígenas foram perseguidos, escravizados e alvo de um grande processo civilizador que significou proibi-los de falar suas línguas, de viver suas culturas, de estar em seus territórios ancestrais, de serem quem são, um verdadeiro epistemicídio. Em última instância, destacar as “contribuições” é estar a um passo de um entendimento utilitarista dos saberes dessas populações, é uma recolonização.

Porém, as críticas não podem ofuscar as conquistas e as oportunidades criadas. Se por um lado é preciso atenção a como a Lei foi vaga, talvez em excesso, em relação aos povos indígenas, não se pode ignorar que ela também é uma das responsáveis pela ampliação dos debates acerca das realidades dos povos indígenas pelo país. Dentro desse contexto, está a iniciativa da Ocareté e da Cátedra da Unesco para Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras, da Universidade Federal de Grande Dourados, a obra que você dispõe em mãos.

Contando com textos escritos por professores e educadores de diferentes povos e de várias regiões do Brasil, este livro é o que o título indica: um conjunto de rios de palavras, confluindo saberes indígenas ancestrais para fins educacionais. Sabemos que em um só livro não é possível abordar várias perspectivas de centenas de diferentes povos indígenas, mas buscamos reunir textos abordando diversos aspectos de suas realidades, diferentemente das generalizações que livros didáticos fazem ao abordar temáticas indígenas. Aqui, é preciso estar ciente de que essas várias realidades não se

3 FUNAI. **Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias**. 27 abr. 2022. Disponível em: < <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias> >. Acesso em: 8 abr. 2024.

referem somente ao fato de serem povos diferentes. Entre o mesmo povo pode haver especificidades quando habitam contextos e locais diferentes. Outro ponto importante a ser considerado é que indígenas partem da coletividade, premissa oposta à imposta pelo modo de vida ocidental. Porém, as pessoas que participaram do livro não falam por seus povos, mas trazem suas interpretações e entendimentos a partir das suas ancestralidades coletivas somadas às suas experiências e formações individuais. Portanto, ao lerem os textos sobre literatura, música, pintura, cestaria, etc, vocês estarão lendo testemunhos individuais/coletivos específicos sem paradoxos ou incongruências.

Este livro não pretende – e nem poderia – sanar os problemas provocados pelas lacunas deixadas na formação de professores no país ou mesmo resolver as dúvidas a respeito da Lei 11.645. Nossa proposta é que esta obra sirva como introdução a professores desejosos por um aprofundamento a respeito de temáticas indígenas e não sabem por onde começar. Caso o livro não traga povos e regiões de sua localidade, esperamos que os textos a seguir sirvam como guia para buscar as especificidades indígenas de suas áreas. Aliás, saber quais povos indígenas estão historicamente em sua cidade é um ótimo começo para abordar essas temáticas.

Esperamos que as páginas a seguir estimulem professores de todo país a continuar aprendendo mais sobre as pluralidades sociais e culturais indígenas, contribuindo na desconstrução do “índio genérico”, do “bom selvagem”, do “índio preguiçoso”. Em suma, pelo fim da visão colonialista e estereotipada dos povos indígenas.

Boa leitura!

APRESENTAÇÃO

Cátedra UNESCO/UFGD para Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras

LOSANDRO ANTONIO TEDESCHI⁴

Rio de palavras, que ao narrar as próprias histórias, os/as educadores/as indígenas preservam os traços da tradição, onde a voz e a escrita expõem suas impressões, lembranças, experiências e sentimentos. Essas confluências ancestrais de saberes narram poeticamente uma realidade vivida.

Uma educação inspiradora é aquela que vem dos nossos antepassados, que vem dos nosso ancestrais, que nos ensina que tudo o que aconteceu até agora pode nos orientar melhor para não acontecer de novo no próximo dia, no próximo ano.

É nesse momento que o “Rio de Palavras” a partir da sua potência passa a revelar outras memórias, outros sujeitos, outra forma de ver e sentir o mundo. A tarefa de pensar/educar a partir dos ensinamentos ancestrais é um aventurar-se na busca de deslocamentos epistemológicos que apontam novas leituras, reinventando o que estava dado, com a liberdade, a desobediência e a indisciplina de usar os espaços das fissuras, das brechas, do não dito e do invisível.

Precisamos (des)aprender como se fôssemos um rio correndo ao avesso, talvez um modo de chegar perto bem de longe, talvez reaprendendo a ver a magia do mundo, escancarando a coexistência das formas de ver, a impossibilidade de redução do heterogêneo a uma homogeneidade falseada pela construção de uma pureza mitificada. A produção de um espaço poético da hibridização, das re-existências, das apropriações, das singularidades, das reinvenções, nos convida a nos engajar no mistério da existência e que abre as portas da percepção para que possamos nos conectar.

É nesse contexto de ideias, experiências, saberes e cosmologias que o Rio de Palavras se insere. Experimentar o rio na escrita, não como vítimas da educação colonial, mas como alguém que tem proposições, que articula um pensamento sobre a realidade

4 Coordenador da Cátedra UNESCO/UFGD Diversidade Cultural, Gênero e Fronteiras.

que estamos vivendo e acredita que é assim mesmo que se faz. Enfrentar cada dia. Em alguns casos, um dia por vez.

Imerso, fluido, desviando dos pensamentos-pedra que a trajetória do rio encontra. Eles/as escrevem, deságuam, e nos convidam a todos os/as leitores/as a mergulhar nesses rios de histórias infindáveis, mirabolantes, necessários, potentes, simbólicos e que ultrapassam o tempo e o espaço, enraizadas na cultura dos seus povos.

Vamos nos banhar nesse rio?

PREFÁCIO

RITA POTYGUARA⁵

Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos.

Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

O livro que tenho a honra de prefaciar é uma contribuição à implementação da Lei nº 11.645 de 2008. Esse dispositivo legal alterou o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), incluindo como componentes obrigatórios nos currículos da educação básica a história e a cultura dos povos indígenas, ao lado da história e cultura afro-brasileiras e africanas.

A coletânea de textos que dão corpo ao livro inova ao colaborar com o atendimento de uma demanda antiga do movimento indígena relacionada à implementação dessa temática nas escolas e em outros espaços educativos. Trata-se da assunção dos próprios indígenas como os autores e narradores de suas histórias e culturas, dos seus protagonismos como sujeitos históricos.

A perspectiva indígena presente nos diferentes relatos sobre histórias, trajetórias de vida e de práticas pedagógicas apresentam a pluralidade histórica e cultural que nos constitui. Ao invés da reprodução de “uma história única” o que encontramos nas páginas que se seguem são diferentes narrativas históricas e descrições de práticas culturais que devem ocupar os espaços das salas de aula das escolas brasileiras.

Os autores partem de suas vivências e experiências abordando a temática da história e cultura dos povos indígenas, seja como conteúdo curricular nos espaços educativos, seja como tema ou conteúdo ordinário vivido e experienciado no cotidiano.

As diferentes contribuições se entrelaçam em um mosaico de assuntos relacionados à temática que vão da educação especial e pinturas corporais às literaturas

⁵ Indígena do Povo Potiguara do Ceará. Pedagoga. Especialista em Gestão Escolar. Mestre e Doutora em Educação, com Pós-Doutorado em Estudos Interdisciplinares. Atualmente é Diretora da Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (Flacso Brasil) e uma das coordenadoras do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena.

e línguas indígenas, passando por outras marcas das culturas, identidades, ancestralidades e políticas dos povos.

Carla Santos fala sobre desafios da educação especial na educação escolar indígena, ao passo que Avelin Buniacá Kambiwá propõe, para o letramento racial, um pequeno guia antirracista. Já Bruno Kaingang apresenta um pouco da trajetória de seu povo e apresenta reflexões sobre a interculturalidade nos espaços educativos. Carina Pataxó trata da questão das línguas indígenas nos processos de retomada indígena, enquanto Gêssica Nunes se preocupa com a maneira pela qual a língua indígena pode contribuir com a aplicação da Lei nº 11.645/2008. Pensando a realidade de escolas não-indígenas, Casé Angatu e Ayra Tupinambá refletem sobre o que determina a referida Lei, seguidos de Denízia Fulkaxó, que se volta para o assunto das temáticas indígenas em sala de aula, e Fabiane Medina da Cruz (Yvoty Rendyju), que compara duas perspectivas sobre a mesma temática. Assunto abordado ainda por Gleycielli Guató a partir de suas reflexões sobre o fenômeno de retomada de identidade nas escolas. Questão identitária também apresentada por Janaú falando dos indígenas em contexto urbano. Márcia Kambeba se volta para os desafios que o professor não-indígena pode enfrentar na utilização da música indígena como ferramenta pedagógica. Eliel Benites traz o relato da história e cultura Guarani e Kaiowá a partir do exemplo da construção da Óga pisy (casa de reza) na universidade. Eva Potiguara, por sua vez, pergunta “Quanto custa a nossa identidade?” ao trazer o relato de sua ancestralidade e trajetória, ao passo que Renata Tupinambá fala dos processos de apagamento indígena nos processos de mistura. Sol Terena fala dos potenciais da pintura corporal e Teodora Guarani do uso das línguas na Década das Línguas Indígenas. Ainda no campo dos patrimônios culturais indígenas, Tiago Suruí traz os usos da cestaria e o Grupo de Pesquisa Wayrakuna – filhas da ventania – apresenta as diferentes frentes de lutas de um movimento plurinacional constituído por indígenas mulheres pesquisadoras.

Para contribuir com as reflexões suscitadas no Livro, recorro aos argumentos que utilizei para fundamentar o Parecer CNE/CEB 14 de 2015 que institui as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008:

A Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações étnico-raciais.

A Lei nº 11.645/2008 tem provocado inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e dos seus patrimônios.

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira.

A inclusão da temática da história e da cultura indígenas nos currículos objetiva promover a formação de cidadãos atuantes e conscientes do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, contribuindo para o fortalecimento de relações interétnicas positivas entre os diferentes grupos étnicos e raciais e a convivência democrática, marcada por conhecimento mútuo, aceitação de diferenças e diálogo entre as culturas.

Com essas reflexões e as suscitadas pela leitura dos textos indígenas aqui apresentados, desejo uma boa leitura.

PEQUENO GUIA ANTIRRACISTA INDÍGENA

AVELIN BUNACÁ KAMBIWA

A ideia de que os povos indígenas são atrasados e selvagens tem suas raízes no período colonial. Ela está relacionada a visões etnocêntricas e racistas disseminadas desde essa época, e vem fazendo vítimas até os dias atuais. Por isso é preciso descortinar e combater o racismo contra os povos indígenas, e a educação tem papel principal.

Eu sou Avelin Kambiwá, Indígena do povo Kambiwá, mãe, Doutora honoris causa pela Faculdade FEBRAICA (2022), Mestranda em Estudos da Ocupação (CPGEO-UFMG) e socióloga (UMESP, 2011). Trabalhei como professora de sociologia/Educação de jovens e adultos na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Sou palestrante/fundadora do Comitê Indígena Mineiro e conselheira pesquisadora do Instituto Imersão Latina. Cursei aperfeiçoamento em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça e formação de professores em temáticas indígenas - CUPI (UFMG). Sou idealizadora da Expo Abya Yala (primeira feira Indígena e imigrante de Belo Horizonte), ex-conselheira municipal de Igualdade Racial biênio (2021-2023), palestrante nas temáticas: Educação Indígena nas escolas, Alfabetização Cultural Letramento Racial, Direitos Humanos, gênero e raça.

Nesse texto, faremos um panorama geral sobre as questões indígenas e as lutas atuais, abordaremos alguns fatores que contribuíram para a criação da ideia de que povos indígenas são inferiores, origens do racismo contra os povos indígenas, os estereótipos e estigmas, como se manifesta o racismo contra os povos indígenas no Brasil, a Lei 11.645/08, letramento racial, expressões para serem retiradas de seu vocabulário e alguns motivos importantes para combater o racismo contra os povos indígenas.

PANORAMA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS

Estima-se que existam hoje no mundo pelo menos 5 mil povos indígenas, somando mais de 370 milhões de pessoas⁶.

No Brasil, até meados dos anos 1970, acreditava-se que o desaparecimento dos povos indígenas seria algo inevitável. A população estimada variou entre 5 e 8 milhões de pessoas, e mais de 900 povos que falavam algo em torno de 1100 línguas. Alguns autores avaliam a população indígena no século XVI entre 2 e 4 milhões de pessoas. Muitos grupos ficaram pelo meio do caminho sem conseguir chegar ao século XXI, pois foram dizimados, seja por força da violência a que foram submetidos, seja em virtude das doenças trazidas pelos colonizadores. Alguns povos sobreviveram, mas tiveram sua cultura avariada ao serem obrigados a se “misturar” com a população nacional. Foram os primeiros a enfrentar a gana dos colonizadores. Em "Os Índios e a Civilização: A Integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno", no primeiro capítulo do livro, intitulado "O Problema Indígena", Darcy Ribeiro apresenta essa estatística alarmante sobre a drástica redução no número de povos indígenas (de mais de 1000 povos para pouco mais de 200) e no contingente populacional total (de cerca de 1 milhão para 200 mil), ocorrida ao longo dos primeiros cinco séculos de colonização do Brasil. Ele afirma ainda que desapareceram mais de 80 povos indígenas somente na primeira metade do século XX. Nos anos 1980, verificou-se uma tendência de reversão da curva demográfica e, desde então, a população indígena no país tem crescido de forma constante, indicando uma retomada demográfica por parte da maioria desses povos. Embora povos específicos tenham diminuído demograficamente e alguns estejam até ameaçados de extinção.

O Censo IBGE 2010 apontou o número de 305 povos indígenas, somando 896.917 pessoas. Já o censo de 2022 indica que o Brasil ultrapassou um milhão de indígenas. Isso significa uma ampliação de 88%!

Durante a divulgação do Censo de 2022, a centralidade dos dados censitários para a população indígena para as políticas públicas foi enfatizada por lideranças indígenas que atualmente ocupam cargos importantes como a Presidência da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e a Secretaria de Saúde Indígena (Sesai/Ministério da Saúde). Joenia Wapichana e Ricardo Weibe Tapeba, respectivamente, ao mesmo tempo que refletiram sobre as perspectivas do movimento etnopolítico indígena acerca da importância dos resultados do IBGE, ambos também indicaram a visibilização da população indígena como a chave para

6 Mikkelsen, 2015.

o planejamento das políticas públicas nas mais diversas áreas por parte do governo⁷.

O movimento etnopolítico indígena atual conta com o inédito Ministério dos Povos Indígenas, implementado pelo governo Lula, e tem como ministra Sonia Guajajara. Também forma essa base a bancada do Cocar, com Célia Xacriabá e Juliana Terena, ambas deputadas federais. “O número de etnias também não é estático, sendo que o processo de etnogêneses e as migrações são dinâmicos”⁸. Segundo o Instituto Socioambiental⁹, a partir da década de 1990 e início dos anos 2000, a população indígena passou a crescer tanto em número quanto em expectativa de vida, na base de 3,5% ao ano. Se por um lado isso é bom, por outro cria um impacto social gigantesco, e que reverbera na luta histórica pelo território e a demarcação de terras indígenas.

DEMARCAÇÃO, LUTA MÃE DOS POVOS INDÍGENAS

A Constituição de 1988 é um marco para os direitos dos povos indígenas, estabelecendo o usufruto por parte dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente ocupam, que por sua vez são bens da União. Como destaca Gustavo Proença¹⁰, “A necessidade de demarcação da terra indígena é a espinha dorsal de toda a luta ancestral da população indígena no Brasil”. Enquanto a Lei 6.001/1973, conhecida como Estatuto do Índio, previa a priori a integração dos indígenas à sociedade nacional, a Constituição passou a garantir o respeito e a proteção à cultura das populações originárias. Ainda de acordo Proença¹¹, “O constituinte de 1988 entende que a população indígena deve ser protegida e ter reconhecidos sua cultura, seu modo de vida, de produção, de reprodução da vida social e sua maneira de ver o mundo”. Porém, não foi suficiente para colocar fim aos problemas territoriais.

“Muita terra pra pouco índio”. Por trás dessa expressão se baseiam inúmeros e violentos conflitos de disputa territorial. Com o julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o Marco Temporal, ruralistas investiram novamente na disseminação da falsa tese de que “há muita terra para pouco índio” no Brasil.

Diante dessa grave e secular inverdade é importante revelar alguns dados:

7 Vargas, 2023.

8 Camargo, 2019.

9 Cf. Ricardo, 2000.

10 Apud Oliveira, 2017.

11 Idem.

Os povos indígenas vivendo no Brasil formam um verdadeiro mosaico de microssociedades, ao menos 26 desses povos têm população inferior a 100 pessoas, somente 16 etnias somam mais do que 10.000 pessoas. Entre as etnias mais numerosas, com população superior a 30000 pessoas, duas estão fora da Amazônia, Guarani (Mbya, Kaiowá e Nandeva) e Kaingang, outras duas, Ticuna e Macuxi, onde se encontram na calha do rio Solimões e no Leste de Roraima, respectivamente¹².

A Constituição de 1988 fortaleceu o reconhecimento de Terras Indígenas e vem assegurando a retomada populacional de diversos povos indígenas, ainda que boa parte dessas populações se encontre ameaçada. Ao contrário do que a maioria dos brasileiros imagina, de que essas populações estão majoritariamente na Amazônia, estima-se que cerca de 45% da população originária brasileira em Terras Indígenas está fora dessa região¹³.

Porém, os indígenas têm encontrado principalmente no agronegócio, uma grande barreira para o reconhecimento de seus direitos. Além de esse modelo privilegiar grandes concentrações de terras nas mãos de poucas pessoas, ele tem provocado o crescimento da degradação ambiental. Conforme apontam dados do MapBiomas¹⁴, “as terras indígenas ocupam pouco mais de 13% das terras brasileiras”. Por outro lado, os latifúndios “são 20% do território nacional (e) [...] 22% do país é formado por pasto — e metade disso tem algum grau de degradação, ou seja, com uso pouco produtivo”¹⁵. Como se pode ver,

Os números demonstram que as terras indígenas são essenciais para a preservação do meio ambiente, pois funcionam como escudos contra o desmatamento e são reservatórios naturais de CO₂. Noventa e oito por cento delas estão preservadas e, na Amazônia, armazenam mais de 30% do total de CO₂ no país, essencial para o equilíbrio climático¹⁶.

Porém, apesar dos direitos garantidos nas leis e dos números indicando a importância da preservação do meio ambiente, os territórios indígenas novamente são alvo dos interesses políticos, como pode ser visto pelo avanço da tese do Marco Temporal, presente nos PL 490/2007 (na Câmara dos Deputados) e no PL 2903/2023.

12 Terras Indígenas do Brasil, s/d.

13 Idem.

14 Cf. MPI, 2023.

15 Amazônia, 2021.

16 Idem.

Mesmo com o STF tendo determinado sua inconstitucionalidade, e com o veto do Presidente da República, tudo indica que os políticos não vão aceitar facilmente essas decisões, colocando os direitos dos povos indígenas em risco mais uma vez.

ORIGENS DO RACISMO CONTRA OS POVOS INDÍGENAS

Na história contada nos livros de história nos diziam que os colonizadores, os portugueses, “foram os heróis que descobriram uma nova terra e tiveram que lutar bravamente para conquistá-la de bárbaros nativos que por aqui viviam, mas sem o intuito de desenvolvê-la para as futuras gerações”¹⁷. Dizia-se que essas pessoas eram selvagens, “sem rei nem lei”, que comiam seus inimigos e bebiam sangue. Essas pessoas deveriam ser controladas e domesticadas. E para isso, foram utilizadas a violência física e a catequização pela igreja cristã, a partir da visão eurocêntrica dos colonizadores - pois acreditavam que seu modo de vida, cultura e valores eram superiores aos dos povos nativos que encontraram nas Américas e outros continentes. Essa foi uma das justificativas para as invasões - retratar os povos indígenas como selvagens e primitivos para a imposição da cultura europeia, dentro da mentalidade colonialista, que via as diferenças culturais (os hábitos, crenças, organização social e tecnologia) entre europeus e indígenas como sinal de atraso, mesmo sem compreender esses aspectos em seu contexto. No imperialismo e no colonialismo do século XIX, diversas teorias pseudocientíficas racistas circularam entre intelectuais europeus, como teorias da superioridade branca europeia, que foram usadas para reforçar visões de que povos não europeus eram inferiores.

Ao longo do tempo, essa visão negativa foi sendo perpetuada na cultura, na literatura, no cinema e até nos livros didáticos, vinculando a imagem do indígena ao atraso. Portanto, foi sobretudo o etnocentrismo dos colonizadores europeus e teorias racistas que criaram e difundiram essas concepções errôneas sobre os indígenas que precisam ser combatidas.

O racismo contra os povos indígenas no Brasil se manifesta de diversas maneiras:

- Negação dos direitos territoriais. Historicamente, os povos indígenas tiveram suas terras roubadas e foram expulsos de seus territórios tradicionais, o que ainda ocorre hoje com a invasão de terras demarcadas.

17 SME, 2019, p. 14.

- Violência física. Indígenas são vítimas frequentes de homicídios, agressões físicas e abusos em contextos de conflito por terras.
- Discriminação e preconceito. Estereótipos sobre os indígenas são disseminados na sociedade, considerando-os, por exemplo, "atrasados", "preguiçosos" ou "incapazes".
- Apropriação cultural. Elementos da cultura indígena são usados de forma deturpada e sem autorização por não-indígenas, como nomes tribais utilizados como marcas ou mascotes.
- Exotização. Há uma visão superficial e folclorizada dos indígenas, como se fossem um objeto exótico e não grupos com culturas dinâmicas.
- Negação histórica. O genocídio indígena e os impactos da colonização sobre esses povos são minimizados ou negados na historiografia.
- Sub-representação. Indígenas têm pouca representação nas esferas de poder, são alijados de debates e decisões políticas.
- Dificuldade de acesso a direitos. Muitas comunidades indígenas não têm acesso adequado à saúde, educação e programas sociais.

O racismo contra os indígenas segue se manifestando de várias formas no Brasil, apesar de progressos legais e institucionais, o que exige políticas de reparação e valorização da pluralidade.

LEI Nº 11.645/08

A Lei 11.645/2008¹⁸ tem uma grande importância para os povos indígenas no Brasil. Alguns pontos que podem ser destacados:

- Tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena nas escolas de ensino fundamental e médio de todo o país.
- Busca combater o racismo e os preconceitos contra os povos indígenas na educação.

¹⁸ A Lei pode ser acessada em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm >. Acesso em: 20 nov. 2023.

- Promove a valorização das culturas, tradições e formas de organização dos povos indígenas brasileiros.
- Propõe superar a invisibilidade e os estereótipos sobre os indígenas que são disseminados na sociedade.
- Ajuda a afirmar os direitos territoriais e sociais conquistados pelos povos indígenas na Constituição Federal.
- Fortalece as identidades e orgulho étnico das crianças e jovens indígenas.
- Contribui para que não-indígenas conheçam melhor a história e luta dos povos originários do Brasil.
- É fruto de anos de reivindicação do movimento indígena por uma educação diferenciada e anticolonial.

Portanto, a implementação efetiva dessa lei nas escolas é essencial para combater visões preconceituosas sobre os povos indígenas que foram construídas historicamente.

A fim de contribuir para o cumprimento dessa lei e desconstruir os preconceitos e inverdades sobre os povos indígenas e toda problemática que decorre disso, listamos abaixo fonte de material didático para subsidiar as atividades em sala de aula.

LETRAMENTO RACIAL

É um termo utilizado para descrever o processo de conscientização e compreensão das questões relacionadas à raça e à racialidade. Ele envolve o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para reconhecer, analisar e questionar as estruturas sociais e históricas que perpetuam desigualdades raciais.

Com o projeto colonial e com a relação de dominação foram criadas várias expressões racistas e preconceituosas usadas contra os povos indígenas e devem ser retiradas do vocabulário. Algumas das principais são:

Selvagens ou **primitivos**. Essas expressões desumanizam e estereotipam os povos indígenas, retratando-os como inferiores ou menos desenvolvidos culturalmente.

Índio preguiçoso ou **preguiça de índio**. Essas expressões reforçam estereótipos negativos, generalizando a preguiça como um traço característico dos povos indígenas.

Índio alcoólatra ou **"bêbado"**. Essas expressões perpetuam o estereótipo de que os povos indígenas são propensos ao abuso de álcool, o que é injusto e falso.

Bugre. Essa expressão é um termo depreciativo que foi historicamente usado para se referir aos povos indígenas de forma violenta.

Índio/Indígena. Como apontam Cristino Wapichana e Daniel Munduruku, no Currículo de São Paulo¹⁹, por muito tempo, aprendemos a chamar os habitantes originários do Brasil de índios. Essa palavra traz uma série de significados que não condizem com a grande diversidade que ela pretende representar. Geralmente, ela significa “atraso tecnológico, primitivismo, canibalismo, entre outros termos negativos. Nomear alguém com essa palavra era qualificá-lo aquém dos demais seres humanos e enquadrá-lo em um passado imemorial, que nem mais existia”. Além disso, essa ideia congela os “índios” a um passado distante, como a homens primitivos e não “evoluídos”, sendo estudados como seres do passado.

Os “índios” foram, portanto, uma invenção reducionista do colonizador para escravizá-los. Essa palavra invisibiliza muitas centenas de povos culturalmente muito diferentes entre si; encobrem incontáveis línguas e visões de mundo. “Ao reduzi-los, dominaram; ao dominá-los, enfraqueceram valentes civilizações. Isso tudo contido em uma única palavra: índio”.

Assim, para se referir a uma pessoa, use o termo indígena, que remete a alguém que é originário do local, ou o nome de seu povo, valorizando a diversidade étnica.

Tribo/Aldeia. “Tribo” é uma forma colonialista de se referir a grupos considerados inferiores, assim como aos locais onde vivem. Recomenda-se o uso dos termos aldeia, terra ou território indígena, em vez de tribo. Como nos lembra os Quadrinistas Indígenas²⁰, esse termo também “remete a uma ideia de uma população primitiva, sem

19 Cf. SME, 2019, p. 14.

20 Quadrinistas Indígenas, 2022.

organização ou capacidade. Além disso, carrega um imaginário depreciativo de estereótipos e preconceitos”. Para o grupo de indígenas, use etnia ou povo.

Descobrimento do Brasil. Ao contrário do que se pensa, o Brasil não foi descoberto, mas invadido. Já havia milhares de diferentes povos vivendo em terras batizadas de "brasileiras" antes de os colonizadores chegarem. Muitos desses povos foram exterminados com suas culturas e línguas. Reproduzir o discurso do “descobrimento” do país é legitimar todas as violências cometidas contra os povos indígenas. Não se pode ignorar que “o imaginário europeu sobre o novo mundo por ele ‘descoberto’ foi sendo forjado pelos relatos de muitos viajantes que, não podendo compreender a imensidão do lugar onde estavam inventavam histórias”²¹, ajudando a construir uma imagem heroica. Inventar essas histórias era conveniente, “pois a coroa portuguesa enviava novas hordas de guerreiros para combater os terríveis selvagens da estranha terra do Brasil”²². Essas histórias seguem sendo reproduzidas.

“Programa de índio”. Frequentemente usado pelas pessoas, essa expressão é uma forma de associar as populações indígenas a atividades consideradas ruins. Não utilize essa expressão. Um programa dos povos indígenas é sempre uma experiência muito rica, empolgante e única. É preciso nos libertarmos dessa expressão que desvaloriza nossa diversidade. Precisamos entender que não existem “índios” no Brasil.

"Muito cacique para pouco índio"/“Caciques da política”. A expressão “muito cacique para pouco índio” reflete o desconhecimento e o preconceito dos não-indígenas com as organizações sociais das populações indígenas. Como aponta a antropóloga Gabriela Freire²³, é comum os indígenas se organizarem “de uma forma não tão centralizada [...] (com um Estado e algumas figuras que concentram a representação do poder)”, como a ocidental. Isso possibilita uma maior distribuição de poderes, se diferenciando da noção não-indígena de autoridade.

Da mesma forma, a expressão “Caciques da política”, utilizada para se referir a políticos antidemocráticos, também reforça o desconhecimento sobre as sociedades indígenas. Ela confere um tom pejorativo ao cargo de cacique, este sendo na realidade

21 SME, 2019, p. 15.

22 Idem.

23 Apud Zarpelon, 2023.

muito importante e de grande honra nas comunidades indígenas, pois são escolhidos com muita cautela e através de vários requisitos.

“Fala alguma coisa na sua língua”. Esse “pedido” pode ser violento, pois nem todo indígena fala a língua de seu povo. Muitos dos que sobreviveram à colonização foram obrigados a integrar a população nacional, sendo proibidos de falar sua própria língua, além de terem sua identidade negada. Dentre os que não desapareceram e não falam sua língua tradicional estão os grupos que hoje habitam grandes centros da região nordeste (à exceção dos Fulni-ô). Porém, se identificam orgulhosamente como indígenas, filhos das grandes nações guerreiras ancestrais²⁴.

“Os indígenas foram exterminados e os africanos escravizados”. Essa afirmação de que os indígenas não foram escravizados é muito difundida nas salas de aula. E, se por um lado justifica a escravização do negro transatlântico, por outro reforça um estereótipo de “índio preguiçoso” inapto ao trabalho. Diferentemente dessa afirmação, os registros históricos demonstram que a ocupação das terras do Brasil pelos colonizadores portugueses começou com a escravidão indígena. Como lembra Benedito Preziosi²⁵, “Rico, no período colonial, não era quem tinha muita terra, mas quem tinha muitos escravos”. “Os tupis - assim chamados por causa da língua - tinham uma tradição agrícola e se fixavam mais em regiões de solo fértil”²⁶, o que foi uma justificativa para sua escravização. Os nômades, com pouco conhecimento de cultivo, foram desqualificados para o trabalho. Mas todos eram alvos de maus tratos.

A abolição da escravidão indígena aconteceu em dois momentos. Primeiro, em 1755, no Estado Grão-Pará e Maranhão, e em 1758, no país todo. Hoje, celebra-se essa abolição em 1 de abril, que também marca no imaginário popular o dia da mentira. A associação até faz sentido, visto que essa suposta libertação nunca ocorreu de fato, permanecendo os indígenas cativos por todo período colonial. E, ainda hoje, muitos vivem em situações de trabalho análogo a escravidão.

A expressão “mim”. É muito forte na sociedade brasileira a ideia de que os indígenas não falam bem a língua portuguesa, sendo reproduzido o entendimento de que

24 Cf. SME, 2019, p. 18.

25 Apud SME, 2019, p. 38.

26 SME, 2019, p. 39.

eles usam o “mim” (Por exemplo, “mim fazer”) para se expressar. Difundida por produções de entretenimento, essa concepção reforça a discriminação sofrida pelos indígenas. Outro ponto importante faz referência à intensa repressão que os povos indígenas sofreram com relação ao uso de sua língua mãe, sendo obrigados a falar a língua do colonizador de qualquer forma para não sofrer espancamentos, mutilações e mortes.

"Cabelo de índio"/"cara de índio". A expressão "cabelo índio" é considerada inadequada e até ofensiva porque perpetua estereótipos raciais, promove a discriminação e não respeita a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. Além disso, é importante lembrar que os povos indígenas são diversos, com diferentes características físicas e cabelos, assim como qualquer grupo étnico.

Fantasia de índio. Geralmente quando as pessoas usam “fantasia de índio” para brincar o carnaval elas deturpam nossas imagens e reproduzem estereótipos construídos pela colonização (como “índio preguiçoso”, “Índio sem alma”, “Índio anda nu”) que nós tentamos desconstruir há séculos, e que foram reproduzidos por muito tempo nas escolas e veículos de comunicação. Geralmente, quando as pessoas usam da nossa identidade no carnaval, elas também usam o termo “tribo”, que também é errado e não condiz com a nossa organização social, além de usarem um português errado para “imitar” um indígena, como falar “mim ser índio mau”, e fazerem sons batendo na boca. Outra situação esta relacionada à fetichização dos nossos corpos objetificando o corpo da mulher indígena e banalizando toda violência sofrida no processo colonizador, como o estupro das nossas ancestrais. Quando se fantasiam, também descaracterizam as pinturas e adereços que podem ser sagrados. Elas não podem ser reproduzidas sem sentido e/ou propósito. Isso vale para os adereços como colares, brincos e cocares, que remetem a significados e situações específicas e não devem ser banalizados. Identidade indígena não é fantasia

Bater na boca. Essa atitude é extremamente violenta e é amplamente difundida entre adultos e crianças e muitos acreditam que fazer sons batendo na boca é uma forma de nos saudar. Essa atitude além de ter sido erroneamente atribuída de forma generalizada a todos os povos indígenas é realizada fora de contexto e geralmente feita nas ruas, em público, causando imenso constrangimento às pessoas indígenas.

É importante lembrar que todas essas expressões têm um impacto negativo também na saúde mental das pessoas indígenas e perpetuam estereótipos e preconceitos raciais. Todos devemos nos esforçar para combater essas manifestações de racismo e promover respeito e valorização da imensa diversidade étnica e cultural que existe e resiste no território de Pindorama.

ALGUNS MOTIVOS IMPORTANTES PARA COMBATER O RACISMO CONTRA OS POVOS INDÍGENAS

Esse etnocídio contra os povos originários do Brasil é considerado uma das maiores tragédias humanitárias da história. A devastação de tantas nações indígenas, línguas e culturas representa uma perda incalculável para a humanidade e para o patrimônio cultural do país. Os povos indígenas foram alvo de genocídio, escravização e expropriação desde o início da colonização. Dessa forma, combater o racismo contra os povos indígenas é promover justiça histórica. Assim, é preciso:

- Garantir direitos constitucionais. A Constituição Brasileira garante aos indígenas direitos territoriais, sociais e culturais. O racismo fere esses direitos protegidos por lei.
- Respeitar a diversidade humana. As sociedades indígenas possuem visões de mundo, valores, modos de vida e espiritualidades próprias que devem ser respeitadas. O racismo nega essa diversidade.
- Construir relações mais justas. Sem combater o racismo é impossível estabelecer relações verdadeiramente justas, igualitárias e fraternas entre indígenas e não-indígenas no Brasil.
- Romper com mentalidade colonial. O racismo aos indígenas perpetua uma mentalidade colonial que não reconhece esses povos como humanos iguais. É preciso romper com esse paradigma desumanizador.
- Promover reparação social. Os povos indígenas seguem entre os grupos sociais mais vulneráveis devido a séculos de racismo e violência. Combatê-los é promover maior inclusão e bem-estar.

- Construir uma sociedade mais justa. Uma sociedade livre do racismo contra qualquer grupo é uma sociedade mais justa, ética e democrática para todos os cidadãos.

Combater o racismo contra os povos indígenas também ajuda a proteger o planeta de diversas maneiras. Por exemplo:

- Preservando territórios. A demarcação das terras indígenas garante a preservação de grandes áreas com biodiversidade que estariam ameaçadas por desmatamento e desenvolvimento predatório.
- Mantendo modos de vida sustentáveis. Os povos indígenas têm modelos de vida tradicionais profundamente conectados com a natureza e que fazem uso sustentável de recursos naturais.
- Protegendo conhecimentos ancestrais. Os povos indígenas detêm conhecimentos únicos sobre ecossistemas, plantas, animais e manejo sustentável que são valiosos para conservação.
- Monitorando florestas. Os povos indígenas têm sido grandes guardiões das florestas contra madeireiros e mineradores ilegais em seus territórios.
- Difundindo cosmologias ecocentradas. Os povos indígenas têm visões de mundo que valorizam a Terra como um ser vivo sagrado, inspirando novas formas de ambientalismo.
- Denunciando impactos ambientais. Os povos indígenas são importantes vozes de denúncia contra projetos com graves impactos socioambientais.
- Propondo alternativas ecológicas. Os povos indígenas propõem uma relação diferente entre humanos e natureza, sem separar sociedade e ambiente.

Combater esse racismo é, portanto, uma questão de justiça histórica, justiça climática, de direitos, de meio ambiente e do futuro do planeta. Garantir os direitos dos povos indígenas hoje é reparar em parte esse legado de genocídio que assola o Brasil desde seu início enquanto colônia europeia e é fundamental para que eles possam seguir protegendo suas terras e ensinando ao mundo novos caminhos de sustentabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os povos indígenas não estão no passado, no presente ou no futuro. Estamos em uma ancestralidade contínua e circular, onde somos o seguimento. Somos muito mais do que uma contribuição para a formação da jovem identidade nacional brasileira, e mais do que apenas inspiração para nomes de ruas nas capitais brasileiras, adormecidos em uma homenagem póstuma. Somos a radical democracia que perpassa e celebra o direito à diferença, o direito à cultura e ao território; somos o multiculturalismo e a pluralidade de todas as nações indígenas que moldaram e moldam nossa cara.

O convite do pequeno guia antirracista indígena é para sermos plurais, olharmos para dentro de nós mesmos; nos olharmos no espelho, encontrar e reconhecer que somos mais que histórias de um passado mítico, ou herança apagada, frutos de uma falsa “miscigenação”.

Despertar é entender que somos a confirmação de uma humanidade nova que nasce com a capacidade de convivermos com os diversos mundos que habitam nossa brasilidade. Este foi o objetivo desse trabalho, que agora está em suas mãos, educadoras. Este guia deseja ser um instrumento de indigenização das pessoas. Com o intuito de ser uma semente na construção de uma gente cidadã que olha para os outros com a admiração que cada ser merece. E, por fim, quer ser principalmente potencializador de uma nova nação que aceita sua diversidade e que aguarda a antiga profecia deste continente vermelho, que se cumprirá. E ao contrário do que se previa, nós, povos indígenas, não seremos extintos, nós seremos milhões.

Terra, vida, justiça e Demarcação!

REFERÊNCIAS

#MarcoTemporalNão: entenda por que não tem ‘muita terra para pouco índio’ no Brasil. **Amazônia**. 31 ago. 2021. Disponível em: < <https://amazonia.org.br/2021/08/marcotemporalnao-entenda-por-que-nao-tem-muita-terra-para-pouco-indio-no-brasil/> >. Acesso em: 13 nov. 2023.

CAMARGO, Pablo Matos. 19 de abril – Dia do Índio. **Instituto Federal Minas Gerais**. Governador Valadares. 18 abr. 2019. Disponível em: < <https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/19-de-abril-dis-do-indio> >. Acesso em: 6 nov. 2023.

MIKKELSEN, Caecilie (ed.). **The indigenous world 2015**. Copenhagen, 2015. Disponível em: < https://www.iwgia.org/images/publications/0716_THE_INDIGENOUS_ORLD_2015_eb.pdf >. Acesso em: 2 nov. 2023.

MPI - Ministério dos Povos Indígenas. Territórios indígenas são os mais preservados do país. **Ministério dos Povos Indígenas**. 01 set. 2023. Disponível em: < <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2023/09/territorios-indigenas-sao-os-mais-preservados-do-pais> >. Acesso em: 13 nov. 2023.

Muita terra para pouco índio? **Terras Indígenas no Brasil**. Sem data. Disponível em: < <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/quem-sao#:~:text=Os%2057%20povos%20ind%C3%ADgenas%20vivendo,mais%20do%20que%2010.000%20pessoas.> >. Acesso em: 6 nov. 2023.

OLIVEIRA, Cristiane de. Povos indígenas: conheça os direitos previstos na Constituição. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 19 abr. 2017. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/povos-indigenas-conheca-os-direitos-previstos-na-constituicao> >. Acesso em: 3 nov. 2023.

QUADRINISTAS INDÍGENAS. **Termos para evitar racismo anti-índigena**. Independente, 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: A Integração das Populações Indígenas no Brasil Moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICARDO, Carlos Alberto (ed.). **Povos Indígenas no Brasil 1996/2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. Disponível em: < <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/povos-indigenas-no-brasil-1996-2000> >. Acesso em: 3 nov. 2023.

SME - Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade: Povos Indígenas: Orientações pedagógicas**. São Paulo: SME/COPEd, 2019. Disponível em: < https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Povos_Indigenas_2020.pdf >. Acesso em: 20 nov. 2023.

VARGAS, Tatiane. Censo 2022: Pesquisador da ENSP comenta resultados recém-divulgados sobre os povos indígenas. **INFORME ENSP**. 11 ago. 2023. Disponível em: < <https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/54388> >. Acesso em: 6 nov. 2023.

ZARPELON, Cecília. Expressões anti-índigenas para tirar do vocabulário. **Plural Curitiba**. Curitiba, 5 mar. 2023. Disponível em: < <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/expresoes-anti-indigenas-para-tirar-do-vocabulario/> >. Acesso em: 24 nov. 2023.

TEMÁTICAS INDÍGENAS EM SALAS DE AULA DA PRIMEIRA INFÂNCIA E ANOS INICIAIS

DENIZIA KAWANI

APRESENTAÇÃO

Ká shuló, Denizia Kawany gí-dzé bó luzí Karirí Shôkô Fulkashô, pidâ mosí ârá buyân bó Simidó, Alagoas kó Pakatuba, Sergipe. Dí-kedé-lí gí-atsâ, me-pâle dâ worobû dâhân, me-sá dâ í-súy worobû-á nhíhó Karirí Shôkô. He-bâ gí-atsâ dâ igí ló ngâ-kú sây, s-ânbohó medí dâ í-kedéy tsânbú ngây kó bathí kodó. Gí-kubâ mo uró meymá mûdadá meylekó bú-ngâ dé í-hóy kedéy mângâ-klí-tú sa-ngâ-à kedebâ bú-ló kó kedebâ bú-tsânhé mâ meymá medá bó 523 (báyá dêmá só) bathí. Gí-baká-lobâ dâ bete gí-meymá-dé dâ Okaretê s-ânbohó yé dâ sá kó tinhé éy dâ wodikó só nâyilé kó klây sameplé kedéy dá-kú, tá-tú klíydzá bó múy dé éy dâ-dí dâ í-mâyâ-té mûsá nâ dí-kedé-lí-á nhíhó só dí-kedé-lí nhíhókyâ.

Olá, meu nome é Denizia Kawany do povo Kariri Xocó e Fulkaxó. O território em que vivo está localizado entre as cidades de Porto Real do Colégio em Alagoas e Pacatuba em Sergipe. Sou professora, pedagoga, bacharela em direito, mestra em História (Educação Africana, Povos Indígenas e Culturas Negras) pela Universidade do estado da Bahia (UNEB), contadora de histórias e escritora, sendo de minha autoria coleção dos Contos Indígenas Kariri Xocó. Hoje escrevo para professores com foco na educação da primeira infância e anos iniciais. Meu objetivo nesse projeto é descolonizar o estereótipo formado por um imaginário falso a respeito das culturas dos povos originários no Brasil que atinge a sociedade de uma forma geral e principalmente o sistema educacional, que vem passando para as crianças das escolas públicas e privadas informações fora do contexto quanto a historicidade e a realidade dos povos originários. Através de um projeto que ainda se mantém com discurso e prática colonizadores que perduram há mais de cinco séculos.

POR QUE TRABALHAR TEMÁTICAS INDÍGENAS EM SALA DE AULA?

Para orientar os professores não-indígenas da rede pública e privada é preciso de forma democrática socializar o termo interculturalidade, dentro de um processo de troca de conhecimentos, abdicando do etnocentrismo e eurocentrismo que ainda está impregnado na sociedade, desconstruir conceitos errôneos e apresentar a diversidade cultural imensa de diferentes povos no Brasil. Ainda hoje, somos mais de 305 povos diferentes, com culturas distintas, línguas diversas, vivendo em territórios, reservas, terras, aldeias e inclusive nas cidades em contexto urbano, entendendo ainda que os processos de miscigenação e migração deram origem a variados grupos. Esses processos contribuíram para casos de acolhimento, mas na grande maioria para o racismo estrutural, oriundo do preconceito e da discriminação. Sabemos que o Brasil é formado pelos povos indígenas, mas também por uma grande diversidade de outros povos que migraram de seus territórios em busca de sobrevivência e melhores condições de vida. Essas pessoas se miscigenaram com outros grupos existentes criando assim novos indivíduos com processos de aculturação também diversos.

Os biomas Brasileiros possuem diversidades culturais dentro de uma pluralidade a qual nós, povos originários, passamos a conviver e ser discriminado, dentro de um processo de preconceito gerado pela desinformação e pela ignorância.

Para que a escola possa diferenciar esses fatores culturais e assim construir uma convivência harmoniosa, é preciso conhecer e reconhecer essa diversidade de forma unificada, mas respeitando a identidade de cada povo dentro dos espectros nacional, regional e cultural. Reconhecer a pluralidade dos mais de 305 povos indígenas que representam essa diversidade etnocultural; proteger e valorizar o patrimônio sociocultural brasileiro; trabalhar as discriminações, valorizando a vida de cada grupo em cada ambiente, são fatores a serem trabalhados.

A escola deve ser um local de aprendizagem, acrescentando saberes e formando indivíduos através de um sistema educacional regido por regramentos e leis, mas principalmente com a finalidade de oferecer informações corretas e que possam integrar pessoas, orientando, respeitando e reconhecendo a existência da igualdade sociocultural. Para isso, devem ser usadas nas atividades pedagógicas, a informação midiática, os materiais literários de escritores indígenas, atividades extracurriculares, através da arte, da música, da culinária dentre outras formas que compõe as regras de ensino fora da "caixinha". Sendo o Brasil signatário da cultura da paz, fundamentada na tolerância, nos direitos humanos, essa valorização não acontecerá apenas através de discursos

fragmentados, mas será valorizada no cotidiano da aprendizagem em contato com esses povos.

Desenvolver e trabalhar temáticas indígenas em sala de aula, não pode e não deve ser apenas pela imposição da lei 11.645/2008, mas também e principalmente pelo conhecimento dessa diversidade, pela interculturalidade, incluindo aí a formação de indivíduos atentos e sensíveis às questões humanitárias e dos direitos humanos. Deve-se considerar a força da oralidade dos povos indígenas, trazendo as palavras cantadas, as palavras escritas, as palavras contadas, as pinturas corporais, as medicinas, a culinária, a territorialidade, a ancestralidade e a espiritualidade, perpassadas pela existência de nações e que foram desenvolvidas por milênios.

Esses aspectos nos levam, enquanto povos originários, a trazer para o debate em sala de aula as aproximações entre a história oral e a etnografia através da necessidade de experiências polifônicas em planos de aulas, incluindo no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos Currículos da rede e da Educação Básica, desde a creche até o ensino médio. Essa presença, resistência e diversidade cultural devem ser inseridas nos planos e nos percursos pedagógicos para que, ao abordar esses temas desde a primeira infância, passando pelos anos iniciais e pelo ensino médio até o acadêmico, envolvam as relações interpessoais e seu conhecimento quanto à história desses povos.

Inúmeras são as pesquisas que tratam deste assunto, mas muitas crianças e adolescentes dos povos indígenas e de outros grupos socioculturais ingressam nas escolas públicas e particulares, e sofrem com a abordagem dos professores não-indígenas das disciplinas sem o devido conhecimento, por não reconhecer a diversidade cultural do Brasil. Principalmente as disciplinas de história e geografia, que ainda tratam desses temas com a visão colonialista dos livros escrito por não-indígenas e assim desconhecedores das culturas e especificidades que as envolve. Conforme percebemos ao longo do tempo, as escolas registram pouquíssimas atividades sobre essas questões de forma mais ampla que leve os alunos ao desenvolvimento cognitivo da aprendizagem cultural da sua própria história. A escola pouco tem debatido sobre questões socioculturais de cada povo, sobre sua complexidade, seus saberes, ignorando as informações oriundas de cada povo e seus territórios.

Os linguísticos e os antropólogos trazem situações culturais vividas por cada criança em seu ambiente cultural, no entanto, essas situações têm sido pouco debatidas entre as crianças e os adolescentes, levando apenas em consideração um processo

eurocêntrico diferente abordando conteúdos fora do contexto. É preciso trabalhar essas temáticas buscando como ponto de informação e orientação os próprios povos que carregam em si o protagonismo desses movimentos educacionais, sendo inclusive os que de fato podem falar sobre e trabalhar as diversidades culturais. As elaborações teóricas que os professores não-indígenas usam em sala de aula não são suficientes para desenvolver um trabalho com veracidade e respeito a esses povos. A cada dia é uma nova aprendizagem, pois as culturas dos povos originários são dinâmicas, se desenvolvendo e se aprimorando a cada dia de forma constante. Embora tenhamos avançado desde a criação da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatória o ensino de história e cultura indígena nas escolas, se torna irrisório quando nos deparamos com os desafios que ainda pairam sobre essa complexidade de entender e de como trabalhar essa temática tão plural. Assim como cada povo tem seus direitos civis, os povos originários têm seus direitos sociais e culturais que precisam ser levados e trabalhados em sala de aula.

COMO PROFESSORES NÃO-INDÍGENAS DEVEM ABORDAR ESSAS TEMÁTICAS?

Sabemos que a ideia de História no Brasil ainda é desconhecida por várias pessoas que não sabem diferenciar a historicidade dentro dos concepção de história da humanidade e da história dos povos nativos. Assim como os entendimentos são inúmeros, a “história” varia a cada povo, de cada região. Acentuo como ponto de partida as palavras de Neves²⁷:

É uma verdade estabelecida para a maioria dos brasileiros que a história do país foi inaugurada em 22 de abril de 1500. O que aconteceu antes disso, domínio da ‘pré-história’, seria um pouco vago e na verdade irrelevante para o posterior desenvolvimento do Brasil, merecendo poucas páginas nos livros didáticos.

Neves apresenta primeiro a questão da história dentro da data que foi proclamada, chamando a atenção para os acontecimentos anteriores ao chamado “descobrimento”, que são ocultos dentro do processo de relato da história. Ao contrário dos países da América Espanhola onde "conquista" é o termo utilizado para designar a ocupação europeia, tal processo é no Brasil conhecido como "descobrimento", o que revela o preconceito e desconhecimento sobre as populações indígenas do Brasil e sua história. Dentro desse contexto, a história é percebida de forma preconceituosa, onde a história

27 1995, p. 171.

dos povos indígenas é contada a partir do descobrimento e não a partir da vivência daqueles povos que ali estavam.

Deste modo, é percebido que a história atual do Brasil disponível é colonial, despreza fontes e evidências, sendo assim tendenciosa e sob a influência política do colonizador, carregando padrões arcaicos. Neves apresenta duas vertentes sobre os estudos históricos, sendo eles: a arqueologia e a antropologia como forma de perceber os povos como um todo antes da chegada do europeu. Entretanto é através desses fatos históricos arqueológicos que podemos perceber e entender cada vez mais a cultura dos povos originários, enquanto nativos dentro de uma perspectiva de mundo que percorre várias mudanças nos seus ritos e contos através da oralidade transmitido de boca a ouvido, de pai para filho. Assim, permanece o descaso para com a longa trajetória histórica dos povos originários que, conforme o autor e outros arqueólogos, remonta a mais de 50 mil anos.

Trazendo como informação esses dados para desconstruir e decolonizar a história dos povos originários, podemos a partir desse texto trabalhar a temática indígena de forma interdisciplinar, acrescentando as atividades extracurriculares em sala de aula, apresentando para os discentes as diferenças de cada povo. Somos mais de 305 povos que têm suas peculiaridades e formas diferentes de viver e perceber o mundo em seu território, a começar pelos biomas brasileiros, que têm estações diferentes. Por exemplo, o sol no nordeste em épocas de verão é bem quente, se apresenta em horários diferentes de outras regiões, mesmo na mudança das estações, e até durante o inverno ainda permanece mais quente que em outras regiões, até pelas mudanças climáticas.

Nesse sentido, a história aqui apresentada é contada através dos objetos materiais que, segundo Meneses²⁸, são os possíveis objetos que definem quem somos. São os objetos achados em cada região que ali se define um povo. Na verdade, não só Meneses como também Neves contam a história dos povos daquilo vivido em cada momento, em cada acontecimento e seu pertencimento a sua história.

A cultura material é o objeto de estudo por excelência da arqueologia. Entendida como qualquer segmento do meio físico socialmente apropriado e ao qual são atribuídas uma forma e uma função, a definição de cultura material aqui adotada inclui tanto objetos apreensíveis como um vasilhame cerâmico ou um machado de pedra polida, quanto elementos da paisagem, como um muro, uma estrada, ou uma roça²⁹.

28 Apud Neves, 1995.

29 Meneses apud Neves, 1995, p. 172.

Em primeiro lugar os professores não-indígenas devem buscar entender a sua própria história, trazendo como tema a história de suas raízes da sua identidade que mesmo não sendo indígena traz consigo laços com nossos povos, seja na sua essência, seja na sua própria valorização ou na sua história familiar. Outro princípio fundamental que os professores não-indígenas devem absolver é a desconstrução da história do Brasil como está constituída. Desde os seus primórdios, se trata de um processo de invasão e não de um “descobrimento” arraigado nos livros e materiais didáticos. Dessa forma, os professores não-indígenas, a partir de suas pesquisas socioculturais familiares devem também pesquisar sobre a produção de textos legais e normativos que estabeleceram as bases das políticas no que diz respeito à metodologia de como trabalhar as inúmeras temáticas dos nossos povos.

As bases políticas conceituais, pedagógicas e organizacionais das escolas não-indígenas vêm há muitos anos trabalhando as histórias dos povos indígenas de forma equivocada e ainda se prendendo na data de 19 de Abril. Cumprem com normativas de um calendário ocidental que não acrescenta as reais histórias dos povos originários, não trata as especificidades de cada povo, não respeita as suas formas de trabalhar e as suas histórias nas escolas indígenas. Partindo contra essa premissa, os professores não-indígenas passam a contar com ferramentas muito mais fáceis para promover a educação, transmissão dos saberes para as crianças, jovens e adultos. Possibilita-se a oportunidade de desconstruir esse imaginário atual dentro de um programa de formação de professores, através da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e assim incluindo na grade curricular, inserindo nas reuniões bimestrais, mensais e anuais junto à gestão das escolas e aos órgãos da área da educação e afins. Além de fazer jus a essas demandas, a escola e os órgãos podem inserir essas mudanças, convidando a quem tem pertencimento e lugar de fala para abordar e discorrer sobre cada povo. Cumprindo com essas tarefas, podemos desconstruir esses estereótipos também através da aquisição de material didático e paradidático de escritores indígenas, de forma que sejam inclusos na lista de material da rede de escolas públicas e privadas. Assim as crianças, os jovens e os adultos terão a oportunidade de saber a história através desses materiais escritos na forma peculiar de cada povo.

Considerando esses fatos, podemos também aqui trazer não só os materiais didáticos e paradidáticos de literatura indígena, como também os materiais de cada povo

para serem trabalhados com os alunos das escolas, que poderão assim vivenciar e respeitar cada adereço ali representado, podendo através do contato físico ter o entendimento, conhecimento e respeito. No entanto, não basta só trabalhar os adereços de cada povo, é preciso saber a qual povo pertence e o que significa dentro da cosmologia de cada povo, saber quem faz os artesanatos, saber quem faz parte da culinária, quem produz as medicinas, quem faz os cantos, quem faz as danças, quem são os pajés, os caciques, os rituais, qual povo faz parte daquele território, são fatores que passam a se integrar dentro do conceito de interculturalidade promovendo o conhecimento e assim o respeito.

Os professores não-indígenas passam assim a desenvolver pesquisas de forma a constituir um arcabouço de matérias que formam um conjunto de leis e normas que orientam os sistemas de ensino para a produção de textos, sobre direitos dos povos indígenas, inclusos nos processos de formação docente que buscam fazer desses materiais um referencial de pesquisa que incentive a difusão da perspectiva da educação em direitos humanos dos grupos étnicos raciais.

REFERÊNCIAS

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

OS DESAFIOS DO PROFESSOR NÃO-INDÍGENA E A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA INDÍGENA COMO FERRAMENTA DE CONSTRUÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MÁRCIA WAYNA KAMBEBA³⁰

APRESENTAÇÃO

Ta xira Márcia Wayna Kambeba, poeta, escritora, compositora, ativista indígena e ambiental, Geógrafa, mestre em Geografia e Doutoranda em Estudos Linguísticos/UFPA. *Rua may - sangra, uika, nukata taxira Awa supi ipuraqui uipi iquiati iwaka inintsara-kana makatipa anu umaara saisu iauqui katú.*

Meu nome é Márcia Wayna Kambeba, poeta, escritora, compositora, ativista indígena e ambiental, Geógrafa, mestre em Geografia e Doutoranda em Estudos Linguísticos/UFPA. Tenho alma, a força do meu povo para conseguir segurar o céu ancestral onde se possa viver o amor e fazer o bem.

O tempo de aprender nas aldeias é circular, não obedece ao tempo do relógio, tampouco temos uma sineta para ditar a hora de começar e terminar. Deixamos a natureza nos envolver, ensinar, numa troca de saberes que obedece a circularidade da vida no planeta, do tempo biológico, territorial e cultural. Obedece ainda ao tempo das cantorias em noite de luarada, das narrativas orais contadas ao redor do fogo que afugenta espíritos ruins e dos saberes necessários para continuidade do legado que carregamos.

Pelo canto, dá-se o trânsito de saberes consolidados na vivência dos povos, na cultura de resistência, ligação transcendente com as forças da natureza. O território da música indígena é vasto. Por ele, contam-se histórias de momentos difíceis e alegres. Em

³⁰ Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras-PPGL da Universidade Federal do Pará.

muitos casos, a música funciona como um encontro com a cultura quando já se deixou de senti-la. Existe canto para chamar o espírito da cobra e abrir um novo tempo de reflexões, canto para chamar o Curupira e ouvir dele conselhos de como conduzir os passos do povo num território onde a cosmologia precisa ser respeitada.

Os cantos indígenas produzidos no território obedecem a uma orientação da ancestralidade. O guerreiro responsável de ensinar os cantos que são entoados nos rituais e nas rodas de cantorias sonha com a música que ele deve ensinar aos demais guerreiros no dia seguinte. Por isso, dizemos que a cultura indígena como todas as manifestações culturais espalhadas pelo mundo tem sua sacralidade e sua forma de transitar entre o mundo físico e espiritual. Importa saber se quem recebe esses sinais está atento ao momento que eles vêm.

O ENSINO DA MÚSICA INDÍGENA EM SALA DE AULA FORNECE OS LAÇOS DE IDENTIDADE E DESPERTA NA CRIANÇA INDÍGENA O PRAZER DE FALAR UMA LÍNGUA ÚNICA E MILENAR

Quem canta aprende duas vezes, dizem nossos sábios. A música é uma ferramenta metodológica importante na escola indígena dentro de aldeia. Antes de começar a aula os professores indígenas cantam com as crianças, mas não se trata de um canto qualquer, esse canto funciona como uma mensagem de pedir licença para a partilha de saberes começar. O mesmo acontece se a aula é com pessoas adultas. No meu caso, por exemplo, como educadora de Geografia em licenciatura intercultural indígena nunca deixo de fazer um ritual com meus alunos antes da aula começar e após o término cantamos para agradecer o dia produtivo. O canto indígena invoca nossos ancestrais que em espírito nos emanam energias de luz e de forças para conseguir prosseguir na caminhada.

“Quem canta seus males espanta”, é dito popular repetido por muita gente. Eu o ouvia de minha mãe-avó Assunta, uma mulher que gostava de cantar e fazer suas composições — algumas em língua tupi — para usar em aula com os alunos ou em datas comemorativas. Recordando essa época, ela nos contava que, ao entrar na sala de aula, seus alunos Tikuna a acolhiam com canto, gostando muito de cantar, em português:

Bom dia, bom dia, bom dia
Hoje estou tão feliz.
Bom dia, bom dia, bom dia

Meu coração é quem diz.

Buscando minha história, ouvi de tia Valterlina que a mãe de minha bisavó Delma (mãe de Assunta) era compositora e construía instrumentos musicais, como tambor. Está nela, então, a origem da linhagem musical feminina das mulheres da família, que passa por minha avó e chega até mim.

No cotidiano da sala de aula, independentemente de trabalhar ou não um projeto de inserção musical, o(a) professor(a) precisa, a exemplo dos povos indígenas, pôr em seu plano canções com letras que reflitam fatos importantes da vida. Buscar criar um repertório variado é uma das alternativas para se trabalhar em rodas, ao ar livre ou na sala de aula, aguçando sempre a curiosidade própria da idade do(a)s alunos(as) das séries iniciais. Além disso, deixá-los(as) tocar, sentir ou se arriscar a fazer um instrumento musical contribui para aprimorar a criatividade.

Como educadores(as), não podemos negligenciar que desde pequenos já passem a ter contato com a música. O ideal mesmo era que esse contato começasse já em casa, desde o nascimento. Dessa forma, a criança criaria para si um repertório que iria desenvolvendo ao logo da vida e, ao chegar à escola, já saberia afirmar seu estilo musical, permitindo que o(a) professor(a) trabalhasse seu conhecimento empírico bem como o do restante da turma.

Na aldeia, as músicas cantadas no cotidiano e nos rituais são percebidas e sentidas como “música-alma”: trazem os valores socioculturais ensinados pelos sábios anciões. Os instrumentos usados (chocalhos, maracás, tambores) são ensinados às crianças numa aula sobre “notório saber”.

Na escola da aldeia Tururucariuka, dos Omágua/Kambeba, presenciei uma aula a que as crianças iam só para cantar, acompanhadas pelos professores. Cantavam canções infantis, como “Meu pintinho amarelinho”, traduzidas em língua Kambeba do tronco Tupi da família tupi-guarani, além de canções do próprio povo. Não havia hora para terminar, e caso esquecessem da letra, recomeçavam até o grupo memorizar. Esse treino não era para decorar o canto, mas uma estratégia de fixação da língua nativa.

Música e poesia podem ser usadas em qualquer disciplina, desde que o professor queira inserir música e poesia em seu plano de aula. Uma aula que começa com alegria caminha para terminar com alegria. O sorriso e o bom humor são estimulantes para um bom desempenho dos alunos porque causam empatia. Assim, se a aula vai começar,

cante; se a turma está estressada ou cansada, cante mais. Cantar com os alunos não é perda de tempo.



Foto 01: Povo Assurini em seu ritual canto e ancestralidade. Aldeia Trocará – PA
Acervo pessoal Márcia Kambeba

DA ALDEIA À CIDADE: MÚSICA INDÍGENA EM SALA DE AULA LEVADA POR PROFESSORES NÃO-INDÍGENAS

A música indígena nesse século 21 tem ultrapassado fronteiras adentrando outros territórios do saber, escolas públicas, particulares, Universidades, Instituições, etc. E nesses espaços os professores trabalham os instrumentos usados na música popular e erudita para trazer os alunos para perto da música indígena. Orquestra de flautas, por exemplo, por crianças da escola SESC tocando música de minha autoria, como a Anawê Akangatara (salve meu cocar), foi encantador de prestigiar e sentir. Essa viagem que o professor fez levando as crianças a outros mundos criando pontes que os interligue numa sintonia ancestral é enriquecedor para a formação do ser pessoa dessas crianças e adolescentes.

Tenho acompanhado professores não-indígenas que trabalham uma educação antirracista. Em suas ações escolares organizam a semana dos povos indígenas trabalhando entre outras artes a música e a poesia. As crianças cantam em forma de coral canções em língua indígena e a letra é trabalhada em sala de aula com tradução para português em um formato bilíngue. Essa é uma forma de mostrar como é possível fazer ações decoloniais conhecendo o universo do outro.

Quando a escola tem por perto aldeias que façam um trabalho de cunho educacional com crianças de escolas não-indígenas é maravilhoso, pois, as crianças saem da sala de aula e adentram uma escola diferente onde a natureza está à sua volta.

Eles aprendem de forma diferente, na prática, o que é um ritual sagrado e certamente professor e alunos deixam a aldeia com um pensamento diferente do que entraram.

Inicialmente, é preciso ver o canto indígena como um todo: cantamos para nosso corpo abraçar a perfeição. No contexto ritualístico, percebemos a música não como elemento artístico-midiático, mas como elemento sociocultural, ao mesmo tempo simbólico, identitário e de trabalho. Cantamos e dançamos, mas não queremos ser vistos como entretenimento exótico ou apresentação folclórica. Queremos que compreendam que cada sociedade tem sua forma de ver e sentir o que se canta e o que sai do corpo como expressão de cultura e resistência num tempo difícil de se viver, onde tudo está sempre em construção. A música indígena busca sua sintonia e essência nos elementos sonoros da natureza, o canto do sapo, o ruído das árvores com o vento, o barulho das águas, tudo isso é resultado de um estudo profundo de anos de contato e conhecimento com a essência de se ver natureza.

Uma segunda questão se refere à natureza da música indígena, que não se encaixa nos moldes eurocêntricos, não atendendo, portanto, à expectativa estética do não-indígena. Muitos a percebem como dissonante, porque seus ouvidos foram educados para um tipo de som ausente na música indígena. Contudo, o que para uns parece um ruído estranho, para o indígena é apenas um som.

Para estudantes e profissionais de música, o microtom é um erro de afinação, mas o indígena o vê como parte fundamental de sua música. Logo, é preciso se abrir ao novo e, por um instante, se despir de conceitos prévios para entender o cantar/tocar do outro. Nossas músicas hoje tem um cunho político, letras que falam da importância do território, utilizando mensagens de fortalecimento na luta com ritmos atuais e tocados nas cidades e rádios por todo país, mas, não deixamos de produzir nossas músicas tradicionais. Isso para mim chama-se interculturalidade e pontes interligando os mundos.

Vivendo na aldeia, cantando na língua materna não se pode se isolar do mundo. O uso de alguns instrumentos musicais estão na construção dos momentos de musicalidade dos povos. Meus alunos da Licenciatura Intercultural Indígena pela UEPA por exemplo, cantam e dançam seus cantos na língua materna usando um teclado para dar o ritmo desejado. A música deles deixa de ser tradicional por isso? Claro que não, eles sabem que o sagrado está na continuidade do legado deixado por seus ancestrais.



Foto 02: Alunos indígenas do povo Wai Wai na aldeia Mapuera.
Acervo pessoal Márcia Kambeba

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a música indígena em todos seus aspectos fortalece a resistência. Nas manifestações cantam para demarcar o território na busca por direitos coletivos na aldeia e na cidade. Fortalece a união quando cantada em grupo, usando uma só pisada que conecta a energia da terra com a energia de nossa alma. Como não pensar a música indígena como um ato decolonial? Ela adentra os espaços de conflito e tem o poder de acalmar, quietando os ânimos, trazendo respeito ao ambiente, sintonia e emoção em muitos que sentem a força que tem a união dos ecos em uma única pisada no chão sincronizado.

É preciso abrir-se ao novo, a novas formas de experimentar o conhecimento sobre o que existe ao nosso redor, como educadores de um novo tempo, construtores de pontes, semeadores de ideias e formadores de opiniões. Receber o aluno em sala de aula com alegria, dando a ele a possibilidade de mostrar suas habilidades é fundamental. O canto deixa a aula e a sala de aula mais leve e cheia de boas energias. Cante, se permita conhecer novos saberes com povos que contribuíram para a formação desse Brasil Pindorama.

REFERÊNCIAS

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. 1 ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

FLECHAS NO ARCO DA LUTA INDIGINAMENTE CONTRACOLONIAL PELOS DIREITOS ANCESTRAIS: Reflexões para o ensino das Histórias/Culturas dos Povos Originários em contextos educacionais supostamente não-indígenas

AYRA TUPINAMBÁ³¹

CASÉ ANGATU³²

POR UMA EDUCAÇÃO INDIGINAMENTE CONTRACOLONIAL DAS HISTÓRIAS/CULTURAS ORIGINÁRIAS

Este texto busca apresentar reflexões sobre saberes pedagógicos e didáticos (conceituais e práticos) indignamente constituídos através das vivências educacionais de seus autores. São contribuições voltadas especificamente para a ensino das histórias e culturas indígenas em escolas e espacialidades educacionais assinaladas como não-indígenas.

Assim, a presente publicação não é uma análise somente conceitual que parte apenas da legislação educacional e de concepções pedagógicas preestabelecidas. Partimos acima de tudo de reflexões surgidas das práticas educacionais que vivenciamos como pessoas indígenas/educadoras, militantes pelos direitos de nosso(s) Povo(s), da

31 Vanessa Rodrigues dos Santos. Indígena e Educadora do Território Tupinambá Olivença (Ilhéus/BA); Supervisora Pedagógica Educação Infantil e Fundamental I - Escola Municipal Dom Eduardo Ilhéus (2022); Educadora na Formação Continuada da Secretaria de Educação da Prefeitura de Ilhéus (2021); Professora no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara - Aldeia Itapuã (2020); Professora na Escola Municipal Sergio Carneiro (2020); Colaboradora Pedagógica na Taba Jairy (2023); Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB); Graduação em Geografia - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Licenciatura em Pedagogia; Coautora dos Livros, entre outros: “Índios no Brasil: Vida, Cultura e Morte” (LEER/USP), “Lutas e Movimentos Sociais no Tempo Presente” (UFRR)”. Contatos: @geotupinamba / bisarte@hotmail.com

32 Carlos José Ferreira dos Santos. Indígena do Território Tupinambá em Olivença (Ilhéus/BA); Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz – (UESC/Ilhéus/BA); Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB); Pós-Doutorado em Psicologia na UNESP/Assis; Doutor pela FAU/USP; Mestre História PUC/SP; Historiador pela UNESP; autor dos livros: “Nem Tudo Era Italiano – São Paulo e Pobreza (1890-1915)”, “Identidades Urbanas e Globalização: constituição dos territórios em Guarulhos/SP” e um dos Autores dos Livros: “Índios no Brasil: Vida, Cultura e Morte” (LEER/USP), “Mundos do Trabalho – IV Vol. da Coleção Museu do Ipiranga (EDUSP), entre outra publicações. Contato: @caseangatu / angatucase@gmail.com

atuação que possuímos em diferentes espaços de ensino indígenas e naqueles que são aparentemente não-indígenas.

Vários foram/são os lugares onde atuamos. Porém, focaremos em duas espacialidades: a Terra Indígena Tupinambá de Olivença onde moramos, na cidade de Ilhéus, localizada no Sul da Bahia, incluindo seus arredores; e algumas localidades da região metropolitana da cidade de São Paulo, na capital do estado de mesmo nome, especialmente em suas periferias.

Escolhemos esses espaços por serem aqui entendidos como territórios onde possuímos de modo mais efetivo e afetivo vivências e atuações. Outra razão da escolha é porque aparentemente são territórios socioculturalmente distintos, que podem proporcionar a percepção dos limites/possibilidades do que propomos.

Entre os lugares onde exercitamos ensino das histórias e culturas indígenas, a aplicação da Lei 11.645/2008, destacamos:

- algumas das escolas públicas municipais de Ilhéus/BA, especialmente a Escola Municipal Dom Eduardo (no Bairro da Conquista), Escola Municipal Antonio Sergio Carneiro (em Olivença), o Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara – Aldeia Itapuã (Terra Indígena de Olivença) e a Escola da Aldeia Taba Jayri (Terra Indígena de Olivença);
- os Cursos de Licenciatura em História, Letras e Pedagogia da Universidade Estadual d/e Santa Cruz (UESC – Ilhéus/BA) onde lecionamos o conteúdo programático História Indígena;
- o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (PPGER/UFSB) através das nossas orientações e do conteúdo programático intitulado Historiografia da População Afro-Indígena no Sul da Bahia;
- as Ê'engara(s) Purasy Guatá Apyter Pyratynynga (Formações Livres & Caminhadas pelo Centro de São Paulo): Indígenas Identidades Paulistas: Saberes, Lutas e Ensino (Lei 11.645/2008) sobre os Povos Originários em São Paulo. Formações Livres realizadas há 20 anos em diferentes espaços da cidade de São Paulo;

- as formações que realizamos para pessoas educadoras em escolas públicas (estaduais e municipais) nas periferias da região metropolitana paulistana (São Paulo/SP). Como foram várias as Escolas, por serem constantes as formações, optamos por não colocar os nomes das mesmas em decorrência do limite de páginas desta publicação.

No transcórre do texto trataremos ainda de alguns obstáculos educacionais para o ensino das histórias e culturas indígenas, aplicação da Lei 11.645/2008. Ponderaremos como essas barreiras vinculam-se ao histórico processo de genocídio, etnocídio e espoliação das terras ancestrais.

Fazemos este caminho porque a Lei 11.645/2008 descreve como as diretrizes básicas à rede de educação oficial no ensino das histórias/culturas indígenas e afro-brasileiras, tendo profundas relações com a luta por direitos dos Povos Originários e da População Afro-brasileira.

Vale salientar que refletiremos especificamente sobre as histórias e culturas dos Povos Originários por sabermos e respeitarmos a qualificada produção de reflexões da população afro-brasileira sobre essa temática.

Além disso, reafirmamos que somos pessoas indígenas e militamos na luta de nosso(s) Povo(s). Moramos na Terra Indígena Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia) que ainda não foi homologada.

Vivemos numa comunidade que historicamente protagonizou suas lutas. A título de demonstração: na ausência do estado e da justiça, os Tupinambá autodemarcaram seu Território através de retomadas. Ou seja, nossa atuação como pessoas educadoras tem como chão (base) a nossa indianidade e militância originária.

Com a Lei 11.645/2008 ou sem ela estaríamos lecionando sobre as histórias e culturas indígenas porque somos pessoas educadoras indígenas e militantes na luta por direitos.

Por atuarmos tanto no contexto escolar indígena como nos supostamente não-indígenas entendemos que a implementação do ensino das histórias/culturas dos Povos originários pode ser (ou não) mais uma flecha no arco da nossa luta contracolonial por direitos. Possibilita ainda fortalecer as pessoas que nos apoiam, a busca por novas/novos aliados e potencializar o contexto de indianização de parte da sociedade brasileira.

Entre os direitos pelos quais lutamos sobressai o de termos nossas terras demarcadas, vivermos de forma autônoma e com alteridade. Neste sentido, não apresentaremos caminhos definitivos e sim possibilidades advindas de nossas vivências como indígenas e das práticas educacionais que experimentamos.

Entre as fontes de inspiração deste texto estão nossas/nossos Anciãs/Anciões, Kuñatãs/Kurumins, as/os Encantadas(os) da Natureza. Nos inspiramos também no pensamento desenvolvido pelo educador Paulo Freire adaptado à nossa indianidade. Suas concepções educacionais nos influenciam porque procuramos através das histórias/culturas indígenas a construção contracolonial das nossas presenças na formação sociocultural individual e coletiva do povo brasileiro.

Como tão bem expressa pela pensadora boliviana de ancestralidade Aymara, Silvia Rivera Cusicanqui, somos parte de um processo “de autoconsciência étnica”. Reivindicamos para nós “o direito de gerar [nossas] próprias sistematizações” quando elas são possíveis de serem feitas³³.

Apontamos ainda que entendemos a educação, incluindo o ensino das histórias e culturas indígenas, como uma forma de contribuir para a construção de um mundo onde caibam vários mundos, com igualdade social e respeitando as diferenças. Essa forma de pensar tem como fonte as escolas indígenas do movimento zapatista, em Chiapas, no México.

EDUCAÇÃO INDÍGENA, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO SOBRE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS EM ESCOLAS SUPOSTAMENTE NÃO-INDÍGENAS

Antes de continuarmos, vale assinalar que existem: Educação Indígena; Educação Escolar Indígena; e Educação/Ensino sobre Histórias e Culturas Indígenas em Escolas que são apresentadas como não-indígenas. Acreditamos que a Lei 11.645/2008 foi destinada a esse terceiro tipo de educação.

Salientamos isto porque a *Educação Indígena* é a que temos desde quando nascemos (ou até mesmo antes de nascermos) em nossas famílias, aldeias, entre as pessoas Parentas e na natureza. Portanto, *Educação Indígena* não precisa de nenhuma legislação para existir de forma autônoma e com alteridade.

33 Cusicanqui apud Suzuki, 2022, p. 68.

Essa forma de educação é natural, ancestral e acreditamos que suas bases existam em todas as comunidades, apesar de ser desvalorizada por vezes por algumas instituições de ensino e conhecimento. A *Educação Indígena* ocorre dia a dia amparada nos *Saberes Ancestrais*, de nossos familiares, anciãs/anciões, pajés, parteiras, morobixabas e na encantada natureza.

Educação Indígena está relacionada às nossas vidas cotidianas e espiritualidades. Ela é a *Sabedoria* que possuímos de forma perene ocorrendo antes, durante e depois da *Educação Escolar*, seja indígena ou não. Como costumamos cantar:

*Todo Índio tem Ciência
Todo Índio tem Ciência*

*Oh Tupã, por que será?
Oh Tupã, por que será?*

*Tem a ciência Divina
Tem a ciência Divina
No tronco da Jurema*

Já a *Educação Escolar Indígena* tem como base a *Educação Indígena* e os *Saberes Ancestrais*. Ocorre em diálogo com outras formas de conhecimentos não-indígenas sem submeter os Saberes Originários.

Possui uma legislação própria constituída pela luta dos Povos Originários. Realçamos que seus parâmetros educacionais devem respeitar os Saberes Originários e as Comunidades Indígenas.

Entre os documentos sobre a *Educação Escolar Indígena* destacamos: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas; o Decreto Nº 6.861 de 27 de maio de 2009, dispondo sobre a Educação Escolar Indígena e sua organização; Artigo 78 da LDB (1996) que dispõe sobre os objetivos da Educação Escolar Indígena, entre outros.

Vale observar que existem estados como a Bahia que possuem também uma legislação própria sobre as Escolas Indígenas. Por exemplo, na Terra Indígena Tupinambá de Olivença, onde moramos, existiam no ano deste texto (2023) quatro Unidades Escolares Estaduais Indígenas organizadas por educadores originários.

Quanto à *Educação/Ensino sobre Histórias e Culturas Indígenas em Escolas que são apresentadas como não-indígenas*, seus preceitos legais e basilares foram

constituídos a partir da Lei 11.645/2008. Isto não significa que antes não se lecionava sobre esta temática.

Do mesmo, reafirmamos que mesmo a lei não existindo lecionaríamos sobre as histórias e culturas indígenas. Por isto que não iremos tratar como adequar o que propomos às constantes mudanças que ocorrem na legislação escolar brasileira.

Neste texto iremos concentrar nossas atenções sobre possibilidades para a aplicabilidade pedagógica e acerca de alguns conceitos envolvidos em relação ao ensino das histórias/culturas indígenas. Pensamos que cabe às/os educadoras/educadores adequar ou não o que propomos conforme o seu contexto escolar e de enfrentamentos.

A Lei 11.645 foi publicada no dia 10 de março de 2008, instituindo a necessidade de inserir na rede de ensino brasileira a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O seu texto alterou os parágrafos 1º. e 2º. do Art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) que já tinha sofrido modificações pela Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003:

§ 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 [indígenas e afro-brasileiro], 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.

No entanto, e como já ponderamos, os autores do presente texto não acreditam que necessariamente as transformações na educação brasileira ocorrem somente através de leis. Os caminhos que aqui assinalamos podem ser desenvolvidos com a Lei 11.645/2008 ou mesmo sem a sua existência.

Neste caso, como foi criada uma normatização específica, iremos ponderar sobre as possibilidades e barreiras que ela oferece. Por isto realizaremos uma avaliação crítica acerca da implementação dessa lei, porque é da mesma forma tratarmos de como ocorre (ou não) o ensino das histórias/culturas indígenas. Assim, poderemos superar os obstáculos existentes e assinalarmos possibilidades de caminhos como faremos adiante.

AS BARREIRAS PARA O ENSINO DAS HISTÓRIAS/CULTURAS INDÍGENAS COMO COLONIALIDADE E CONTINUIDADE DO ETNOCÍDIO

Três anos atrás escrevemos um texto que revisitaremos parcialmente neste tópico, até porque a Lei 11.645/2008 completa 15 anos. O título da publicação que escrevemos em 2020 diz muito sobre o que queremos ponderar: Decolonizar (Contracolonizar) o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da Lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial³⁴!

Discutir quais são as barreiras para a aplicação da Lei 11.645/2008 importa porque também faz parte da luta por direitos dos Povos Originários. Propomos fazer isto de forma indignamente contracolonial no sentido de trabalharmos paulofrerianamente a construção das histórias/culturas indígenas em escolas/espços supostamente não-indígenas.

Logo, a princípio, destacamos que a Lei 11.645/2008 é tardia porque somente incluiu a necessidade do ensino dos Povos Originários após 508 anos do início das invasões europeias (1500). Da mesma forma, o caráter tardio dessa Lei evidencia-se quando ponderamos que ela só foi criada após 12 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394 de 29 de dezembro de 1996).

Sobre isto é comum ouvirmos: “a lei tarda, mas não falha”. No entanto, poderemos que a “lei tardando já está falhando”, especialmente em relação aos Povos Indígenas que possuem seus direitos violados há mais de quinhentos anos. Essa demora revela dimensões de leituras e projetos seculares de genocídio/etnocídio e espoliação de terras originárias que persistem em relação aos Povos Originários, ajudando compreender as dificuldades da aplicação dessa lei.

Sem cometermos anacronismos, porque trata-se de uma permanente colonialidade, pensamos que o estado brasileiro e os órgãos de educação estavam (estão) incorporados por uma postura etnocida e por isto demoraram (demoram) para entender a necessidade de lecionar/estudar sobre histórias/culturas indígenas. Por causa dessa mesma postura acreditamos que o estado (federal, estadual e municipal) demora quando não enfrentam as barreiras na aplicação da Lei 11.645/2008.

Assinalamos que historicamente foi desejável a extinção dos Povos Indígenas. Portanto, é preciso ir às raízes e atuar contracolonialmente para superarmos essas barreiras. Vale lembrar que por séculos acreditou-se que o destino dos Povos Originários

34 Angatu, 2020, p. 38-72. Indicamos a leitura desse texto por abordar alguns aspectos que não estarão presentes nesta publicação por ser voltada à outras dimensões. De certa maneira, as duas leituras são complementares.

era o desaparecimento pela morte (genocídio) ou por integração à sociedade não-indígena (etnocídio).

Isso não era (ainda não é) somente um desejo, mas também uma forma de atuação dos que estavam (estão) à frente dos poderes políticos, jurídicos e econômicos, visando a espoliação das terras ancestrais. Em alguns de nossos textos citados aqui nas Referências Bibliográficas tratamos desse processo.

O historiador John Monteiro deixa isto bem claro ao citar o pesquisador alemão Carl Friederich Philippe von Martius, numa passagem já conhecida e escrita ainda na primeira metade de do século XIX:

Parcial às teorias sobre a decadência dos nativos americanos, von Martius considerava os índios como populações que em breve deixariam de existir. O 'atual indígena brasileiro', segundo ele, 'não é senão o resíduo de uma muito antiga, posto que perdida história'. O pessimismo foi mais contundente num texto anterior, de 1838, sobre 'O Estado de Direito entre os Autóctones dos Brasil'. Escreveu von Martius que 'não há dúvida: o americano está prestes a desaparecer. Outros povos viverão quando aqueles infelizes do Novo Mundo já dormirem o sono eterno'³⁵.

No livro *Nem Tudo Era Italiano – São Paulo e Pobreza na virada do século (1870-1915)*, escrito por um dos autores do presente texto³⁶, as pesquisas e ponderações assinalam que entre o final do século XIX e início do XX existiam projetos e práticas buscando o branqueamento da população em algumas cidades brasileiras. Isto é, objetivava-se levar ao desaparecimento as populações indígenas, negras, caboclas.

Durante a ditadura militar/civil no Brasil, conforme os números apurados pela Comissão da Verdade, "foram mais de 8 mil indígenas mortos"³⁷. Entre as razões estava a desapropriação fundiária das terras originárias para os projetos "desenvolvimentistas" do governo e de setores privados de exploração: madeireiras, mineradoras, ruralistas, entre outros.

Lendo autores, como o historiador John Monteiro, acompanha-se que mesmo na historiografia prevaleceram até a década de 1980 as narrativas de extinção dos Povos Originários. Povos foram até assinalados como não mais existentes, a exemplo do que aconteceu como os Tupinambá, entre outros.

35 Martius apud Monteiro, 2001, p. 3.

36 Angatu, 2017.

37 Ayra Tupinambá; Angatu, 2022, p. 200.

Ainda no presente, têm os que continuam negando a existência de certos Povos, dificultando a demarcação das terras ancestrais. Demonstrações atuais desse ideário colonial são as constantes tentativas de espoliar as terras indígenas através da legislação ou por ações políticas.

Quando da escrita deste texto (2023) vivenciamos as tentativas no Congresso Nacional e no Supremo Tribunal Federal (STF) em aprovar leis instituindo várias medias contra a demarcação de terras indígenas, entre elas: o hediondo marco temporal.

Essa medida (marco temporal) considera que só teria direito à demarcação territorial os indígenas que estivessem em suas terras até a programação da Constituição Brasileira, em 05 de outubro de 1988. Uma compreensão absurda por propositalmente ignorar o histórico e genocida/etnocida, processo de espoliação das terras originárias que levou muitos indígenas a deixarem seus territórios para não morrerem.

O marco temporal, de forma deliberada, desconsidera ainda que aqueles indígenas que ficaram em suas terras não poderiam se reconhecer como originários porque senão eram mortos. Por fim, o marco temporal é um absurdo histórico porque intencionalmente rejeita que: muitos dos indígenas expulsos retornaram à seus territórios; e os que tinham ficado fortaleceram suas identidades num contexto menos violento.

Ou seja, as práticas e pensamentos genocidas e etnocidas continuam existindo. As terras reivindicadas para as demarcações territoriais originárias sempre foram/são/serão terras indígenas. “O Brasil é Terra Indígena!”³⁸.

Costumamos reiterar várias vezes que nós (Povos Indígenas) somos a própria terra – a natureza encantada. A nossa cor é a cor da terra, nosso corpo é constituído pela natureza/terra assim como ela por nós. Existe uma relação de pertencimento antes de qualquer relação de propriedade que não faz parte de nossas tradições. A terra/natureza nos protege assim como nós a ela.

... não éramos,
nem somos,
tão pouco seremos
jara suí yby - îandê yby
(donos da terra – somo a própria terra)

îandê piruera
(nossa pele)
tem a cor da aupaba
(terra originária)

38 Angatu, 2021.

mira ira suí yby
(povo mel da terra)
îandê yby suí pindoyby ...
(somos terra das terras sem males)³⁹

Mas nossa argumentação pela imediata demarcação de todas as terras indígenas não é nova. Mesmo não sendo indígena, o jurista João Mendes Junior, em 1912, já assinalava que:

O título dos índios sobre suas terras é um título originário, que decorre do simples fato de serem índios: esse título do indigenato, o mais fundamental de todos, não exige legitimação. As terras dos índios, contrariamente a todas as outras, não necessitaram portanto, ao ser promulgada a Lei das Terras, de nenhuma legitimação⁴⁰.

Como se percebe pela passagem acima as contestações à espoliação das terras indígenas sempre existiram, reafirmando contraposições feitas por nós indígenas e mesmo por muitos não-indígenas.

Da mesma forma, nas décadas de 1970-1980 as refutações em relação à inevitabilidade da extinção dos Povos Originários começaram a ganhar mais força, especialmente pelo fortalecimento da luta das próprias Populações Indígenas. Reforçam essa análise estudiosos como João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire:

A crença fundamental é de que, ao invés de aguardarem ou solicitarem a intervenção protetora de um 'patrono' para terem seus direitos reconhecidos pelo Estado, os índios precisavam realizar uma mobilização política própria [...]. As décadas de 70 e 80 foram os momentos de maior visibilidade dessa modalidade de ação política, que se constituía à margem da política indigenista oficial, opondo Estado e sociedade civil, delineando progressivamente novas modalidades de cidadania indígena⁴¹.

A Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo Sobre os Povos Indígenas, em seus Artigos 231 e 232, ao reconhecer os direitos dos Povos Originários à sua existência e terras, demonstra o quanto resistimos às tentativas de extermínio. Eduardo Viveiros de Castro⁴² assinala que "a Constituição de 1988 interrompeu juridicamente

39 Angatu, 2022.

40 Apud Cunha, 1992, p. 141-142.

41 Apud Angatu, 2020, p. 44.

42 2006, p. 3.

(ideologicamente) um projeto secular de desindianização, ao reconhecer que ele não se tinha completado”.

Com analisamos em outra publicação nossa:

Acreditamos que os avanços notados na Constituição de 1988 e a Lei 11.645/2008, bem como nas novas abordagens teóricas sobre os Povos Originários, foram frutos das mobilizações e ações do Movimento Indígena Brasileiro. Indígenas que, por vezes, pagaram até mesmo com a vida ao lutarem por seus direitos, a exemplo do Cacique Xicão Xukuru (morto no dia 20 de maio de 1998 a mando de fazendeiros descontentes com a sua luta para a demarcação do território de seu povo) e Galdino Pataxó Hã-Hã-Hãe (queimado vivo em abril de 1997 quando estava em Brasília lutando pela nulidade de títulos emitidos em terras Pataxó a favor de não indígenas), entre outros indígenas que ainda continuam sendo mortos⁴³.

Aliás, vale considerar que todas as conquistas dos Povos Originários sempre foram resultantes de suas ações de resistências e (re)existências. Como expressamos anteriormente, claro também que contamos com o fundamental apoio de aliados não-indígenas em nossas conquistas.

Porém, apesar das conquistas presentes na Constituição de 1988 e a Lei 11.645/2008, as tentativas de extinção dos Povos Originários continuam, a exemplo do marco temporal mencionada aqui. Outro exemplo neste sentido foi a atuação dos governos brasileiros entre os anos de 2016 à 2022. Neste período elevou-se o número de indígenas mortos e de terras originárias invadidas pelos que desejam explorar a natureza.

Na dissertação de mestrado de Ayra Tupinambá⁴⁴ é analisado o seguinte:

Mais radical ainda do que Temer em relação às demarcações das Terras Indígenas foi [...] o Presidente da República, Jair Bolsonaro. Logo após as eleições presidenciais, em sua primeira entrevista à Rede Bandeirantes (em 5 de novembro de 2018), expressou qual seria a direção das ‘políticas públicas’ (ou falta delas) para os Povos Indígenas. Disse o presidente eleito: ‘No que depender de mim, não tem mais demarcação de terra indígena. [...] porque ele [indígena] quando tem contato com a civilização ele rapidamente vai se moldando à nova maneira de viver, que é bem diferente e melhor do que a dele’.

Por estas razões, consideramos que não é apenas casual que a Lei 11.645/2008 seja tardia e que ainda existam barreiras à sua aplicação. Reiteramos que o caráter tardio da lei e os obstáculos que enfrenta permitem perceber como concepções e práticas históricas de extinção dos Povos Originários se fazem presente.

43 Angatu, 2020, p. 45.

44 2020, p. 90-91.

Possibilita entender que isto retardou o processo de construções pedagógicas críticas/contracoloniais voltadas ao ensino das histórias/culturas indígenas. Por isto também assinalamos não ser aleatória que a Lei 11.645/2008 inicialmente não tratou em sua regulamentação da obrigatoriedade dos cursos universitários, particularmente nos de licenciaturas, em adotar “o estudo da história e cultura indígena”:

[...] a lei não mencionou em seu texto a obrigatoriedade dos cursos superiores, especialmente os de formação de professores, em efetivar ‘o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena’. Aqui cabe questionarmos quantos são os cursos que possuem disciplinas e/ou conteúdos específicos sobre as Histórias e Culturas Indígenas voltados para a formação dos futuros professores? Pensando [somente] nos cursos de licenciatura em história: será que os mesmos só tratam da questão indígena como um tópico das disciplinas Brasil Colônia e História da América?⁴⁵

Na nossa compreensão, formar educadores que não possuam alguma formação sobre histórias/culturas indígenas é uma barreira no sentido da aplicação da Lei 11.645/2008.

Não possuímos dados objetivos e atualizados sobre quantas e quais as instituições de ensino formam professores para atuarem na implementação dessa lei. Porém, durante nossas atuações como educadores indígenas transparece um quadro desolador.

Quando durante as formações que realizamos empiricamente indagamos entre educadoras/educadores já graduados quantos/quantas possuíram esse preparo, a maioria das respostas ainda assinalam para ausência do conteúdo de histórias/culturas indígenas.

A tese de doutorado de Aline de Alcântara Valentini oferece pistas neste sentido, mesmo sendo o trabalho de 2016. Apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP, a tese assinala:

Identificamos que majoritariamente as licenciaturas analisadas [Licenciaturas em História: USP, UNESP/FCL-Assis, UNICAMP e PUC-SP] ainda não estabeleceram ementas e disciplinas que realmente tratem a temática [histórias/culturas indígenas] de maneira ampla o que reafirma o descompasso entre a legislação educacional e a formação dos professores de História, uma questão que ainda suscita intensos debates. Além disso, revela a permanência de um currículo eurocêntrico que se nega à inclusão da diversidade étnico-cultural brasileira⁴⁶.

45 Angatu, 2020, p. 58.

46 Valentini, 2016, p. 209-210.

Queremos mudanças desse quadro assinalado na pesquisa acima. Mas como escrevemos antes, ainda (2023) transparece em nossas análises empíricas a falta de formação nas licenciaturas para aplicação do ensino das histórias/culturas indígenas.

Indagamos também se as redes oficiais de ensino (municipais, estaduais, federais) possuem programas continuados de formação/atualização para as/os educadoras/educadores no sentido da aplicação da Lei 11.645/2008. Novamente, por percepção e sem possuímos informações estatísticas oficiais, ao perguntamos sobre o assunto nos lugares onde atuamos como educadores as respostas revelam um grande vazio.

Assinalamos isto também porque, por vezes, coletivos de educadoras/educadores nos chamam de forma autônoma para fazermos formações em escolas públicas, geralmente nas periferias das cidades. Essa procura feita de forma voluntária assinala para o desejo de educadoras/educadores em terem essa formação. Ao mesmo tempo revela a falta de políticas públicas educacionais neste sentido até porque nossa participação na maioria dos casos não envolve remuneração. Atuamos por sermos da luta por direitos do nosso(s) Povo(s) e para que muitos compreenderam que a pobreza material das pessoas advém também da espoliação secular das terras indígenas.

Mesmo quando existe alguma formação nas universidades e/ou nas redes oficiais de ensino indagamos: quais práticas pedagógicas e conteúdos de histórias/culturas indígenas são apresentados? Ou melhor: os cursos de formação de professores e de atualização quando incluem a Lei 11.645/2008 percorrem os caminhos para a construção das presenças indígenas na formação individual e coletiva da sociedade brasileira de forma crítica? Voltaremos a esse assunto adiante.

Outra reclamação que constantemente nos deparamos quando tratamos do ensino das histórias/culturas indígenas nas escolas é acerca da falta de materiais pedagógicos. Pensamos que seria necessário aumentar a produção de materiais pedagógicos especialmente feito por indígenas, bem como ampliar a distribuição e divulgação do que já foi produzido.

Mesmo com todas as dificuldades já existe uma qualificada produção literária e audiovisual originária que oferece várias contribuições neste sentido. Não iremos aqui listá-las porque na nossa compreensão seria limitado apenas citar algumas dessas produções feitas por nossas/nossos Parentes sem oferecer maiores análises. Além disso,

possivelmente deixaríamos de citar várias outras obras e trabalhos de pessoas originárias.

Entretanto, as reclamações em relação a falta de materiais pedagógicos para a aplicação da Lei 11.645/2008 revelam: a falta de distribuição/divulgação do que já existe, especialmente os feitos por indígenas; a necessidade de aumentar essa produção; e a falta de formação para o próprio educador construir seus próprios materiais pedagógicos. De uma forma ou de outra, mais uma vez transparece o quanto os órgãos públicos de educação precisam ser cobrados para a implementação do ensino das histórias/culturas indígenas.

Seria necessário que as instituições públicas de educação e cultura fomentassem a produção e distribuição de matérias pedagógicas sobre histórias/culturas indígenas nas redes oficiais de ensino. Educadoras/Educadores, escritoras/escritores, artistas e produtoras(es) indígenas não faltam para terem seus trabalhos publicados e utilizados nas escolas e em outros espaços.

Porém, acima de tudo, é urgente que as instituições públicas de educação e cultura, incluindo as universidades, tenham políticas de formação de educadoras/educadores (incluindo de formação continuada) tendo como eixo as histórias/culturas indígenas. Formação assinalando como parâmetro a construção indignamente contracolonial da presença dos Povos Indígenas na constituição sociocultural brasileira no plano individual e coletivo.

CONTRACOLONIALIDADE INDÍGENA COMO ARCO E O ENSINO DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS COMO FLECHAS: O SENTIDO QUE SEGUIMOS PARA A APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008

Outro resultado da falta de formação para a aplicação da Lei 11.645/2008 é: por vezes ainda encontramos o ensino das histórias/culturas indígenas nos congelando na época da colonização (ou invasão) europeia no século XVI. Em outras palavras, em muitos casos continuamos aparecendo somente nos primeiros capítulos dos livros como sujeitos passivos da colonização.

Como analisamos antes, essa compreensão relaciona-se de forma consciente ou não à ideia de que “os Povos Indígenas já foram extintos”. Tem como base a suposta vitória do genocídio/etnocídio contra os Povos Originários.

Essas posturas transparecem em frase como: “os que se dizem indígenas na atualidade deixaram de ser indígenas porque perderam sua cultura”. Justifica-se assim a espoliação das terras ancestrais: “não existe mais indígenas como antes e, portanto, não possuem mais direitos às terras”.

Não obstante, já existe alguns trabalhos incluindo os nossos que assinalam os equívocos por vezes propositais dessa compreensão. Uma das críticas que mais costumamos utilizar às essas visões preconceituosas e mesmo racistas é de que todos os Povos possuem dinâmicas socioculturais e com as populações originárias não seria diferente.

Portanto, assinalar que os indígenas hoje devem ser iguais aos que vivam no século XVI é uma aberração conceitual por negar essa dinâmica sociocultural. Mas acima de tudo é uma compreensão etnocida por negar o direito ancestral às terras como faz a proposta do marco temporal.

Outra postura que em nossas experiências como educadores indígenas encontramos é tratar os Povos Originários na atualidade como sendo somente aqueles que: vivem em aldeias, nas matas, distantes dos não-indígenas e que possuem certos fenótipos considerados como “ideais”.

Uma compreensão (ou falta dela) assinalando que existem os “verdadeiros indígenas - indígenas puros”. Ao mesmo tempo que existem “os que se dizem indígenas, mas que não são mais por se misturarem/aculturarem/miscigenarem e/ou não possuem certos fenótipos apresentados como ideias”.

Encontramos ainda abordagens que só exploram elementos identitários e culturais generalizantes através da: alimentação, lendas, cantos, danças, palavras, utilização das raízes, pinturas etc. De certa maneira, até pensamos que essas concepções educacionais priorizando (ou só tratando) elementos identitários/culturais possibilitam uma aproximação das histórias/culturas indígenas.

No entanto, todas essas posturas deixam de lado o processo histórico de genocídio, etnocídio, espoliação das terras e como isto tem relação com as desigualdades sociais na sociedade brasileira. Em muitos casos as abordagens que não consideram elementos culturais e de identidades são generalizante e não potencializam a percepção de que existem dinâmicas históricas, socioculturais e espaciais semelhantes, mas também diferenciadas.

Sempre é bom ter presentes os dados censitários do IBGE, mesmo sendo para o ano de 2010. De acordo com essas estimativas, no Brasil existiam 305 Povos Indígenas falantes de 274 línguas.

Do mesmo modo, leituras como essas podem inibir a percepção de quanto as histórias e culturas indígenas podem se fazer presentes na formação sociocultural individual e coletiva das pessoas que são supostamente não-indígenas. Reiteramos: assinalamos isto no sentido da percepção identitária/cultural e também no sentido de entender as desigualdades sociais advindas da histórica espoliação das terras ancestrais.

Ou seja, nessas concepções ficam em segundo plano dimensões fundamentais, tais como: a existência de povos e pessoas indígenas que resistiram e (re)existiram de formas diferenciadas por séculos de genocídio, etnocídio e espoliação de suas terras; povos e pessoas indígenas com diferentes temporalidades de contato com não indígenas; povos e pessoas indígenas que foram expulsos de suas terras; povos e pessoas indígenas que não tem (talvez porque não quiserem) contato como não indígenas.

Por vezes, certas concepções sobre os Povos Originários ajudam na invisibilização, silenciamento e/ou dissimulação das populações e pessoas indígenas em diferentes contextos, tais como: as decorrentes das migrações especialmente nordestinas que chamamos de diáspora indígena; e de indígenas que moram fora de aldeias nas cidades.

Ou seja, de certa maneira, algumas das concepções que só abordam questões identitárias/culturais podem contribuir com práticas etnocidas em relação às pessoas, povos e acerca da presença indígena entre pessoas supostamente não indígenas.

No texto *Tupixuara Moingobé Ñerana: autodeclaração indígena como retomada da indianidade e territórios*, Casé Angatu analisa o seguinte:

Vale salientar que do total de 896,9 mil indígenas, cerca de 324,8 mil (36%) vivem/vivem em cidades, segundo o Censo do IBGE de 2010. [...] Porém, as/os indígenas que moram em cidades como a de São Paulo ou em Territórios ainda não homologados oficialmente como a Terra Indígena Tupinambá de Olivença (Ilhéus/Bahia) nem sempre são considerados pelos órgãos oficiais como membros de Povos Originários. As vezes quando são considerados parecem serem vistos “como menos indígenas” em comparação aos que estão em aldeamentos oficializados pelo governo brasileiro⁴⁷.

47 Angatu, 2021, p. 19-20. Nas referências há mais trabalhos nossos abordando essas dimensões. Vale lembrar que o tema do pós-doutorado de Casé Angatu desenvolvido junto ao Programa de Psicologia na UNESP/Assis é intitulado: *Tupixuara Moingobé Ñerana - Retomada da Indianidade e das Terras – Indianização*. Nele é tratada a subjetivação de t-eté (corpos), anga (almas) e aupaba (terras originárias) nos processos de autodeclaração originária e autodemarcação territorial (Angatu, 2022).

Por isto acreditamos que é necessário superarmos as concepções que apresentam algumas identidades indígenas mesmo que atuais como únicas/principais e/ou mais originais. Essas leituras limitam a compreensão das diferenciadas dinâmicas dos Povos Originários. Do mesmo modo, dificultam a compreensão de como nós indígenas fazemos parte da formação sociocultural da população brasileira em seu sentido coletivo e individual por resistimos e (re)existirmos de diferenciadas maneiras.

Assim, refletimos que essas formas de entendimento podem distanciar a presença indígena do cotidiano de diferentes pessoas, sendo uma das barreiras pedagógicas no sentido de construir didáticas para aplicação da Lei 11.645/2008. Insistimos: partindo do conjunto conceitual da contracolonialidade assinalamos que essa situação mesmo que inconsciente é parte de um histórico e colonial processo de etnocídio por reforçar, mesmo que indiretamente, que certos Povos são menos indígenas em comparação a outros.

[...] a exemplo dos Tupinambá, vários Povos Indígenas em processos diferenciados de subjetivações protagonizaram/protagonizam séculos de (re)existências e resistências. Mesmo quando algumas dessas etnias foram consideradas dizimadas elas (re)existiram e resistiram, tais como os Povos: Tupinambá, Murá, Guató, Charrua, entre outros⁴⁸.

Deste modo, insistimos que o estudo das histórias/culturas indígenas é também para se contrapor a um processo histórico de etnocídio, genocídio e espoliação de terras. Ou seja, acreditamos que construir a presença indígena a partir dos universos socioculturais das pessoas pode ser uma flecha no arco da luta contracolonial por direitos ancestrais violados através de sucessivos etnocídios e genocídios.

Ou em outras palavras, o ensino das histórias/culturas indígenas, como flecha no arco da luta contracolonial, contra a desigualdade social advinda da espoliação de terras originárias e da exploração do trabalho. Por isso também sempre refletimos que em se tratado dos Povos Indígenas não só o racismo é estrutural, mas também o genocídio e etnocídio, visando as espoliação das terras originárias.

Lecionar sobre histórias/culturas indígenas com estes intuitos é tornar esse processo de ensino como parte constitutiva da luta por direitos originários e contra a desigualdade social. Da mesma maneira, na nossa compreensão, essa articulação é uma

48 Angatu, 2021, p. 15.

das bases também para compreender as barreiras existentes à aplicação da Lei 11.645/2008, quando pensada conformes tais propósitos.

Por isso acreditamos que a aplicação da Lei 11.645/2008 pode ser uma grande possibilidade de estudar os Povos Originários brasileiros em suas histórias e culturas, mas também como se fazem presente na formação sociocultural coletiva e individual nacional que gerou tanta desigualdade social.

Um olhar indignamente contracolonial que construa paulofreerianamente a compreensão de que a pobreza material de muitas pessoas na atualidade advém também desse contínuo processo de genocídios, etnocídios e espoliações das terras ancestrais. Assim, acreditamos que não tem como separar a luta dos Povos Originários da aplicação da Lei 11.645/2008. Isso envolve uma leitura indignamente estrutural, crítica e contracolonial das histórias/culturas indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTRUIR AS HISTÓRIAS/CULTURAS INDÍGENAS COM AS PESSOAS

Acreditamos que é possível e libertador construirmos o conhecimento a partir do contexto sociocultural, econômico, étnico e territorial de nossas/nossos alunas/alunos. Possibilitar as pessoas construïrem seus conhecimentos tendo como base os saberes que já possuem e, sendo assim, compreenderem as razões da desigualdade social e como superá-las.

Como assinalamos neste texto, a partir de nossas práticas como pessoas educadoras indígenas, algo semelhante já acontece entre os Povos Originários. A **Educação Escolar Indígena** parte da **Educação Indígena** que é baseada na **Sabedoria Ancestral**. Nesse sentido, recomendamos a leitura dos trabalhos e relatos das/dos educadoras/educadores indígenas em Escolas Indígenas existentes em suas comunidades.

Como demonstração indicamos três destes trabalhos/relatos:

- Um deles advém das práticas educacionais originárias de Dehevehe Sapuyá - Wendeuslelei Alves de Souza (2021), da Terra Indígenas Caramuru Catarina Paraguaçu (Pau Brasil/BA), e intitula-se: Território E Indianidade: Etno-Matemática E Práticas Culturais Pataxó Hãhãhãe.

- Outro estudo foi construído da atuação como educadora indígena de uma das autoras deste texto: Ayra Tupinambá – Vanessa Rodrigues dos Santos (2020). O título de sua dissertação já expressa muito do que está escrito: Território e (Re)Existência na Educação Escolar indígena Tupinambá Decolonial: Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara (Aldeia Itapuã - Olivença – Ilhéus/BA).
- Mais um trabalho foi realizado pelo educador/indígena Katu Tupinambá - Admilson Silva Amaral (2019): Lutando por uma Educação Escolar Indígenas Decolonial: Construção da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (Olivença – Ilhéus/BA).

Construir as histórias/culturas indígenas a partir das alunas/alunos pode inclusive estimular a percepção das origens e ancestralidades indígenas de muitas pessoas. Por isto no transcorrer desse texto, quando falamos da Lei 11.645/2008, assinalamos que ela se aplica às escolas e espaços *supostamente* não indígenas.

Isso significa que talvez em muitos espaços educacionais considerados não indígenas existam pessoas indígenas ou de ancestralidades originárias. Em nossa atuação isto transparece quando partimos da construção das histórias/culturas indígenas tendo como base as histórias/culturas das pessoas narradas por elas mesmas.

Silvia Rivera Cusicanqui⁴⁹ faz a seguinte análise sobre as possibilidades que se abrem através da história oral:

La historia oral en este contexto es por eso mucho más que una metodología “participativa” o de “acción” (donde el investigador es quién decide la orientación de la acción y las modalidades de la participación): es un ejercicio colectivo de desalienación, tanto para el investigador como para su interlocutor. Si en este proceso se conjugan esfuerzos de interacción consciente entre distintos sectores: y si la base del ejercicio es el mutuo reconocimiento y la honestidad en cuanto al lugar que se ocupa en la “cadena colonial”, los resultados serán tanto más ricos en este sentido. Por ello, al recuperar el estatuto cognoscitivo de la experiencia humana, el proceso de sistematización asume la forma de una síntesis dialéctica entre dos (o más) polos activos de reflexión y conceptualización, ya no entre un “ego cognoscente” y un “otro pasivo”, sino entre dos sujetos que reflexionan juntos sobre su experiencia y sobre la visión que cada uno tiene del otro.

Construir as histórias/culturas indígenas a partir das/dos alunas/alunos permite também compreender algumas das razões das desigualdades sociais. Sempre é bom

49 1987, p. 61; Suzuki, 2022, p. 69.

lembrar que muito da pobreza material da população brasileira advém da histórica espoliação das terras ancestrais, resultando por exemplo em migrações.

Ao lermos autoras como Cataherine Walsh⁵⁰ e Vera Maria Candau⁵¹ percebe-se a necessidade de vincular essa construção às “pedagogias decoloniais” (ou contracoloniais). Pensamos que reside aqui a melhor forma para o ensino das histórias e culturas indígena: construção de conhecimento contracoloniais, tendo como alicerce as histórias/culturas e saberes já existente das pessoas.

Este é o sentido que orienta nossa atuação como pessoas educadoras indígenas e militantes da luta de nosso(s) Povo(s). Ou seja, construir didáticas que possibilitem contracolonizar e criar conhecimentos a partir das/dos alunas/alunos, contribuindo também para a construção de um mundo onde caibam vários mundos, com igualdade social e respeitando as diferenças.

Acreditamos que tanto aqui no Sul da Bahia, onde moramos, como nas periferias paulistanas, boa parte da população, incluindo as/os alunas/alunos das escolas públicas, historicamente tem suas ancestralidades vinculadas aos Povos Originários e à População Afro-Brasileira. Por exemplo, muitos dos atuais moradores da Terra Indígena Tupinambá de Olivença já residiram em outros lugares, como em bairros das periferias de Ilhéus, Itabuna, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo.

Porém, resistimos e (re)existimos e “*estamos aqui, oye, que estamos aqui, mérame, estamos aqui aqui estamos, siempre estamos, no nos fuimos, no nos vamos*”⁵². Como analisa John Monteiro⁵³:

A extinção dos índios, tantas vezes prognosticada, é negada enfaticamente pela capacidade das sociedades nativas em sobreviver aos mais hediondos atentados contra sua existência. Recuperar os múltiplos processos de interação entre essas sociedades e as populações que surgiram a partir da colonização europeia, processos esses que vão muito além do contato inicial e dizimação subsequente dos índios, apresenta-se como tarefa essencial para uma historiografia que busca desvencilhar-se de esquemas excessivamente deterministas. Com isto, páginas inteiras da história do país serão re-escritas; e ao futuro dos índios, reservar-se-á um espaço mais equilibrado e, quem sabe, otimista.

50 2013.

51 2009.

52 "Estamos aqui, ei, estamos aqui, olhe para mim, estamos aqui, estamos aqui, estamos sempre aqui, nós não fomos embora, não vamos embora". Esse é um trecho da música *This is Not America* (Isto não é América), feita por Residente (Residente, 17 de mar. De 2022). Tradução nossa.

53 1995, p. 228.

De forma alguma a preocupação deste texto é esgotar os assuntos aqui apresentados ou assinalar caminhos definitivos. Como assinalamos, partimos da percepção de que alguns dos obstáculos para o ensino das histórias/culturas indígenas derivam da falta de compreensão de como os Povos Originários estão presentes na formação coletiva e individual da população brasileira. Do mesmo modo, existem também barreiras em construir didáticas que superem essa ausência de compreensão.

Na nossa compreensão, e reiterando, isso resulta de um histórico processo de etnocídio e genocídios cometidos para espoliar nossas terras e destruir a natureza. Insistimos que nosso propósito é contribuir para reflexões educacionais na direção de remover esses obstáculos visando um ensino das histórias/culturas indígenas de forma indignamente contracolonial, assinalando para nossa presença na formação sociocultural individual e coletiva.

Quem sabe assim também ofereceremos contribuições na luta contra as injustiças sociais historicamente constituídas. Como diz uma de nossas canções rituais na Terra Indígena de Olivença, desejamos “espalhar sementes” e fortalecer a luta por direitos, entre eles: as terras ancestrais e de forma autônoma.

Awêê Aiêntên!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. C. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ANGATU, C. **Nem Tudo Era Italiano – São Paulo e Pobreza na virada do século (1870-1915)**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 4a. Edição 2017.

ANGATU, C. 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; SUZUKI, C.; PINHEIRO, M. (Org.). **A lei 11.645/08 nas artes e na educação: perspectivas indígenas e afro-brasileiras**. São Paulo: ECA-USP, 2020.

ANGATU, C. Não ao Marco Temporal e Fora Bolsonaro. **ADUSC**, Associação de Docentes da UESC. 01 set. 2021. Disponível em: < <https://www.portal.adusc.org/nao-ao-marco-temporal-e-fora-bolsonaro-por-case-angatu/> >. Acesso em: 01 set. 2021.

ANGATU, C. Tupixuara Moingobé Ñerana: autodeclaração indígena como retomada da indianidade e territórios. In: ANGATU, C; AGUILUZ-IBARGÜEN, M; BRAGA, C; e GUIMARÃES, R S (Org). Dossiê: De/S/Colonização Estética: Saberes Tradicionais, Artes, Dissidências. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá. UEM, 2021b.

ANGATU, C. **Tupixuara Moingobé Ñerana - Retomada da Indianidade e das Terras – Indianização: subjetivação de T-eté (Corpos), Anga (Almas) e Aupaba (Terras Originárias) nos Processos de Autodeclaração Originária e Autodemarkação**

Territorial. Assis/São Paulo: Tese de Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UNESP/Assis, 2022.

AYRA TUPINAMBÁ, V. R. S. **Território e (Re)Existência na Educação Escolar indígena Tupinambá Decolonial: Colégio Estadual Indígena Tupinambá Amotara (Aldeia Itapuã - Olivença – Ilhéus/BA).** Terra Indígenas Tupinambá de Olivença (Ilhéus/BA): Dissertação (Mestrado) orientada por Casé Angatu junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2020.

AYRA TUPINAMBÁ, V. R. S. Território e resistência: os Tupinambá de Olivença no período da globalização. In: SOUZA, F.A. (Org.) **Ações Afirmativas no Brasil Contemporâneo: Dinâmica e Perspectivas.** Ilhéus: Editus – Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). 2021.

AYRA TUPINAMBÁ, V. R. S. Trajetórias pelo Território Tupinambá de Olivença: na (Re)Existência e Indianidade de meu Povo busco inspiração para uma Perspectiva Decolonial de Educação”. In: GUIMARÃES, R. S. (Org.) **(Des) caminhos narrativos: de vida, de militância e (por que não?) de pesquisa.** Igatu/CE: Editora Quipá. 2021.

AYRA TUPINAMBÁ, V. R. S; ANGATU, C. Terrorismo de Estado e Lutas Indígenas: (Re)Existências Indígenas e Indianidades, Enfrentando 517 Anos de Ditaduras. In: PITTA, Fábio Teixeira; MARIANA, Fernando Bonfim; BRUNO, Lúcia N. B.; SILVA, Rodrigo Rosa da. (orgs.). **Terrorismo de Estado, Direitos Humanos e Movimentos Sociais.** São Paulo: Entremares, 2018.

AYRA TUPINAMBÁ, V. R. S; ANGATU, C. Protagonismos Indígenas: (Re)Existências Indígenas e Indianidades. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci e ROSSI, Mirian Silva (Orgs.). **Índios no Brasil: Vida, Cultura e Morte.** São Paulo: IHF; LEER/USP; Intermeios: 2019.

AYRA TUPINAMBÁ, V. R. S; ANGATU, C. Povos Indígenas - Somos Um Mundo Onde Cabem Muitos Mundos: Îandê Iané Ara masuí Xukui Amó Ara (Lutas Indígenas, (Re)Existências e Resistências: Maramoñanga Ñerana Icobé). In: REIS, T. S. (Org.) **Lutas e Movimentos Sociais no Tempo Presente: historiografia, teoria e metodologia - volume 1.** Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima (UFRR). 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acessado em 10 mar. 2008.

BRASIL, IBGE, Instituto Brasileiro De Geografia Estatística. **Censo 2010.** Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.** Brasília: Senado Federal do Brasil, 1988. Disponível em: < https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf >. Acesso em: 10 jan. 2020.

CANDAU, V. M. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: ISA - Instituto Sócio Ambiental. **Entrevista à equipe de edição, originalmente publicada no livro “Povos Indígenas no Brasil, 2001/2005.** São Paulo. ISA, 2006.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. In: **Revista Temas Sociales, IDIS/UMSA**, La Paz, n. 11, pp. 49-64, 1987.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Un mundo ch'ixi es posible.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.** São Paulo: Claro Enigma, 1992.

DEHEVEHE SAPUYÁ, Wendeuslelei Alves de Souza. **Território e Indianidade: Etno-Matemática e Práticas Culturais Pataxó Hãhãhãe.** Terra Indígena Caramuru Catarina Paraguaçu (Pau Brasil/BA): Dissertação (Mestrado) orientada por Casé Angatu junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

KATU TUPINAMBÁ, Admilson Silva Amaral. **Lutando por uma Educação Escolar Indígenas Decolonial: Construção da Escola Estadual Indígena Tupinambá do Abaeté (Olivença – Ilhéus/BA).** Terra Indígenas Tupinambá de Olivença (Ilhéus/BA): Dissertação (Mestrado) orientada por Casé Angatu junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, 2019

MONTEIRO, J. O Desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRU-PIONI, L. D. B. (Org.). **A Temática Indígena na Escola - Novos Subsídios para Professores de 1º. e 2º. Graus.** Brasília: UNESCO, 1995.

MONTEIRO, J. **Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo.** São Paulo Tese Apresentada para o Concurso de Livre Docência (Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo – Antropologia) - UNICAMP, Campinas, 2001

RESIDENTE. **This is Not America.** 17 mar. 2022. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=GK87AKIPyZY> >. Acesso em: 17 de mar. 2022.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Outras memórias, outras histórias: contra colonialidade e o saber como construção coletiva e emancipatória na educação antirracista das artes.** São Paulo: Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, 2022.

VALENTINI, Aline de Alcântara. **História e Cultura Indígena nas Licenciaturas em História: USP, UNESP/FCL-Assis, UNICAMP e PUC-SP.** São Paulo: Tese de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP, sob a orientação da Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt, 2016.

WALSH, C. (Org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ENSINO DE TEMÁTICA INDÍGENA EM SALA DE AULA: 2 perspectivas

YVOTY RENDYJU⁵⁴

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Fabiane Medina, Yvoty Rendyju meu nome guaraníco, sou guarani da região da fronteira do Mato Grosso do Sul com o Paraguai, estou versada em também me dizer de chaquenha e como sou analista política, me considero etnopolitóloga. Dentro da minha trajetória acadêmica identifiquei duas perspectivas que agora vou compartilhar com vocês acerca da educação da “temática indígena” em sala de aula. Dentre as minhas argumentações espero que fiquem claros alguns posicionamentos em relação ao componente disciplinar que provoca tantos sobressaltos.

Conforme está prescrito na lei 11.645/2008, o ensino de cultura e história de povos tradicionais na educação tem como meta propor uma reparação histórica da construção do imaginário social brasileiro, que foi concebido a partir da negligência e silenciamento das pautas indígenas, tratando o pertencimento indígena a partir de uma noção aculturante, aludindo à identidade originária como sendo uma lembrança que faz parte do passado. Outra discrepância que procuramos corrigir é a abordagem do pertencimento pelo olhar demográfico, do qual poucas referências são produzidas pelos institutos de pesquisas e centros acadêmicos, demarcando que os organismos oficiais do Estado brasileiro, no geral, oferece base para as políticas públicas correspondente ao perfil de “índios aldeados”, definido nas e pelas reservas indígenas, que não favorecem um escopo populacional de destaque, nem a afirmação cultural de nós mesmos, enquanto sujeitos concretos. Frente a esse desafio, quero contribuir para descolonizar a educação sobre o olhar da “temática indígena” em sala de aula a partir de duas perspectivas interessantes para um trabalho mais razoável, conforme um olhar mais atual.

54 Fabiane Medina da Cruz. Ava-Guarani, etnopolitóloga, chaquenha e autonomista. Professora da Faculdade Intercultural. Indígena na UFGD. Ativa em muitos movimentos sociais e de base, na etnopolítica.

1. PERCURSO FORMATIVO: A MULHER INDÍGENA ENQUANTO FORMADORA

Em 2018, participei como formadora para a temática indígena na rede municipal de Campinas, junto ao Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade da Rede Municipal de Campinas – MIPID/Campinas, um ano depois de entrar no programa de doutorado em Ciência Política como aluna cotista no edital de acesso de povos indígenas na pós-graduação no IFCH/Unicamp.

Durante o período que atendia o programa de formação do MIPID eu também fui consultora do Grupo de Trabalho do Vestibular Indígena da UNICAMP, onde tive a oportunidade de debater o programa de acolhimento e inclusão dos acadêmicos indígenas na universidade, um trabalho desempenhado por tantos de nós, desde a emergência do programa de ações afirmativas que se iniciou em 2010 pela UFSCAR e se expandiu para outras universidades públicas.

No episódio de formação do MIPID eu pude perceber o deficit do apagamento da memória originária da sociedade que hoje se torna um símbolo trágico da educação brasileira. O maior apelo das educadoras traz a questão de como são parcas as fontes de referência para o trabalho em sala de aula. Do meu ponto de vista este problema tem um lastro na universidade, quando as ementas dos cursos negligenciam a situação colonial enfrentada por povos indígenas na educação e em todas as áreas da sociedade, desde o advento da nação brasileira.

Posso apontar como infortúnio em relação às atividades de formação o constrangimento sempre que recebia algum comentário da turma a partir da frase: “tenho sangue indígena, *minha vó foi pega a laço*”. Esta é a situação mais embaraçosa que temos que presenciar e aqui eu vou comentar o que considero lamentável, principalmente por ter sido constante nas palestras de formação, não em todas, mas na grande maioria. Tive alguma relutância em lidar com isso, pois as palavras vinham acompanhadas de uma expressão negligente e cortês, o qual lamentei solitariamente a melancolia que o enunciado da frase aludia. Mas encarei o fato como um axioma sociológico do qual eu tinha o compromisso de ressignificar. Felizmente, em 2020 tive a oportunidade de participar da construção da obra de Naine Terena, uma espécie de memorial da vida das mulheres indígenas que foram abusadas e violentadas pela colonização. A obra da artista

indígena contemporânea promoveu um mortuário para a expressão: “*Minha vó foi pega a laço*”⁵⁵.

O motivo da minha aflição ao ouvir tal expressão, é perceber que as pessoas não têm noção do sofrimento que é evocado pela agressividade de tais palavras, em razão do significado da memória histórica dos povos indígenas estar apregoada a uma campanha violenta de desgraça e infâmia programada pela política desenvolvimentista de conquista de territórios ancestrais e, propagada pela literatura que reforça estereótipos de desonra e humilhação da mulher indígena, sem o menor pudor de pensar a profundidade da violência que deu origem a sociedade brasileira. O que é espantoso nesta expressão cotidiana é a naturalização da violência e violação dos corpos de meninas e mulheres indígenas que até hoje dá origem à roteiros de telenovelas brasileiras. Como se mulheres indígenas fossem sinônimos de animais, peças, acessórios ou utensílios do colonizador. Se fôssemos aplicar a perspectiva de gênero, eu diria que falar alto e em público sobre o estupro coletivo que a política desenvolvimentista encorajou como formação da sociedade brasileira é profundamente doloroso para nós, povos indígenas. Todavia, entendemos que é necessário descolonizar as relações sociais a que tivemos submetidos nestes séculos de colonização. Por este motivo vou dar o nome a este episódio de nomear uma violência tão sangrenta como essa de desleixo cognitivo por parte dos participantes das aulas de formação. E vou propor algumas referências importantes para iniciar um planejamento do temário de cultura e história indígena em sala de aula.

Uma discussão densa acerca do percurso da organização escolar brasileira está presente em Ribeiro⁵⁶. Sempre que a autora procura marcar as fases econômico-políticas com as fases da educação, ela deixa algumas notas e algumas passagens interessantes de entender a educação estigmatizante que os povos indígenas receberam da nação brasileira. Já em Oliveira⁵⁷, encontramos uma pesquisa consciente acerca de como a educação indígena foi tomada por meio de concessões do Estado a empresas de catequização. Oliveira destaca que, desse processo, há circunstâncias-chave a se considerar: As fases coloniais e republicanas deram lugar para a transição dos movimentos indigenistas para a posição de parceiros no processo educativo, e emergência do movimento de professores indígenas, os quais, eu acrescento a posição

55 A obra foi montada originalmente para a Exposição “Coração na Aldeia, Pés no Mundo” (SESC/SP, 2020), uma representação do sentimento coletivo que está contido na concepção desta obra pode ser estimado no acervo da Mostra Manchester (2021). Disponível em: <https://www.digitalexhibitions.manchester.ac.uk/s/carla-pt/item/697> acessado em 08/01/2023

56 2007.

57 2012.

crítica de intelectuais indígenas, devido a importância da argumentação forte acerca do processo de reversão da perspectiva do imaginário social que estigmatiza a pessoa indígena e conforma a situação social anti-indígena da sociedade brasileira, tendo em vista que a educação racista que o cidadão brasileiro recebeu no seu processo formativo. Desse quadro podemos isolar dois ideais conflitantes para discutir, a seguir, quais sejam:

A NEGLIGÊNCIA E O PRECONCEITO

Em 2019, eu assumi o cargo de professora da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD e coordenei o movimento pela reestruturação do Núcleo de Assuntos Indígenas da Universidade. A minha primeira aula no curso em que fui lotada foi exatamente História Indígena e Educação Étnico-raciais, um episódio curioso e cheio de polêmicas. Isto tem a ver com a discrepância que existe entre a ementa da disciplina e a realidade da cátedra, bibliografias desatualizadas, que tratam povos originários como “povos primitivos” e seres “pré-políticos”, carregados de uma conotação pejorativa e malograda, como os seres que perderam na história e por isso foram dominados. Dada a inviabilidade de trabalhar com essas referências, propus uma ementa que contemplasse algumas desconstruções desta campanha de difamação que dura meio século e, a partir da tese de Oliveira⁵⁸, sugeri fazermos o percurso “Da negação ao reconhecimento”.

Combinado ao processo de descolonização, trabalhei também a abordagem de estigma, inspirado pelo interacionista simbólico Erving Goffman, da escola de Chicago. A abordagem se mostrou desconfortável para os alunos e professores não indígenas, cerca de 12 alunos de uma turma de 70 pessoas aproximadamente. A discussão me rendeu um processo administrativo disciplinar, depois de ter sido conduzida à reunião do colegiado, com testemunho de 2 alunos não indígenas, alegando descortesia da minha parte em me referir apenas ao público indígena na sala de aula, *ignorando* a contribuição camponesa no tema. O resto da turma, cerca de 80% dos alunos matriculados e presentes na sala de aula, que são indígenas, não apresentou desconforto com a abordagem de Goffman e felizmente tivemos uma discussão estimulante acerca dos enquadramentos do racismo nas atividades do cotidiano delineada das relações sociais.

Na segunda atribuição da disciplina, infelizmente me encontrara esgotada pelo assédio moral a que fui submetida por apresentar uma visão nova ao tema, interrompi a

58 Op. cit.

disciplina por ter contraído Covid e não finalizamos as discussões. A este episódio eu vou nomear de desencantamento sociológico.

Sumariamente, o que consegui trabalhar na disciplina foi extremamente satisfatório. As aulas foram animadas e debatemos vários assuntos interessantes por meio da abordagem de estigma. Como resultado, entendemos que temos ainda um longo caminho a trilhar até que seja posto em prática a Lei 11.645/2008, a lei áurea da educação brasileira.

O fato dos desafios terem sido sempre mais duros na universidade, me coloca reflexiva em relação aos avanços por dentro do sistema. Ao mesmo tempo em que precisamos estar no sistema, parece que somos sugados cada vez mais por ele.

Uma abordagem interessante durante a pandemia que eu coloquei em prática nas próximas disciplinas foi intercalar os textos com outras disciplinas e adotei vídeos de economia solidária e agricultura sintrópica na exposição das ideias. Essa prática foi bem sucedida, uma vez que conseguimos conectar os temas da sociologia, a partir da admirável publicação da Escola de Madrid, escrita por Eduardo Guzmán⁵⁹, o qual trata a Agroecologia de uma perspectiva de modelo de Sociedade. Com este texto, pudemos exibir a valorização do conhecimento tradicional, que se usados enquanto temas geradores, coaduna com a proposta de uma educação popular mais tekoharizada⁶⁰.

Os vídeos do professor André Baniwa e uma videoconferência que ele participou no evento da Unifesp (2020), me fez ter mais esperança com a educação escolar indígena. O professor é claro em tentar definir melhor essa tal especificidade da educação escolar indígena. Tendo em vista a formação atual para o tema estar ancorada na pedagogia cultural e, esta, seja limitante para os avanços dos esforços que os intelectuais indígenas precisam vencer na formação superior para encontrar soluções para o reencantamento da vida em seus tekohás. Algumas áreas de formação, tal qual, geração de renda, são comumente ignoradas pelos ementários de formação superior e, conseqüentemente, estão ausentes nesta pedagogia cultural. Um esboço do caso do

59 2002.

60 O termo “tekoharizar” eu tomei emprestado do meu irmão Ava-pesquisador, Elemir Martins (**As mobilizações sociopolíticas Guarani e Kaiowá do MS frente aos processos de desterritorialização promovido pelo Estado brasileiro (1964-2018)**, 2014). Em Guarani, Tekohá é o termo utilizado para se referir aos nossos territórios. Tekohá significa muito mais do que simplesmente terra. O prefixo teko – representa as normas e costumes da comunidade, enquanto que o sufixo – ha tem a conotação de lugar. Tekoharizar, neste contexto, pode significar territorializar a educação, eu transmito que este se trata de um conceito desenvolvido por um pesquisador indígena que dá luz a um termo que considero retórico, qual seja, as “especificidades” da educação indígena. Tekoharizar atribui um sentido a esta expressão.

curso de licenciatura intercultural aplicada aos povos Guarani e Kaiowá, na Faculdade Intercultural Indígena da UFGD, demonstra muitas controvérsias, uma vez que se faz necessário uma avaliação técnica da demanda dos tekohás para o programa de formação e infelizmente, não há espaço para a liberdade de expressão dos alunos.

Assim como aponta Jasom Oliveira⁶¹, o processo de formação de intelectuais indígenas no ensino superior está bifurcado entre a negação e o reconhecimento da pessoa indígena como fonte de seus próprios conhecimentos. De poder falar por suas próprias palavras.

Os estudos decoloniais estão dando mais atenção para este paradigma epistêmico. Acredito que os estudos de Goffman devem ser melhor explorado no pensamento social brasileiro e que sejam urgentemente acrescentados autores indígenas às bibliografias e ementários dos cursos de formação superior.

Os demais cursos da universidade também carecem de mais fontes originárias indígenas em suas ementas. O eixo de gênero e raça é comum a todos os eixos, mas o eixo de “temática indígena” ainda é sub-representado e deve ser trabalhado de uma maneira transversal.

O próprio uso do termo “temática indígena” também carece de melhores definições, por questões éticas que também são apontadas por movimentos intelectuais indígenas, etnomídia, etnopolítica, assembleias e marchas. Dado que o termo é lacônico e precisa ser debatido e aprofundado entre os círculos intelectuais indígenas, descolando do *frame* indigenista dos movimentos sociais, para ser posicionado no chão da aldeia e discutido amplamente pela própria comunidade.

2. EPISTEMOLOGIA PRÓPRIA

Spivak⁶² aponta o cerceamento de liberdade de expressão que é dada aos povos colonizados. A teoria do discurso pressupõe uma forma de interlocução, onde os povos ditos subalternos permanecem sub-representados pelas classes de elite da burguesia nacional. A autora argumenta que seja deixado falar os subsumidos pelo discurso ocidental sobre o sujeito subalternizado na política colonial como cidadão concreto, pois só assim alguma justiça epistêmica poderá ser presumida..

61 2012.

62 2010.

Benhabib⁶³ comenta que o outro epistêmico, tal como um sujeito concreto, ainda não consegue emergir na teoria do discurso, por questões culturais imperialistas que pressupõem a linguagem do ocidente como única linguagem política válida para promover tal debate.

Isso pressupõe que a fala dos sujeitos colonizados sempre é abafada pela normativa ocidental de posição política no debate. E conseqüentemente, o que há são várias interpretações dos povos colonizados.

Zoe Todd⁶⁴ chama atenção para a virada ontológica da teoria do discurso, isto é, a dança de cadeiras entre o objeto e o sujeito. Todavia, não podemos deixar de considerar que a epistemologia do sujeito ocidental é, por si só, lacônica, pois sugere interpretação do outro, isto é, não assume a interpretação de si mesmo.

Essas reflexões nos ajudam a pensar não só a posição do sujeito e do objeto, mas a concepção que cada um faz de si. E esta é oferecida pela cultura, conforme pontua Benhabib (2021). A cultura do ocidente tem suas formatações de estruturas de concepção das coisas, que são muito distintas das cosmologias indígenas. Neste caso, a epistemologia faz uma enorme diferença na concepção de si e das coisas com que estamos interpretando, como por exemplo, a educação.

Educação para que? e Educação para quem? Devem ser perguntas chave neste processo.

Vamos analisar muito brevemente uma proposta de literatura, da perspectiva da literatura indígena, aplicado ao ponto de vista da educação etnico-racial.

Por exemplo, o que é literatura? Numa concepção epistemológica indígena, é possível afirmar que literatura significa arte, sentimento e memória. Podendo também representar, cura, desabafo e conexão com si mesmo.

Um exemplo de texto e literatura pode ser o grafismo. Segundo linguistas e artistas indígenas, como Naldo Tukano⁶⁵ e Sol Terena⁶⁶, o grafismo se configura em um texto ancestral. Nem todas as sociedades se expressaram em letras gregas/romanas. Há sociedades, como as orientais, que se expressam por meio de anagramas, isto é, desenhos ou símbolos para compor uma comunicação, poesia e até opinião política.

63 2021.

64 2016.

65 Mekukradjá, 2018. Naldo atua com comunicação pessoal em eventos do movimento indígena e etnopolítico.

66 2022.

Falar do grafismo como um texto, significa que temos nossa concepção sobre literatura, textos e imagens que se tornam enquadramentos de situações de racismo até propostas de retekoharizar a educação e os direitos humanos. Precisamos ter a chance de ocupar os espaços de decisão com menos danos prejudicados pelo circuito incessante de assédio moral e distanciamento, pois a política de ações afirmativas consiste neste direito, de participação.

Do meu ponto de vista, a economia solidária precisa ser um aporte dessa formação dentro dos territórios, tanto quando as atualizações legislativas precisam ser cumpridas na administração pública para deixar florescer percursos formativos mais qualificados para os dois agentes envolvidos na perspectiva do ensino da temática indígena. Sobretudo que ela deixe de ser uma “temática” para alcançar programas mais inclusivos, como é exemplo do projeto MIPID, protagonizado pela comunidade de intelectuais negros e negras da rede municipal de Campinas, a qual considero uma referência de formação antirracista. Pois trata-se de programa de formação para gestores que se ocupa em dirimir o preconceito em sala de aula, procurando representar dignamente os povos negros, indígenas, ciganos, quilombolas. Acredito que devemos estar no percurso de uma articulação política como esta. Tendo em vista a dirigência pelos próprios intelectuais indígenas ser imprescindível para que as políticas não demorem mais do que já postergam para entrar de vez no debate dos fóruns da educação e orçamento participativo. Assim como as “cotas” avancem para concursos públicos e editais de fomento do governo.

CONCLUSÃO: DIÁLOGO COM O OCIDENTE

Tentei apontar algumas perspectivas que são importantes de considerar ao entrar no campo de debate da educação indígena, como professora e escritora, trouxe a literatura por meio dos códigos epistemológicos ancestrais, isto é, o grafismo, para afirmar a importância intelectual da produção indígena no processo “modernizador” das políticas públicas no Brasil. Muito tem se visto da modernização mecânica, por meio de inteligência artificial para os sistemas do fluxo da administração pública. Todavia, uma atualização sociológica é indispensável, tendo em vista a formação dos agentes em políticas públicas, para não alimentar os projetos de IAs com o racismo estrutural que é ordinário do expediente de todas as áreas da sociedade brasileira. Chamamos atenção para o fluxo da administração da coisa pública, por ter sido esta área absolutamente racista para com os

povos indígenas e conseqüentemente com as pessoas indígenas. Estas, que nunca foram enxergadas como sujeito concreto, porquanto seja, da mesma capacidade intelectual que os cientistas brasileiros.

Um caso exemplar é a comparação entre cidadão e pessoa indígena que é extremamente ruim, pois o sistema de produção de indicadores são feitos de modo externo e concessionário pelo setor indigenista e nunca por nós mesmos. Uma área que, entre muitas coisas, me provoca um certo receio, quanto ao seu significado prático.

Uma das principais reivindicações feita por intelectuais indígenas é pela descolonização da sociedade brasileira, para que racismo contra pessoas indígenas deixe de ser um tabu na agenda de construção das políticas no Brasil.

Diversos intelectuais se unem em torno da mensagem uníssona de que atualizem seu repertório sobre índio, indígena e intelectual etnopolítico. Há uma reivindicação pelo campo da mídia, tanto quanto, de agências de notícias de articulação de informações acerca de povos indígenas de modo mais plausível e menos romantizada ou estigmatizada. Tendo em vista que somos mais de 300 povos e de acordo com a última contagem do IBGE⁶⁷, nossa população saltou de 800 mil para quase um milhão e setecentos mil indivíduos.

Políticas não podem ser previstas sem indicadores, é importante saber quem somos, quantos somos e onde foram parar os sujeitos colonizados. Qual a situação social que nos foi reservada e que lugar na sociedade vimos ocupando. Mas, sobretudo, é importante, por meio da educação, ter clareza de quais os argumentos nos posicionaram neste espaço de espólio e difamação. Só assim no diálogo com ocidente pode haver mais dignidade e a educação seja mais elogiável.

REFERÊNCIAS

BANIWA, André. Webinário "**Educação Indígena e Economia Solidária**" em parceria com o Programa UAES (Universidade Aberta à Economia Solidária). Transmitido ao vivo em 7 de ago. de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/EciPq4CnAPU>

BENHABIB, Seyla. **Situando o self: gênero, comunidade e pós-modernismo na ética contemporânea**. Brasília: Editora UNB, 2021.

67 Cf. IBGE. Brasil tem 1,69 milhão de indígenas, aponta Censo 2022. Disponível em: < [https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022#:~:text=O%20Brasil%20tem%201.693.535,feira%20\(7%2F8\)](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022#:~:text=O%20Brasil%20tem%201.693.535,feira%20(7%2F8).). >. Acesso em: 11/09/2023.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. A perspectiva sociológica em Agroecologia: uma sistematização de seus métodos e técnicas. **Agroecol. e Desenvol. Rural Sustent**, v. 3, p. 18-28, 2002.

OLIVEIRA, Jasom de. **Da negação ao reconhecimento: a educação escolar indígena e a educação intercultural: implicações, desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2012

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2010.

TERENA, Sol. **Cadernos da linha Mahsísé - Grafismos Indígenas**. 1 Ed. Ité Editora Indígena, Mato Grosso do Sul, 2022.

TODD, Zoe. An indigenous feminist's take on the ontological turn: 'Ontology' is just another word for colonialism. **Journal of historical sociology**, v. 29, n. 1, p. 4-22, 2016.

MEKUKRADJÁ. E por Falar em Literatura: Oralidade na Rota da Escrita – Círculo 1. Com a participação de Jaider Esbell (artista, escritor e produtor cultural do povo Macuxi/RR), Luciano Ariabo Kezo (educador, escritor e artista plástico, Balatiponé/MT) e Darlene Yaminalo Taukane (professora, Kura-Bakairi/MT), e mediação de Alik Wunder, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Evento realizado no Itaú Cultural São Paulo, 2018.

TEMÁTICA INDÍGENA E FENÔMENO DE RETOMADA DE IDENTIDADE INDIVIDUAL INDÍGENA DENTRO DAS ESCOLAS

GLEYCIELLI NONATO - GUATÓ⁶⁸

POR QUE ABORDAR A TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS?

A inserção da temática indígena nas escolas do Brasil tornou-se obrigatória com a lei 11.645, em vigor desde 2008, tornando-se um aparato legal para as questões indigenistas no ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas no Brasil. É importante destacar que somente a lei não assegura a qualidade desse ensino, e tem se tornado um desafio para o educador em levar até a sala de aula o conhecimento cultural da pluralidade étnica no nosso país, suas barreiras são o binômio “colonialismo”, enraizado em nossa educação, e os “estereótipos”, impregnados na cultura dos educadores não indígenas.

Romper com a homogeneização da cultura ancestral na educação, é garantir o compromisso com a diversidade dos povos originários, é a proposta ideal de uma educação transformadora e assertiva.

A educação brasileira precisa saber sobre seus originários, precisa dos saberes da cultura ancestral como forma de paridade temporal. É dever de quem pisa no solo saber sobre o solo que está pisando. Conhecer nossas raízes e estabelecer conexão com ela é agregar respeito ao ambiente em que vivem, aos mais velhos e suas sabedorias, e, principalmente, enxergar a história pelos olhos de quem não teve a oportunidade de contá-la. Mostrar dentro do ambiente escolar como a história de nosso país aconteceu de fato gera nas crianças a reflexão necessária para o seu processo de evolução cidadã. Valores voltados à terra, aos rios, aos mais velhos, à comunidade, são a base dos saberes ancestrais que nossas crianças precisam, pois o tempo de vida nessa terra, está cada vez mais individualista, gerando uma educação meritocrática, valorizando as

68 Acadêmica de Letras UFMS e membro da Academia Brasileira de Letras seccional Coxim, cátedra 11; também é escritora, comunicadora e atriz. Autora dos livros “Índia do rio” e “Vila Pequena”.

conquistas numerativas. Nossas crianças estão crescendo com medo do tempo e das consequências da falta dele. É preciso respirar melhor, sentir o ar, e aprender com ele.

A educação brasileira reconhece a pluralidade cultural indígena, mas não a assegura didaticamente dentro das salas de aula. Não levar essa educação plural, étnica, dos povos ancestrais para dentro da sala de aula é negar a existência e a resistência desses povos, haja vista que é dentro do ambiente escolar que a formação étnica e cidadã de uma criança começa de fato a ser construída.

Uma criança incapaz de enxergar a diversidade, não será capaz de se reconhecer como parte dela, tornando-se um ser adulto insensível e distante da realidade da qual faz parte, e isso, é um etnocídio educacional. Estamos fadados a um distanciamento da cultura indígena se as gerações atuais e seguintes forem educadas a não reconhecê-la como parte de sua história.

O ENSINO INDÍGENA DENTRO DE MATO GROSSO DO SUL – A BASE DO REGIONALISMO É INDÍGENA

Quando falamos de propostas pedagógicas nas escolas do estado de Mato Grosso do Sul, estado do qual o meu povo pertence, precisamos adentrar na seara dos valores culturais presentes no regionalismo, mas com a clareza de que a base do território, e do próprio regional, é originária. Para isso, antes, apresento o povo Guató do Pantanal, meu povo, minha ancestralidade. Nas linhas abaixo abordarei fatos históricos do Povo Guató bem como a sua diluição cultural para dar lugar ao surgimento da “cultura regional do estado de Mato Grosso do Sul”, um etnocídio que deve ser explicado para as gerações atuais e futuras.

POVO GUATÓ ARGONAUTAS DO PANTANAL

Pertenço ao Povo Guató do Pantanal, povo esse que sofreu e sofre um processo de diluição cultural no território Pantaneiro. Os Guató foram considerados extintos na década de sessenta, onde os órgãos indigenistas da época os extinguiram alegando dificuldade de encontrar grupos organizados Guató em meio ao Pantanal. Uma total falta de interesse em conhecer a cultura Guató e o governo da época, contribuiu para esse etnocídio.

O Povo Guató era um povo nômade, vivia espalhado pelos onze pantanais do pantanal, incluindo parte do território hoje boliviano e paraguaio. Diferentemente de

muitas nações indígenas, os Guató não se organizavam em aldeias, e sim em famílias nucleares. Sua base hierárquica sócio-política era matriarcal, dando voz e priorizando a sabedoria das mulheres mais velhas, sendo elas as responsáveis pela manutenção das famílias, e propagação cultural da oralidade, visto que os homens saíam para a caça e a pesca e adentravam as águas por dias. As mulheres detinham o conhecimento do plantio e do fenômeno do sobe e desce das águas, além dos ensinamentos sociais, culturais e étnicos dentro dos princípios familiares e comunitários.

Sendo eles, um povo nômade, e com uma organização político-social da qual os não indígenas não eram familiarizados, pois até então havia apenas um conceito do que era uma comunidade indígena, ao “olharem” para dentro do Pantanal, *não enxergaram* as comunidades a qual eram *acostumados a ver*. Decidiram que aquele território não era habitado por um povo originário organizado. Fato esse que, não era, e nem é verídico.

O governo vendeu títulos de terras pantaneiras para estrangeiros, que tinham o interesse de criar fazendas no Pantanal, e esses estrangeiros chegaram, trazendo seus gados, suas doenças, sua cultura patriarcal e seu legado capital. Ao chegar ao Pantanal, avistaram famílias inteiras morando nos alagados (os Guató viviam em aterros, organizados em famílias nucleares), e com os títulos e armas a punho, expulsaram muitas famílias, que se evadiram para outros territórios. Os Guató eram acostumados a caminhar e navegar longas distâncias, e perceberam que muitos locais de aterros, antes território destes, hoje pertencem a fazendeiros. O povo Guató se espalhou por cidades em volta, adentraram em fazendas para procurar emprego e sobreviver, e muitas famílias trabalharam por gerações em terras que antes eram de sua propriedade, e hoje tornaram-se peões de terras cercadas por arames. Aprenderam a ser peões.

Dessa diluição da cultura Guató, surgiu a cultura regional do pantaneiro, inserindo nesse contexto a viola de cocho, o berrante, a lida do pantanal, a fala nasalada e cantada, a língua Guató.

Somente na década de 1970 que o povo Guató conseguiu se reorganizar para lutar pelo direito de existir, porém muitos não mais se reconheciam como indígenas, e sim como pantaneiros, nem ao menos lembravam de GUADAKAN (palavra Guató que significa território espiritual e geográfico que hoje denominamos o Pantanal). Para existir como povo organizado eles tiveram que se adaptar ao novo sistema, passaram a ter aldeia (ilha Ínsua, aldeia de Uberaba), elegeram cacique (aceitaram o patriarcado), e

deixaram de ser nômades (afinal, o pantanal tinha novos e não legítimos donos, é arriscado andar por aí).

Com isso, a cultura pantaneira que tanto orgulha o Mato Grosso do Sul, já estava enfatizada como originalmente pantaneira, porém não perceberam que, pra ela existir, a cultura original pantaneira (cultura indígena) teve que ser quase extinta e diluída em meio as crenças não indígenas.

O QUE O SISTEMA PEDAGÓGICO TEM A VER COM ISSO?

Quando falamos do incentivo à cultura regional do estado dentro do sistema educacional, precisamos a princípio entender que, apesar de toda miscigenação, a base da cultura regional é indígena, pelo simples fato de que o território é indígena.

Enquanto não fortalecermos a fala de que o Pantanal não é território do gado e sim do povo originário, não estaremos entrando em alinhamento com a educação indígena, necessária para o reconhecimento individual do aluno para com o seu território, e do território para com a sua cultura ancestral.

A questão é que verificando o histórico de diluição cultural do Povo Guató, vemos que muitos indígenas hoje não se reconhecem como indígenas, principalmente se não forem de comunidade organizada em aldeias, assim como não eram os Guató. Quantos alunos vocês têm em sala de aula que falam como indígena, possuem princípios indígenas, aparência indígena, família indígena, mas não se reconhecem como originários porque o sistema diluiu seu povo, os fez sair de seu território, e os ensinou a não gostar e se reconhecer como originário?

O Ensino precisa fortalecer o FENÔMENO DE RETOMADA DE IDENTIDADE INDIVIDUAL do aluno, pois ele é essencial ao seu reconhecimento como indígena, para sua identidade, e não para os órgãos indigenistas federais. E o professor é a principal ferramenta para isso.

O QUE É O FENÔMENO DE RETOMADA DE IDENTIDADE INDIVIDUAL, PROFESSOR(A)?

Pouco se fala sobre esse fenômeno, que tem acontecido atualmente com muito mais fervor do que em qualquer outro momento do contexto histórico brasileiro. Por falta

de outras nomenclaturas, me atrevi a intitular esse fenômeno como o de RETOMADA DE IDENTIDADE INDIVIDUAL.

Sabe aquele aluno citado logo a cima, que visivelmente é indígena, mas não pelo estereótipo? É justamente isso que não deve existir em aspecto algum, mas sim pela visualização sensível de fala e existência. Sim, requer-se uma sensibilidade e respeito sobre isso.

Todos nós sentimos, e sabemos o que sentimos, mas muitas vezes não nos reconhecemos pertencentes, pois não sabemos onde pertencer.

O Fenômeno de “retomada de identidade individual” é muito bem apontado pela pesquisadora Julie Trudruá Dorrico, que se auto identificou como pertencente ao povo Macuxi⁶⁹. Em seu processo de escrita, apesar de não ter referenciado como “fenômeno” em sua literatura, eu me atrevo a tratar esse processo de identidade como um fenômeno, sim. Nunca se teve tanta gente se identificando, se intitulando e se reconhecendo como indígena.

Lembre-se que muitos Guató hoje se denominam pantaneiros, por vergonha, ou por medo de serem indígenas, mas ao verem indígenas se destacando na política, na arte, na literatura e nas universidades, esse pré-conceito passa a ter brechas de aceitação, e esse ser, antes arredo, se enxerga como alguém importante para a sua comunidade, se insere como ser indígena e retoma sua identidade originária e traz de volta sua ancestralidade. E você professor é fundamental nesse processo.

COMO?

Requer de você sensibilidade e respeito, e claro, conhecimento sobre os povos indígenas do território que atua. No Fenômeno de Retomada de Identidade Individual, quem se auto afirmará é o ser individual que está em sua busca individual (o aluno, no caso), nunca o professor apontará a qual povo pertence cada aluno, mesmo que ele saiba de uma forma ou outra. A retomada é individual. E com sensibilidade o professor passará a conduzir o ensino para que esse aluno se enxergue como ser originário, passe a pesquisar sobre sua própria família e retome a identidade de seu povo.

O uso da misticidade, se atentando a não folclorizar as histórias e, principalmente, a não enveredar pelo estereótipo gritante da literatura indígena escrita por não indígenas. Leve a representatividade à sala de aula. Representatividade importa sim.

69 Cf. DORRICO, Julie. **Eu sou Macuxi e outras histórias**. Ibitité/MG: Caos e Letras, 2019.

Escritores e artistas indígenas, levem exemplos de pessoas que retomaram a sua identidade ancestral, conheçam a oralidade e a base da língua falada. Sirva os alunos de objetos atuais que são parte da cultura de um povo originário. Exemplo:

Povo Guató Pantanal MS\MT: viola de cocho, chalana pantaneira, pirangueiros, berrante, entre outros.

Lembrando sempre que a Retomada de identidade é individual, mas o educador faz parte desse caminhar. Esse caminho precisa ser respeitado no tempo limite individual de cada aluno, porém atento de que já se passou muito tempo para essa equalização educacional.

Esteja pronto para apontar o trajeto, mas não seja o guia, pois esse percurso precisa ser de busca individual. Mostre as estradas e o que há nelas, e deixe o caminhar seguro para o aluno. Mostre para seus alunos que assim como é para o povo Guató, o tempo é fértil, mas pode também ser aniquilador e sagaz. Hoje é tempo de plantar batatas, amanhã poderá ser tempo de cheias, se não souber o tempo das batatas, comerá pouco nas cheias. Educador, se você não souber como conduzir seu ensino seus alunos passarão fome de conhecimento. Eu sei, é assustador, porém necessário. A responsabilidade de se ter um plantio reforçado está na sua mão. Que tal começar a fazer isso hoje, antes que as águas levem tudo?

Saudações de Guadakan!

A EDUCAÇÃO ESPECIAL DENTRO DO CONTEXTO DIFERENCIADO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

CARLA CRISTINA PADILHA DOS SANTOS⁷⁰

INTRODUÇÃO

Este artigo abordará de maneira sucinta uma breve análise de vivência entre as modalidades de ensino, sendo elas: Educação Especial e Educação Indígena. A partir destas, será possível pensar com mais cuidado e responsabilidade sobre como esses alunos estão sendo inseridos nesse contexto educacional em meio aos desafios estruturais do próprio sistema capitalista.

A apresentação dos elementos que constroem esse cenário é primordial para compreensão de como tudo acontece e/ou logicamente, como deveria acontecer. É justamente através desses processos que busca-se o entendimento de como tudo acontece na prática. Nesta ocasião vale ressaltar o processo histórico brasileiro que vivenciamos ao longo dos anos e que até hoje tem resquícios nas ações, costumes e crenças da população brasileira. A construção do Brasil foi pautada na violação, negação e omissão dos direitos de muitos, sobretudo dos povos originários e das pessoas com deficiências. Isto porque, naquela época, não se tinha acesso à informação e muito menos existia uma liberdade de expressão para que todos pudessem ter vez e voz à frente de suas próprias demandas sociais.

Como dito anteriormente, os resquícios são vistos até hoje. Ao tratamos disso, relembremos o quanto a sociedade brasileira sempre esteve imersa no caos, sobretudo quando falamos de emancipação humana e política. Ou seja, muitos até hoje pensam e agem na imediatividade onde possibilita uma infinidade de ações preconceituosas, desrespeitosas e excludentes. Esses preceitos estão enraizados em nosso meio e nos mais diferentes patamares. Digo, dentro das comunidades indígenas.

⁷⁰ Indígena potyguara. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2021). Atualmente é representante indígena na Gerência Executiva de Educação Especial, Diversidade, Inclusão, Direitos Humanos, Povos Indígenas, Quilombolas e Comunidades Tradicionais na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

Também por essa razão, fez-se necessário pensar formas de desmistificar essas normas ditas padrões que segregam cotidianamente pessoas dentro do ambiente educacional. Assim, para que haja o entendimento é essencial listar fases históricas que antecederam as atuais gerações e que de forma particular, contribuíram para chegarmos até aqui e termos parte de alguns direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988.

O presente artigo também pontua algumas práticas educacionais vigentes onde o autora julga importante para a inclusão e/ou inserção destes dentro dos espaços sociais.

Em linhas gerais, são expressas no texto vivências culturais do Povo Potiguara da Paraíba que colaboram com o desenvolvimento do alunado da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Akajutibiró. Logo, evidencia-se de modo específico as metodologias dos docentes, a visão limitada das pessoas acerca deste ensino e ao findar de cada semestre, os resultados alcançados por estes profissionais frente a essa realidade.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O Brasil é um dos países que mais recebem críticas pelo desinteresse governamental em diversas políticas públicas, dentre elas: saúde e educação. No período pandêmico, houve uma crescente exposição vinda da mídia acerca disso. Os telejornais, por exemplo, vêm enfatizando todas as problemáticas já existente no país de maneira mais repetitiva.

Ao tratarmos da Educação, vale pontuar alguns parâmetros que asseguram este direito, como a Constituição de 1988, considerada cidadã por seu formato mais inclusivo e completo acerca das demandas sociais.

Em síntese, o art. 205 diz que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e estar em consonância com a sociedade através de suas contribuições, visando sobretudo o desenvolvimento das pessoas, como também, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Já o art. 206 prevê as condições de como será ministrado este ensino, salientando que é necessário que se tenha o acesso e permanência de forma igualitária. Ou seja, é perceptível que teoricamente o povo brasileiro é privilegiado em ter uma Carta Magna tão completa e abrangente.

Dito isto, no art. 208, a ideia principal é o dever do Estado diante da Educação, evidenciando a garantia dos direitos dos indivíduos que possuem suas limitações, como as pessoas deficientes. Uma das garantias é:

I. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em relação à educação especial no Brasil, segundo um artigo intitulado Educação especial no Brasil: uma análise histórica⁷¹, apesar do pouco investimento e do descaso político, a mesma foi ganhando seu espaço de forma lenta, por meio da criação de inúmeras instituições. Essas instituições citadas no artigo eram de caráter assistencialista e cumpriam apenas sua função de auxílio aos desvalidos, ou seja, pessoas comuns que eram vistas sem apoio, desprotegido ou desamparado.

A partir da segunda metade do século XX, as escolas brasileiras procuravam adotar seu modelo de ensino, inspirados pelos Estados Unidos e pela Teoria da Carência. Esta, por sua vez, explicava o rendimento escolar observando crianças de diferentes níveis socioeconômicos e considerava que as crianças das camadas mais pobres não possuíam a mesma aptidão para o aprendizado que as crianças de classe privilegiada⁷².

Vale ressaltar que os alunos presentes nestas observações eram os que apresentavam deficiências e, por sua vez, recebiam um tipo de “amparo”, ou seja, eram atendidos pelas instituições citadas acima. Com esta análise, é possível afirmar que a Educação de modo geral foi e ainda mergulha em bases segregativas onde as classes populares, ou melhor, menos favorecidas, lutam incansavelmente pelo acesso e mais ainda, pela permanência nestes ambientes educacionais.

Alguns autores, segundo o texto de Silva⁷³, que destaca alguns momentos da educação especial no Brasil, relatam que a história desta modalidade de ensino em países da Europa e América do Norte, identificam quatro estágios no desenvolvimento do atendimento às pessoas que apresentam deficiências, que podem ser resumidos da seguinte forma:

71 Dota; Alves, 2007.

72 Lima, 2005.

73 2009, p. 72-73.

- 1) Primeiramente, na era pré-cristã, os deficientes eram negligenciados e maltratados. O tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido;
- 2) No segundo estágio, nos séculos XVIII e meados do século XIX, com a difusão do cristianismo, encontra-se a fase de institucionalização, em que os indivíduos que apresentavam deficiência eram segregados e protegidos em instituições residenciais;
- 3) O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte;
- 4) No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal;

Visto isso, é notável perceber que desde o processo histórico da formação, nosso país baseia-se também em muitas doutrinas dogmáticas. Isto é, sempre fomos, enquanto Povo, influenciados pela igreja, a priori a Igreja Católica, que apesar de sua função integralista sempre prezou por seus próprios interesses. Isso aconteceu não apenas com a Educação especial, mas também com o Serviço Social – uma profissão que foi durante sua trajetória tida como uma ação caridosa e incontestável.

Tanto Bueno⁷⁴, como Mendes⁷⁵, evidenciam como marco no Brasil a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, devido a diversos conflitos de cunho político, social, moral e econômico, estes institutos começaram a sofrer um processo de deterioração. Embora se parecessem com os institutos parisienses, se diferenciavam por seu caráter assistencialista, ou seja, sua política de “favor”. Conforme diz Bueno⁷⁶, enquanto os

74 1993.

75 2006.

76 Op. cit.

institutos brasileiros de educação especial cumpriam sua função de auxílio aos desvalidos, os parisienses os mantinham como oficinas de trabalho.

Diante disso, podemos perceber que a sociedade brasileira como um todo sempre foi a verdadeira arma para estas pessoas. Digo, o maior empecilho para estas pessoas que possuem limitações, seja ela física ou não, ser quem realmente são e mostrar de fato, para que estão neste plano, afinal eram e ainda são vistas com olhares inferiorizantes e preconceituosos. Afinal ser “diferente”, possuir limitações físicas, visuais, auditivas ou mentais era ser classificado de forma bastante negativa. A começar pelo próprio termo “especial” ou “diferente”, surgido justamente no período das primeiras instituições.

Apesar disso, da crueldade em serem marginalizados e tratados pela sociedade numa condição de inferioridade perpetuada até os dias de hoje, fortalecendo essa condição humilhante de incapacidade atribuída a eles(as), é possível alegar que, por mais que ainda existam muitos profissionais e instituições que absorvem e propagam este mal, podemos avaliar nossos dias e criarmos uma esperança de dias melhores, de um mundo inclusivo, de pessoas que propagam o bem, a empatia e o respeito as diversidades.

Pois, como disse Freire⁷⁷,

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

Portanto, é preciso praticarmos valores em nosso dia a dia, lembrando sempre que o que plantamos, nós colhemos. Então, que possamos colher bons frutos e construir um mundo melhor, igualitário e de pessoas com atitudes inclusivas e justas.

PROCESSO DE INCLUSÃO DENTRO DAS ESCOLAS INDÍGENAS

Para falarmos sobre o processo de inclusão dentro das escolas indígenas, é preciso sabermos o que a mesma traz em sua essência e que existe uma dicotomia entre educação indígena e educação escolar indígena. Logo, é possível compreender um pouco da vivência cultural posta entre as linhas desse texto.

77 2004, p. 38.

A educação escolar indígena no Brasil tem uma longa história, marcada por movimentos e lutas contínuas por sua resistência na sociedade “civilizada”. Até então, nos primeiros contatos com os invasores, os povos originários mantinham suas tradições e costumes, dentre estes elementos, tinham sua própria educação. Ou seja, saberes adquiridos por seus antepassados que eram herdados e postos em prática. Sendo assim, começaram desde então uma luta de resistência, enquanto na mente dos colonizadores existia o famoso “plano colonizador” – que visava “recriar” os povos originários, impondo seus saberes individuais e excluindo o próprio “eu” dos nativos, como por exemplo: sugeriam, ou melhor, faziam imposições no modo de se vestir e no que comer.

Passados os anos da promulgação da atual Constituição, logo veio a grande vitória: O direito à educação diferenciada nas leis brasileiras, que encontrou amplo respaldo e detalhamento na legislação subsequente. Prevista no art. 210, 215 e 231 da Carta Magna. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas⁷⁸ é claro:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimento e práticas de outros grupos e sociedades. A proposta da escola indígena diferenciada, representa, sem dúvida alguma uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por uma inclusão no sistema, quanto respeitadas em sua particularidade.

Após este reconhecimento, começou-se a pensar nas escolas indígenas que serviriam para a continuação do processo de afirmação étnica e cultural desses povos. Para isso, as leis subsequente à Constituição, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação deveriam abordar este direito assegurado, e assim foi feito. Logo, a educação indígena dispara e torna-se assunto do movimento indígena em prol de melhorias, cobradas em nível estadual para todos de modo heterogêneo.

Cada povo indígena que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles ou para o país, mas para toda humanidade. Falam mais de 170 línguas diferentes e seus territórios localizam-se por todo país.

78 1999, p. 29.

As principais características da educação escolar indígena são: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Ou seja, os alunos indígenas e não indígenas reconhecidos etnicamente podem estar inseridos dentro desse universo, a priori aos alunos que tem deficiência ou algum tipo de transtorno psicossocial.

Em consonância com a educação especial, a escola sempre busca ir além das teorias daquilo que traz a educação inclusiva, pois apesar da maioria ainda se encontrar em um processo de conscientização sobre os valores éticos e morais das relações humanas, no sentido de converter-se em uma organização social, efetivamente, inclusiva. A inclusão de alunos seja ele com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltiplo constrói-se aos poucos, inserindo-os em ações dentro da comunidade, como por exemplo: Dia da árvore, onde os alunos saem do ambiente escolar e vão mais além, explorando toda riqueza local acerca do tema, como também, compartilhamento de vivências dos anciões da aldeia, os primeiros habitantes que presenciaram todo processo de crescimento da mesma.

Dentro da sala de aula são usadas varias metodologias que buscam trabalhar sobretudo, sua própria autonomia, capacidades e habilidades, fazendo o mesmo enxergar que pode ser muito mais do que lhe dizem, e que o fato de limitar-se a tal atividade não o faz menor que os outros, ou até mesmo diferente. Frequentemente são promovidas palestras com temas relevantes, como por exemplo: dia do deficiente físico, e fora isso, os eventos culturais em que os alunos têm sempre o seu papel. Isto é, são enaltecidos e reconhecidos por toda comunidade escolar.

A partir disso, um estudo que decorre da pesquisa intitulada: Educação Especial nas Escolas da Rede Municipal de Feira de Santana: identificação e caracterização do atendimento, verifica-se que a formação docente e a prática educativa dos profissionais que atuam com alunos que apresentam algum tipo de deficiência (sensorial, motora, mental ou a associação de duas ou mais destas modalidades) são, sem dúvida, bases essenciais que sustentam a inclusão escolar. No entanto, essa formação só contribui de forma significativa quando associada às adaptações físicas, curriculares e atitudinais por parte das instituições de ensino. Ou seja, promover não apenas uma integração física dos alunos com NEE (necessidades educativas especiais) no ambiente escolar, mas garantir a participação dos mesmos em atividades essenciais ao currículo do ensino regular. Esta ideia fundamenta-se na concepção de projeto político-pedagógico proposto pelo MEC, como aponta Ribeiro et al.⁷⁹:

79 2009, p. 94.

O projeto político-pedagógico é um instrumento técnico e político que orienta as atividades da escola, delineando a proposta educacional e a especificação da organização e os recursos a serem disponibilizados para sua implementação. Os princípios e objetivos de ordem filosófica, política e técnica permitem programar a ação educacional, imprimindo-lhe caráter, direção, sentido e integração, articulando-se com as seguintes dimensões da administração escolar: pedagógico-curricular, administrativa financeira, organizacional-operacional, comunitária, sistêmica e de convivência são os fundamentos que orientam a proposta educacional.

Com isso, vale ressaltar a importância do cuidador/mediador educacional, que tem um papel fundamental neste processo. Este profissional auxilia o aluno servindo de ponte para viabilização desse direito de ser incluído no ensino regular como um todo e atendendo às suas necessidades básicas. Em um caso específico, na Escola Indígena Akajutibiró, anualmente acontece a Semana Cultural, onde durante esses dias semanais são desenvolvidas tarefas, visando o fortalecimento cultural do Povo Potiguara e nela trabalha-se: jogos, gincanas, várias oficinas como de artesanato, culinária, território, dança, pintura corporal etc. Após o término destas, o resultado desse trabalho é apresentado à toda população da cidade por meio da Marcha Cultural – um típico desfile que perpassa por toda aldeia até o centro da cidade.

Dito isso, os alunos com deficiências e alunos do EJA (outro público tão marginalizado) são assim como todos os outros, protagonistas da sua própria história e encantam a todos com todo talento que demonstram ao longo desses dias e nos demais. Juntamente aos familiares e amigos, esses alunos estão sempre motivados e estão sempre motivando a todos, pois acabam se encontrando, sentindo-se acolhido, e, sem dúvidas, esse é o maior presente para todos enquanto profissionais e seres humanos.

Por isso, as escolas indígenas, bem como todas as outras, têm um papel fundamental dentro do local que está inserida, independente de qual seja. Nela, há algumas vantagens que podem entrar em consonância com todas as problemáticas, e o segredo é estar nas vivências locais que são diariamente vividas por estes alunos. É a conexão forte com a natureza e todos elementos naturais, são as viagens nas histórias de um Povo, contadas oralmente por nossos líderes, representantes e anciões indígenas e a valorização contínua da espiritualidade e ancestralidade. Melhorando, assim, a qualidade de vida das pessoas a começar por dentro!

Afinal, o mundo é um só e todos nós somos iguais perante a lei, porém somos diferentes do modo de ser, de viver e ser feliz. A diversidade é um verdadeiro mar de riquezas, por isso deve ser respeitada.

CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa possibilitou uma riqueza de conhecimentos através do estudo bibliográfico acerca do tema, buscando na teoria subsídios para alunos com deficiências que são todos os dias inferiorizadas e excluídos dentro do ambiente escolar, evidenciando o contexto aos quais estão inseridos – na comunidade indígena. Os estudos foram desenvolvidos com base nas fontes secundárias, pois esta é construída a partir de materiais já existentes – como livros, artigos científicos e referenciais curriculares específicos da escola indígena.

Gil⁸⁰ a caracterizou como um estudo bibliográfico que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Ou seja, através destes foi possível mergulhar profundamente e entender com divergências dos autores o porquê de toda essa exclusão estruturada no meio social e como se sucedeu a inclusão depois de tantos anos. Obedecendo assim o que lhes é assegurado por lei, levando-se em consideração também todo o contexto diferenciado que aquele publico vivencia no decorrer do seu processo de formação.

O método de pesquisa fundamenta-se na dialética, na análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que são. É um método de interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Considera que os fatos não podem ser considerados fora de um contexto social, político, econômico, etc.

Nesta técnica qualitativa⁸¹, foi observado acerca da realidade vigente todas as práticas excludentes, tidas de forma inconsciente ou não pelo profissionais e sociedade. Assim, foi buscando compreender por meio dos subsídios razões para isso e soluções para melhoria disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, é perceptível aos olhos humanos que a sociedade de modo geral formou-se e se prolifera dentro de um meio totalmente exclusivo

80 1999.

81 Op. cit.

e empático, onde grande massa da população estão inseridos dentro de um sistema econômico e privativo, até mesmo de suas liberdades negativas.

As atitudes intolerantes, preconceituosas e discriminativas são visíveis, e devem ser radicalmente entendidas como absurdas. Elas estão nas ações mais simples e dolorosas. Dentro do contexto escolar, causam uma série de problemáticas graves em alguns casos, ou melhor, na maioria deles.

A presente pesquisa não atende a todas as indagações feitas e enfrentadas por esse alunado e profissionais, mas apresenta aspectos relevantes que são vivenciados no dia a dia desses meninos(as) indígenas e não indígenas que muitas vezes se deslocam de outra aldeia (ora distante) e chegam ao ambiente que poderiam lhe enaltecer e são excluídos.

Um dos maiores intuitos é que através desse trabalho mentes possam ser abertas, sobretudo ao diálogo com uma importantíssima - e talvez a maior - instituição que age de forma direta na vida dessas crianças/adolescentes: a família. Que não somente os alunos venham ser inseridos, mas também os pais ou familiares responsáveis por tal discente.

A realidade por sua vez é perturbadora, no sentido da relação entre família/escola, principalmente quando se trata de uma criança e/ou adolescente que necessitam de uma atenção ou prioridade maior. Às vezes, a discriminação e o desrespeito vêm desde sua casa, onde a família ou pessoas próximas não aceitam sua deficiência ou limitação. Criticam, julgam, desmerecem. E, por isso, é necessário que haja a continuidade dessa união, pois somente assim teremos o país e o mundo que tanto desejamos aos nossos filhos/netos.

Pelas análises feitas acerca de todos materiais, é conclusivo que a história da educação especial desde os primórdios não é diferente ou melhor, não era diferente até o início do século XX. Parecia uma repetição, diria que, mais elaborada e consciente das pessoas. Porém, com a chegada das primeiras escolas, embora adotassem doutrinas e eram fechadas aos diálogos, o cenário começa a mudar. Ou seja, começam aí os primeiros passos para um Brasil e um mundo melhor, formadas por humanos conscientes, igualitários e justos.

Como citada, a educação escolar indígena têm um papel magnífico, especial e transformador na vida dessas pessoas, pela sua amplitude e interdisciplinaridade. Os objetivos específicos expostos, são alcançados diariamente, através de um trabalho comprometido e unificado com escola, família e comunidade. Cada dia é um avanço, é

um motivo a mais para vibrarmos e nos alegrarmos pelo fato de estarmos traçando caminhos com metodologias coerentes que convergem grandemente na vida desses seres. Com isso, o fortalecimento e resistência não somente da especificidade (escola indígena) mas de todos aqueles que formam a modalidade ensino, a educação especial.

Ao nos tornamos um ser social de fato, idealizamos sempre o futuro, sempre queremos o melhor para ele. A realidade, a geração, as atitudes, a maneira de viver são pontos que nós criamos e colocamos a palavra: “melhor”. Mas, antes de idealizarmos ou sonharmos com isso é fundamental que tenhamos atitudes. Afinal, a nossa realidade só muda se a mudança começar dentro de nós, assim como as atitudes e modos de vida (ex: alimentação). Por isso, a nossa ação no agora serão como sementes, talvez não possamos colher os frutos, mas a certeza que contribuímos será inevitável e emocionante.

A inclusão é tarefa simples, mas ela precisa começar dentro de cada um de nós.

REFERÊNCIAS

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BRASIL, **Fundação Nacional do Índio**. Legislação e jurisprudência indígenas. Brasília: Funai. 1973.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes para uma política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf >. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C. Da (et al.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. Disponível em: < https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_inclusao_escolar_2008_0.pdf >. Acesso em: 14 jul. 2024.

DORZIAT, A. Educação especial e inclusão escolar (prática e/ou teoria). In: DECHICHI, Claudia (et al.). **Inclusão escolar e educação especial**. Uberlândia: EDUFU, 2008.

DOTA, Fernanda Piovesan; ALVES, Denise Maria. Educação especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista científica eletrônica de Psicologia**. Ano 8, nº 8, maio 2007. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/55863517-Educacao-especial-no-brasil-uma-analise-historica.html> >. Acesso em: 19 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, A. O. M. N. **Breve histórico da psicologia escolar no Brasil**. Psicologia argumento, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 17-23, Jul-Ago. 2005.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set-dez. 2006.

MIRANDA, Theresinha Guimarães (org.). **Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar**. Salvador: EDUFBA, 2016.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS. **Ministério da Educação**. 1999. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf >. Acesso em: 14 jul. 2024.

RIBEIRO, Gillianderson Freitas (et al). Inclusão escolar em Feira de Santana: caracterização da prática pedagógica. In: DIAZ, Félix (et al). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. UM PERCURSO HISTÓRICO PELO “ESPECIAL” NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **PLURES - Humanidades**, Ribeirão Preto, n.11 – 2009. Disponível em: < https://www.academia.edu/338364/DE_PAPPUS_A_POLYA_DA_HEUR%C3%8DSTICA_GREGA_%C3%80_RESOLU%C3%87%C3%83O_DE_PROBLEMAS_FROM_PAPPUS_T_O_POLYA_FROM_GREEK_HEURISTICS_TO_PROBLEM_ >. Acesso em: 13/07/2024.

MOVIMENTO PLURINACIONAL WAYRAKUNA: As Filhas da Ventania Semeando o Bem-Viver

GRUPO DE PESQUISA WAYRAKUNA⁸²

Wayra não anda só⁸³

Aline Ngrenhatabare Kaxiriana Lopes Kayapó

Amre be... (há muito tempo)

A Wayra era o que é hoje, ventania.

Nada mudou

Wayra não sabe o que é cronos, nem kairós

Nada a controla

Nada a domina

Sua fúria e Sua singeleza andam lado a lado em um fluxo perfeito.

Cada menire (mulher), sabia que a chegada dela trazia bons presságios,

Pois Wyara nunca andava sozinha

Aguarda ansiosamente as Yvoty (flor em Guarani)

As Yvoty sabem muito bem a importância da Wayra para sua sobrevivência

*A Wayra traz as irmãs pássaras na sua kubenjaê (rede) e juntas fazem a
polinização das Yvoty*

Wayra também anda com a sua irmã Ná (chuva)

Juntas lavam o solo que o invasor sujou com a ambição.

Uma tarde dessas, lembrei da conversa que tive com uma Yvoty Potiguara,

A flor que virou árvore,

Eu gosto de dar nomes para árvores, e o nome dela é Eliane!

A flor que virou árvore disse:

— Floresça em meio ao lixo!

— Sim! — avidamente respondi.

Então,

*A flor que virou árvore chamou a Wayra e pediu para ela soprar para bem longe
das suas netas Yvoty os Mekaron Punu (espíritos maus)*

Depois, a vovó “Yvoty Eliane aqaPotiguara” chamou a Ná (chuva)

Ela pediu para que lavasse a terra até o mais profundo solo.

Então a nossa Ná, disse para a vovó Yvoty Potiguara:

82 Uma das frentes de atuação do Movimento Plurinacional Wayrakuna, uma rede ancestral artístico-filosófica, fundada em 2017, por indígenas mulheres de Abya Yala. Sendo o primeiro grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq formado exclusivamente por indígenas mulheres. O grupo está sediado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). O presente texto é uma colaboração coletiva das seguintes membras do Grupo de Pesquisa: Eliane Potiguara, Jamille da Silva Lima-Payayá, Arlete Pinheiro Tupinambá, Maria Miguelina C. Lopes Tupinambá, Bárbara Nascimento Flores Borum-Kren, Márcia Kambeba, Aline Ngrenhatabare Kaxiriana Lopes Kayapó, Káritas Iamani Correia Gusmão Pataxó Hã Hã Hãe, Raquel Mota Mascarenhas Pataxó, Elis Santos Mura, Maria Agraciada Tupinambá.

83 Poema modificado do original publicado em Kayapó (2020).

— *Flor que virou Árvore, porque você me invocou, irei depositar “água da vida” até os mais profundos solos, assim, as suas netinhas Yvoty poderão crescer e nunca morrerão!*

De tanta felicidade, a vovó Yvoty Potiguara deu muitas flores e frutas. São elas que nos alimentam até hoje.

A Ná (chuva) falou para vovó Yvoty Potiguara:

— *Diga às suas netinhas Yvoty que nunca olhem para o que estão a ver, e que mesmo em meio ao lixo, floresçam, que não se impressionem com a maldade e com todo o lixo que as rodeia, pois seu sustento está na nascente de águas, e sua proteção está fincada na árvore plantada junto ao ribeiro de águas...*

Foi assim que surgiu o hoje, que as pessoas chamam de tempo, e colocam dentro de um relógio e dentro de um calendário. Para nós, o ontem e o hoje não passaram...

somos o hoje, o ontem, e vivemos.

ainda que nos matem, não morreremos, pois nossas raízes fincadas ao ribeiro de águas, nos dão a vida eterna!

Essa é a história do porque as Yvoty nunca morrem...

Nós, do Movimento Plurinacional⁸⁴ Wayrakuna⁸⁵, um movimento de indígenas mulheres⁸⁶ de Abya Yala⁸⁷, não temos com esse material a pretensão de exaurir as temáticas que envolvem o universo das indígenas mulheres no continente. No entanto, traremos a seguir, pontos importantes para a compreensão de educadoras/es que, assim como nós, se propõem a descaravelizar⁸⁸ uma educação que ignorou as narrativas indígenas durante séculos. Sofremos com a insistente tentativa de nos congelar em um passado romantizado criado por doentias expectativas de integracionistas que são constituídas e estruturantes do Estado Brasileiro.

84 A plurinacionalidade é instrumento jurídico, político e normativo, em que as Constituições dos Países fundados pela colonização podem adotar o sistema de Estado Plurinacional. Para isso, baseiam-se nos dados de sua população geral, onde há dentro do território nacional distintas nações reconhecidas. A defesa da plurinacionalidade é uma das lutas por reconhecimento dos direitos das comunidades originárias e tradicionais, demonstrando a importância desses povos na história e formação do Estado Nacional. Equador e Bolívia foram os primeiros territórios que provocaram o que chamam de neo-constitucionalismo latino-americano, e, consagraram em suas constituições a plurinacionalidade.

85 Palavra de origem Aymara, e sua possível tradução é “ Filhas da ventania”.

86 Categoria de análise criada pelas membras fundadoras do Movimento Plurinacional Wayrakuna, que demonstra que nosso posicionamento político vem antes de qualquer gênero trazido nas caravelas. As definições e explicações acerca desta categoria de análise estão expostas de maneira textual na introdução do livro "Movimento Plurinacional Wayrakuna: Polinizando a vida e semeando o bem-viver" (no prelo), de autoria coletiva.

87 Abya Yala é um termo com origem na língua do povo Kuna, que reside no território hoje considerado como "Panamá", significa Terra Viva, ou Terra Madura, ou Terra em Florescimento. No ano de 2004, na cidade de Quito, no Equador, ocorreu a II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala. Nesta ocasião, indígenas de diversas nacionalidades deliberaram pelo uso político do nome "Abya Yala" para identificar o continente americano.

88 Neologismo utilizado pela pensadora Wayrakuna, Aline Ngrenhtabare Kaxiriana Lopes Kayapó, para ilustrar as nossas ações diante de tudo de ruim que veio junto com as caravelas e que não param de chegar.

*Pindorama py owaen okuapy wy mã, nhanen rentaran kuery re, ha egui Nhandetxy re omboy py mã o pu an wam. Ywypó kuery ijda e yn wa e kuery nhembojdera kuery nhen en. Wyri mã mymba kue iry pe nda ewei tein rã ojduka, omomba nhen an an opa mba e teko mã guiwe wa e, ojdeaí kunhagué re, ha egui Nhandetxy re*⁸⁹.

A produção desse texto é reflexo do nosso compromisso em combater o epistemicídio provocado em nossa história. Nosso compromisso é produzir mais um material que possa colaborar no combate à desinformação e à lacuna deixadas por uma educação colonialista regida pela grande orquestra de silenciamento das filhas da Terra. Com essa iniciativa contra-colonial⁹⁰, objetivamos oferecer ao professorado não-indígena dos mais diversos níveis educacionais um material que nós, indígenas mulheres, somos mais plurais do que se supõe em muitos livros canônicos de história, acadêmicos e literários.

O Movimento Plurinacional Wayrakuna é um movimento composto exclusivamente por indígenas mulheres, sejamos nós, cis ou trans, nos seus mais diversos contextos; indígenas mulheres em contextos urbanos, aldeadas, ribeirinhas e em retomada de território e ou retomada identitária. Para nós, controvérsias entre gênero e sexualidade são questões superadas, no sentido de que sabemos que não podemos confundir uma coisa com a outra. Quando os invasores chegaram em nossos territórios, sequer humanas nos consideraram, imagine mulheres. Ou seja, não tínhamos a ideia do que significava ser mulher nos termos Ocidentais, mesmo assim, nossas ancestrais já lutavam contra todo patriarcado caravélico⁹¹ atracado por essas terras do que se entende por Brasil. Por isso, também fazemos oposição quando tentam colocar a nossa resistência em pé de igualdade com qualquer outro movimento devedor da modernidade, por mais legítimo e revolucionário que seja.

Não estamos inventando nada de novo, pois nosso movimento é a continuidade da luta de nossas ancestrais. Nos atualizamos no tempo e no espaço, adaptando a nossa resistência visando modificar a rota do que tem permanecido e, sobrevivendo, lutamos para garantir que a dignidade do nosso corpo-território seja respeitada onde quer que estejamos. Por essa memória de luta e de gênero, nosso movimento afirma com

89 Tradução do mbya guarani para compreensão de lusofalantes: Quando Pindorama foi invadida, nossos povos e a Mãe Terra passaram a ser agredidas. Não-indígenas que odeiam seres que possuem a possibilidade da criação da vida. Por isso caçam em tempos de reprodução dos animais, tentam destruir a diversidade, agredem as mulheres e violentam a Mãe Terra.

90 Santos, 2015; 2019.

91 Neologismo Wayrakuna para pessoas racistas e carregadas com as ideologias, filosofias, cultura, modo de vida, jeito de ser e espiritualidade trazidos com as caravelas.

veemência que a existência de um FEMINISMO INDÍGENA é IMPOSSÍVEL, pois como dissemos, nossa luta começou antes mesmo de nos considerarem humanas, quem dirá mulheres. Em decorrência da limitação modernizadora, parte do movimento feminista permanece estruturado pela branquitude, expressando desconhecimento das pautas e demandas das indígenas mulheres, na medida em que categorizam nossas pautas originárias como não prioritárias promovendo nossa marginalização. Mesmo assim, acreditamos ser totalmente possível a existência de INDÍGENAS FEMINISTAS, demonstrando o nosso compromisso, em primeiro lugar, com a nossa luta originária, que não se dobra para absolutamente nada que chegou depois de nós, e, também, com a consciência de gênero que acabou nos alcançando, pois projetou sobre nós, ainda que em medidas bastante diferenciadas, a sombra da discursividade de gênero da modernidade.

DANDO UM GIRO GLOBAL...

As recentes crises socioambientais com diferentes facetas e, paralelamente os movimentos sociais atuais, especialmente de mulheres e povos, estão impulsionando a necessidade de repensar o modelo civilizatório. Este que tem sido imposto pela cultura e economia hegemônicas representadas pelas políticas de Estado de países considerados “desenvolvidos”, e normalizados como padrão inquestionável de desenvolvimento e progresso, mas que, ao longo da nossa história, especialmente dos últimos cinco séculos (com o advento da invasão e colonização de Abya Yala), se consolidou às custas da exploração de nossos territórios, do subjugamento de nossos povos e da violação de nossos corpos!

A opressão às mulheres e aos povos originários, bem como a destruição do planeta não são fenômenos isolados: são formas da mesma violência. Este tripé da violência que envolve a Terra, os povos da Terra e as mulheres, alicerçam as visões de mundo que estruturam e direcionam as práticas da sociedade ocidental; que erguem o sistema capitalista patriarcal no qual a forma de economia e política é idealmente restringida aos homens que se mantêm no poder primário e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades. Isso se estende ao domínio da família, em que o pai mantém a autoridade sobre as mulheres e as crianças. O sistema vigente, consolidado globalmente, continua sendo o mesmo que autoriza violentar a Terra, os povos originários e as mulheres, e institui o poder dos

homens pela disseminação de crenças e práticas sociais que fundamentam e reforçam o machismo. Do mesmo modo, alimenta ideias de superioridade e supremacia dos homens brancos embasado na ideia de raças humanas, responsáveis por inaugurar e estruturar o racismo, através da hierarquização de povos não-brancos como inferiores e submissos aos povos brancos.

Igualmente, a violência à Terra é estrutural e estruturante do capitalismo patriarcal, visto que a supremacia de poder ao homem branco é reflexo do estabelecimento deste e da sua forma de economia e política como direção desejada de desenvolvimento e progresso. O homem é estabelecido como sujeito gestor e usufruidor desta civilização, fundando-a como androcêntrica e, conseqüentemente, como antropocêntrica, na medida que cabe ao homem o conhecer e decidir sobre o relacionamento da humanidade com o meio natural. Os fundamentos do humanismo moderno encontram-se intimamente ligados e articulados ao especismo, uma forma de discriminação contra as outras espécies e que se vale de argumentos semelhantes ao racismo e outros tipos de preconceitos em que os seres não-humanos são hierarquizados como inferiores e, dessa forma, passíveis de serem explorados e subjugados aos interesses de determinada civilização. O esquema que chamamos de “caravélico”, porque hierarquiza os seres da Terra, na ponta da lança, está expresso cotidianamente, e à luz do dia, no afrontoso desrespeito aos nossos encantados territórios imemoriais, que seguem como montanhas despedaçadas em cargas de vagões de minério de ferro, ou que afluem agonizantes como rios envenenados de rejeitos tóxicos.

Desde a revolução industrial, no século XVIII, a lista de violência contra a Terra é infinita. As mudanças destrutivas podem ser notadas na dinâmica de funcionamento do planeta que, segundo apontam os pesquisadores inaugurou um novo tempo geológico, o Antropoceno que nos apresenta o debate da terra, da água, do ar e do fogo como manifestação do sofrimento dos seres não-humanos diante das violências extremas, que pintam de sangue e calor as paisagens da sexta extinção em massa e da crise climática.

A Terra está submetida a essa violência sem fim desde que a civilização europeia cruzou o Atlântico e se espalhou aos quatro cantos do mundo, sob o disfarce da cristandade.

Os estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo nas sociedades demonstram que para a maior parte das mulheres e dos povos ligados à Terra, o interesse pelo solo, água, ar e a energia não é apenas uma abstração, ou apenas conservacionismo, e sim

um claro e penoso esforço para sobreviver as violências e dar continuidade a existência e aos modos de vida ancestrais. As mulheres e a Terra sofrem, assim, um óbvio ataque contra as suas capacidades geradoras de vida⁹².

As evidências trazidas pelos estudos ecofeministas, que relacionam gênero e meio ambiente no tempo presente, mostram que as mulheres são as que mais sofrem com as consequências das mudanças climáticas e extinção da biodiversidade. Seja por aspectos culturais, em que as mulheres estabelecem sua vivência em relação intrínseca com o ambiente natural, incluindo tarefas de cuidado com a sua vida e de suas comunidades⁹³; seja por aspectos biogenéticos, em que estudos demonstram que a constituição de corpos com útero armazena toxinas que com frequência podem desencadear uma série de doenças, incluindo câncer e outras doenças autoimunes⁹⁴.

Diante a exposição desse tripé da violência contra mulheres, povos originários e Terra, buscamos elucidar que suas consequências foram causadas por um modelo de sociedade que prepondera para exterminar e inviabilizar a existência dos presentes e futuras gerações de seres humanos e não-humanos, principalmente aqueles que têm seus modos de vida interdependentes nos biomas e, portanto, necessitam que os mesmos estejam conservados. A sexta extinção, comunicada pelo *International Platform on Biodiversity and Ecosystem Services* (IPBES), e a crise climática anunciada pelo *Intergovernmental Panel for Climate Change* (IPCC), confirmam o impacto da civilização moderna como uma forma de organização global que despreza o Bem-Viver. Por isso, compreendemos que é primordial a participação das indígenas mulheres nos debates, nas organizações e nos movimentos. Entretanto, conforme ativistas anunciaram na 27^a Conferência do Clima da Organização das Nações Unidas, que aconteceu em 2022 no Egito, a insuficiente representação feminina nas discussões sobre o enfrentamento da crise de sustentabilidade global aponta para a não resolução e consequente piora da vida das mulheres.

O nosso compromisso em alargar a contribuição de estudos e pesquisas acadêmicas realizadas por indígenas mulheres, e com as pesquisas que refletem e vivem ancestralidades e trazem para as pautas contemporâneas a luta ancestral, mostram linhas no horizonte de que podemos deixar um legado de Bem-Viver para as futuras gerações. Em um momento histórico em que o mundo precisa de movimentos políticos e

92 Federeci, 2017.

93 Shiva Mies, 1995.

94 Puleo, 2008; 2011.

sociais, novas alianças para assumir a responsabilidade com a vida no planeta, as lutas das indígenas mulheres — junto com pensamentos que reflitam a diversidade e a pluriculturalidade— , se entrelaçam como propostas que nos instigam a enfrentar demandas e desafios contemporâneos para a mudança do modelo civilizatório. Para isso, tecemos a nossa principal meta que é fortalecer esta Rede de Indígenas Mulheres com participantes de todas as regiões e biomas brasileiros, assim como outros países de Abya Yala, para a produção de conhecimentos acadêmicos e de expressão por meio da Literatura e Artes Contemporâneas em suas múltiplas variações. Entendendo que este aporte teórico-filosófico das nossas epistemologias ancestrais fundamentam o Bem Viver, lutamos também para a entrada e permanência das indígenas mulheres nas universidades, para construir debates e reflexões de luta e resistência contra todas as formas de epistemicídios historicamente declarados.

Alguns pressupostos orientam nossos questionamentos e atuações:

- Importância da preservação de modos de vida mais integrados ao ambiente, que promovam a justiça social e de gênero;
- As indígenas mulheres não são somente vítimas, mas também sujeitos ativos no cuidado ambiental e na construção de uma nova cultura com respeito à natureza;
- Precisamos mudar nossa relação com a natureza (nosso próprio corpo censurado e controlado), nossas comunidades expulsas das terras ancestrais ou a contaminação da natureza pelas monoculturas regadas a pesticidas, pelos garimpos e mineração;
- Ecologia + Feminismo = consciência da insustentabilidade de modos de vida das sociedades industriais (ecofeminismos e feminismo comunitário como aportes filosóficos);
- Adotar uma perspectiva que implica que não se pode fazer política ambiental à custa das mulheres, povos e minorias sociais.

Nas análises econômicas e na visão de mundo estabelecida, da mesma forma que não se incorpora a riqueza produzida pelas mulheres no seu cotidiano de trabalho doméstico, tampouco será levado em consideração o valor das forças e bens da natureza, e em particular sua existência finita. Diante disso, em 2017, criamos o movimento de

indígenas mulheres, que só ganhou o nome de Wayrakuna em 2018, após o evento do Fórum Social Mundial que aconteceu em Salvador-BA, onde estivemos presentes na leitura da carta dos Direitos Universais da Mulher, um evento de grande significado para o movimento. Desde então, por meio da realização de intervenções, oficinas, rodas de conversas, formação política e encontros, entre outros, buscamos ampliar a nossa rede, expandindo a nossa presença para o maior número possível de localidades e povos.

No ano de 2021, realizamos, em Serra Grande-BA, a I Mostra Internacional Wayrakuna de Arte Contemporânea, que teve o intuito de fortalecer e divulgar o trabalho de artistas indígenas de diversos povos, os quais apresentaram performances musicais, teatro, poesia sonora, dança, artes visuais com documentário e exposição de telas, fotografia e de artesanatos. Temos participado e promovido eventos locais com o intuito de marcar o mês da Consciência Indígena e dar visibilidade para as lutas dos povos por meio de rodas de conversa, onde são contadas as histórias de luta, assim como fortalecer a arte indígena contemporânea e o trabalho de artistas indígenas. Realizamos também formação política interna, aberta ao público em geral, que teve o intuito de nos capacitarmos com relação aos temas e aos projetos políticos que afetam diretamente os povos indígenas, assim como as indígenas mulheres, como por exemplo o Marco Temporal, o PL 420, o Processo Histórico do Genocídio Indígena no Brasil Imperial e República, dentre outros.

Enquanto fortes atuantes do movimento indígena, participamos de diversas movimentações políticas nos últimos anos. Integramos o Acampamento Terra Livre (ATL)⁹⁵, em Brasília-DF, desde a criação do movimento. Participamos, como delegação

95 Desde o ano de 2004, o Acampamento Terra Livre (ATL) é promovido pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), com apoio de organizações indígenas, indigenistas, da sociedade civil e movimentos sociais parceiros e nós, indígenas mulheres sempre estivemos presentes demarcando nosso espaço de participação política nas discussões que envolvem nossos corpos-territórios, mas só em 2016, passamos a ter pautas centrais direcionadas para nossas demandas especificamente. Foi no mesmo ano que construímos a “Carta das Mulheres Indígenas”. Algumas das pautas foram: Violação dos direitos das mulheres indígenas – incluindo, mas não se limitando, ao enfrentamento à violência contra a mulher; empoderamento político e participação política das mulheres indígenas; Direito à saúde, educação e segurança; empoderamento econômico; direito à terra e processos de retomada; reconhecimentos tradicionais e diálogo inter-geracional. Nesse evento falou-se também, pela primeira vez, sobre a importância de fomentar em organismos internacionais o apoio às indígenas mulheres, sobretudo na ONU, dentro do ONU Mulheres Brasil

Wayrakuna nas Marchas das Mulheres Indígenas⁹⁶, organizadas pela ANMIGA - Articulação Nacional de Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade.

Em 2022, colaboramos com o Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas na Unicamp, compondo como comissão científica, palestrantes e pareceristas. Neste Encontro de Indígenas, estudantes de diversos povos se reuniram em assembleia para votar a criação da primeira entidade que representará os estudantes, UNIÃO PLURINACIONAL DOS ESTUDANTES INDÍGENAS (UPEI), e conseguimos eleger uma Wayrakuna como vice-presidenta.

Realizamos incessantemente denúncias em organismos internacionais parceiros, como Associação Latinoamericana de Advogados Laboristas/Trabalhistas (ALAL), Associação Americana de Juristas (AAJ), Organização Internacional do Trabalho (OIT), além de organismos nacionais de luta pela aplicabilidade de direitos como a Associação Brasileira de Advogados Trabalhistas (ABRAT), onde estivemos presentes no Congresso Nacional de Advocacia Trabalhista de 2022, compartilhando com os advogados a importância da luta pela aplicação do Direito do Trabalho para as indígenas mulheres. Levamos, inclusive, o caso de uma das nossas conselheiras que foi destituída da escola em contexto ribeirinho onde trabalhava, por lecionar história indígena, demonstrando uma clara perseguição política que sempre foi a história de povos indígenas no Brasil, o que recebeu um reforço significativo durante o mandato do des-presidente Bolsonaro.

Através do nosso Núcleo de Acolhimento Psicológico e Jurídico Wayrakuna (NAPSIJUWA), coordenado por uma rede que envolve advogadas, psicólogas e assistentes sociais, recebemos as parentas que nos procuram através da nossa ouvidoria para compartilhar conosco casos como de: calúnia, difamação, assédio e importunação sexual que sofrem nas universidades e fora dela; abuso patrimonial, sexual, assédio no

⁹⁶ No período de 10 a 14 de agosto de 2019, tivemos a nossa I Marcha das mulheres indígenas, intitulada “Território, Nosso Corpo, Nosso Espírito”, organizada pela Articulação Nacional de Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA), que aconteceu em Brasília (DF). Evento no qual 2.500 indígenas mulheres pertencentes a mais de 130 povos originários ocuparam a sede da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), demonstrando nosso repúdio contra o desmonte da saúde indígena e cobrando do “des-governo” ou do governo do presidente anti-indígena, políticas diferenciadas para a saúde e educação. Outro ponto de pauta foi o acesso à justiça no que se refere a diálogos com os nossos representantes sobre a tese genocida do marco temporal. Ainda assoladas com o temor da pandemia do COVID-19, em 2021 nós, do Movimento Plurinacional Wayrakuna, compomos junto com outras irmãs a II Marcha das Mulheres indígenas, também organizada pela ANMIGA - Articulação Nacional de Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade. “Reflorestando Mentes para a cura da Terra” era o tema do ano e durante uma semana nos reunimos em Brasília- DF, na sede da Fundação Nacional das Artes- FUNARTE, para discutir sobre nossos direitos. Éramos mais de 4 mil indígenas mulheres de 150 diferentes povos, mostrando a nossa força, resistência e o protagonismo para o Supremo Tribunal Federal, que por conveniência ou não, entendeu a responsabilidade que tinha em suas mãos.

trabalho, estupro, entre outros. Dentro do NAPSIJUWA, também funciona o Núcleo de Justiça Restaurativa Wayrakuna (NUJUSREWA), onde observamos através dos Círculos de Justiça Restaurativa (CIJUSREWA), se os casos que conseguimos trazer para o círculo, podem ser encerrados conosco ou encaminhados para o judiciário. Nesse processo todo, contamos com parcerias importantes, como o Núcleo de Direitos Indígenas e Quilombolas da Comissão de Direitos Humanos da OAB-SP e Comissão de Justiça Restaurativa da OAB- SP. Além disso, temos a honra de trabalhar com a Dra. Kátia Helena Lopes Tupinambá, que tem contribuído conosco através do seu conhecimento em Direito Sistêmico, mostrando que está na consciência coletiva os abusos que sofremos; desencadeando em nós, um processo de medo e desconfiança que em muitos casos tem nos tirado a alegria de viver o nosso pertencimento.

Agora pela primeira vez aqui na UNESCO, o Movimento Plurinacional Wayrakuna seguirá denunciando projetos de morte e compartilhando com vocês, educadores, como a construção de hidrelétricas no Rio Madeira e outras construções de megaempreendimentos, como Belo Monte, dentro dos territórios, assim como a mineração e os crimes ambientais da Vale e da Braskem, o garimpo ilegal, avanço do agronegócio, e uma lista imensa de crimes que afetam nossos corpos-território e nos impedem de alcançar o tão famoso e constitucional “princípio da dignidade da pessoa humana”.

Temos demonstrado nossa potência para o exercício de temas caros à construção de novas epistemologias que contribuam para o estabelecimento do Bem-Viver enquanto modo de organização social a partir das cosmovisões dos povos originários, tais como a interculturalidade, a ecologia dos saberes, a descolonização dos paradigmas de produção do conhecimento predominantes e o fortalecimento das tradições indígenas tradicionais. Estamos em processo de publicação de um livro com várias integrantes do Movimento que será lançado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Estas publicações, assim como as rodas de conversa e eventos que participamos contribuíram e contribuem para a sensibilização de pessoas para se unirem nas causas indígenas e, especificamente, das indígenas mulheres. Conseguimos aprovação na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e lançamos o Grupo de Pesquisa Wayrakuna, primeiro grupo de pesquisa ligado ao CNPq formado somente por indígenas mulheres, liderado pela parenta Dra. Jamille Payayá⁹⁷. Nosso objetivo com a criação do grupo de

97 Jamille da Silva Lima-Payayá, pertence ao povo Payayá, do sertão baiano, cujo Território Indígena está situado na Cabeceira do Rio (Yapira), em Utinga, na Chapada Diamantina (BA). É uma das membras

pesquisa é garantir a existência de uma história e uma historiografia que dialogue com nossas epistemologias ancestrais. Ancestralidade, Bem-Viver e Território; Arte e Espiritualidade de Indígenas Mulheres; Direitos Humanos, Indígenas Mulheres e Organizações Políticas; e, Mulheres na/da Literatura; são nossas linhas de pesquisa iniciais e através delas nos colocamos com nossos corpos políticos, impondo que a nossa presença como indígenas pesquisadoras, seja respeitada. Com isso dizemos para a academia e para os centros de construção de um saber eurocêntrico, que somos contemporâneas do nosso tempo e que, portanto, estar na universidade, falar outros idiomas para além das nossas línguas originárias, ter títulos acadêmicos, não nos tornará menos “politicamente indígenas”, ao contrário, fortalecerá ainda mais o nosso protagonismo e pertencimento.

O Movimento Plurinacional Wayrakuna busca fortalecer a presença indígena no ensino superior e fora dele, trazendo os territórios e seus conhecimentos para os espaços artísticos e universitários e pensando os conhecimentos acadêmicos na perspectiva da prática cotidiana dos agentes que sustentam os territórios. Colabora para a amplificação das vozes, para a produção de conhecimentos e atuação das integrantes como sujeitos histórico/protagonistas junto aos seus coletivos, socializando pesquisas e tecendo reflexões sobre as problemáticas que afetam suas vidas e que por conseguinte afetam as nossas.

Nossas conselheiras, atuantes guerreiras as quais procuramos nos sombrar, são nosso refúgio; nosso abrigo seguro nos momentos em que nos sentimos impotentes diante de tantos desafios a seguir. Indígenas mulheres, como Eliane Potiguara, que tem nos ensinado a “florescer em meio ao lixo”, Eva Potiguara, Márcia Kambeba, Arlete Pinheiro Tupinambá, Nádia Akawã Tupinambá, Márcia Mura, Chirley Pankará, Tereza Arapium, Darlene Taukane, Telma Taurepang, Valdelice Veron, Maria Mayá Muniz, Miguelina Lopes Tupinambá, dentre muitas outras que nos inspiram todos os dias, assim como nossas mães, avós, bisas e tataras.

Poderíamos trazer um amontoado de acontecimentos desastrosos e ocuparmos todo espaço que nos foi concedido aqui. Sendo pluri-diversa a realidade do movimento indígena no Brasil, acreditamos que para dar conta dessa diversidade é necessário a cooperação e colaboração de indígenas mulheres de diversas áreas, sempre levando a nossa luta para os nossos territórios e dialogando com o mundo moderno colonizador,

fundadoras do Movimento Plurinacional Wayrakuna e professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

inclusive, na política partidária. Por isso, preferimos mostrar coisas que nos inspiram a continuar na luta, como o recente mandato de Joênia Wapichana na Câmara Federal, e de Chirley Pankará na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, as vitórias nas eleições de 2022, onde conseguimos eleger o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e ainda as parentas Célia Xakriabá e Sônia Guajajara, como deputadas federais. O movimento indígena segue na espera pelo prometido Ministério dos Povos Indígenas⁹⁸ e ainda que a “bancada da bala”, “bancada da bíblia” e “bancada do boi”, sejam a maioria, acreditamos que a força que nos acompanha está ligada a territórios imemorais e que jamais as abandonarão junto ao covil de lobos famintos por carne humana originária.

Nesses cinco primeiros anos de organização sistemática do Movimento, trabalhamos arduamente para nos fortalecer, mesmo com o advento da crise mundial causada pela pandemia do COVID-19. Enquanto isso, seguimos “reencantando o mundo com a literatura indígena”⁹⁹, reflorestando por onde passamos com a nossa literatura indígena.

A literatura indígena está posta. Não é um prato que se come frio, nem se esfriou com o tempo. Ela é o ontem, o hoje e o agora. A literatura indígena é quentinha e se renova todas as manhãs como o sol, e tem aquecido a nossa alma, corpo e espírito. Ela é a wayra, que traz em sua rede nossas irmãs pássaras, reencantando as manhãs. A literatura indígena não é um papel pardo, criado pelo Estado, escondido na gaveta e ofuscado pelo tempo, nem um papel branco que se apropriou das memórias dos outros. Ela é a alegria da existência de povos que cantam a vitória da existência e tornam mais colorida a vida de quem quiser!¹⁰⁰

Destacamos algumas poetisas e compositoras, dentre elas:

- Márcia Mura, conselheira do Movimento Plurinacional Wayrakuna e membra do Grupo de Pesquisa Wayrakuna, autora do livro: Tecendo Memórias do Povo Mura e Outros Parentes (2022).
- Marcia Kambeba, Conselheira e membra do Grupo de Pesquisa Wayrakuna, autora dos livros: Ay Kakyri Tama: Eu Moro Na Cidade (2018); Saberes da Floresta (2020); Kumiça Jenó: Narrativas Poéticas dos Seres da Floresta (2021); O Lugar do Saber Ancestral (2021).

98 Esse texto foi escrito antes de o governo do Presidente Lula criar o referido Ministério, em janeiro de 2023.

99 Capítulo do livro Descaravele-se (No prelo), de Aline Kayapó.

100 Kayapó, no prelo.

- Eliane Potiguara, Conselheira do Movimento Plurinacional Wayrakuna e autora dos livros: A Terra é Mãe do Índio (1989); Akjutibiró, Terra do Índio potiguara (1994); Metade cara Metade máscara (2004); O Coco que Guardava a Noite (2012); A Cura da Terra (2013); O Pássaro Encantado (2014).
- Graça Graúna, conselheira do Movimento Plurinacional Wayrakuna, autora do livro: Flor da Mata (2014).
- Bárbara Borum-kren, membra fundadora do Movimento Plurinacional Wayrakuna, membra do grupo de pesquisa Wayrakuna, autora dos livros: Filhos Melhores para o Mundo: por uma educação ambiental de berço (2013); Ecofeminismo e Sustentabilidade Ambiental em Comunidades (2018); Mulheres e Povos rumo ao Bem-Viver (no prelo).
- Aline Ngrenhtabare Kaxiriana Lopes Kayapó, membra fundadora do Movimento Plurinacional Wayrakuna e membra do grupo de pesquisa Wayrakuna, autora dos livros ainda no prelo: Seu Tapir e a Árvore que segura o Céu; Descaravele-se.
- Darlene Yaminalo Taukane, conselheira no Movimento Plurinacional Wayrakuna, autora do livro: História de Educação Escolar Entre os Kurâ Bakairi (1999).
- Arlete Pinheiro Tupinambá, Conselheira no Movimento Plurinacional Wayrakuna e membra do grupo de pesquisa Wayrakuna, autora do livro: Lutas Territoriais Tupinikin: Lugares e Saberes Conhecidos (2018).
- Lucia Tucuju, Conselheira no Movimento Plurinacional Wayrakuna, autora do livro: Tucumã (2021).

Na tese de doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente defendida em 2018 por uma das integrantes¹⁰¹ de nosso grupo de pesquisa, e que será publicada também no livro: Mulheres e Povos rumo ao Bem-Viver¹⁰², apresenta-se que as práticas das indígenas mulheres em suas comunidades, assim como nossas pesquisas, artes e

101 Bárbara Nascimento Flores pertence ao povo Borum-Kren (remanescentes Botocudos do Uaimí/MG) - uma das membras fundadoras do Movimento Plurinacional Wayrakuna e integrante do Grupo de Pesquisa Wayrakuna/UNEB.

102 Flores, no prelo.

escritas, contribuem para o aperfeiçoamento e enriquecimento da discussão sobre as questões das políticas ambientais de gênero no Brasil e no mundo, situando-as frente aos desafios da atualidade. A tese traz ainda reflexões para o debate filosófico dos movimentos feministas e ecofeministas a partir de contribuições teóricas e práticas das indígenas mulheres, fortalecendo as ações e a atuação na sociedade. Reflete também sobre o fortalecimento das ações em prol da construção do Bem-Viver em nível local, para o autoconhecimento das nossas próprias comunidades, e sobre a necessidade de voltarmos, enquanto sociedade planetária, nossas atenções para os povos originários e as práticas milenares de relação socioambiental sustentável com os biomas. Apesar de todo processo colonizatório, nos reconhecemos cada vez mais a partir das nossas raízes ligadas à conexão com esta Terra, com identidades e culturas próprias, e assim, caminhamos para a descolonização de nossas mentes e territórios e construção da plurinacionalidade.

Precisamos de alternativas sistêmicas que valorizem horizontes utópicos de outras formas sociais em prol do Bem-Viver, para direcionar e estimular lutas antigas e novas, fortalecendo os debates sobre racismo, decrescimento comuns, direitos da Mãe Terra, desglobalização e decolonização¹⁰³.

Sendo assim, a partir de nosso coletivo, estamos nos fortalecendo em nossos pertencimentos identitários com base em nossos corpos-territórios, buscando em nossa ancestralidade e espiritualidade trazer contribuições para construção de uma sociedade que respeite as diversidades de povos e da própria Mãe Terra, com base nas nossas próprias epistemologias, a partir das nossas cosmovisões originárias e assim, semeamos o Bem-Viver.

REFERÊNCIAS

ANMIGA. **2ª Marcha das Mulheres Indígenas. Mulheres Originárias: reflorestando mentes para a cura da Terra.** 2021. Disponível em: < <https://anmiga.org/marcha-das-mulheres/> >. Acesso em 08 dez. 2022.

Conselho Indigenista Missionário. **Marcha Das Mulheres Indígenas Divulga Documento Final: “Lutar Pelos Nossos Territórios É Lutar Pelo Nosso Direito À Vida”**, 2019. Disponível Em: < <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida/> >. Acesso Em: 09 Dez. 2022.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** São Paulo: Elefante, 2017.

103 Solón, 2019.

FLORES, B. N.; Trevizan, S. D. P. **Ecofeminismo e Sustentabilidade Ambiental em comunidades indígenas e ecovilas**. Tese de Doutorado (Desenvolvimento e Meio Ambiente). Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente de Associação Plena em Rede, Universidade Estadual de Santa Cruz, 2018. Disponível em: < <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201465602T.pdf> >. Acesso em: 10 out. 2023.

FLORES, B. N. **Mulheres e Povos rumo ao Bem-Viver**. No prelo.

KAYAPÓ, A.N. L. Wayra não anda só. **Darandina Revista Eletrônica**, Juiz de Fora, Vol. 13, nº 1, 2020.

KAYAPÓ, A.N.L. et. al. As Filhas da Ventania. **Leetra Indígena**, São Carlos, v. 19, n.1, p. 98-104. Número Especial - Autorias Indígenas da e na Bahia, 2021.

KAYAPÓ, A.N.L., **Descaravele-se**. No prelo.

KAYAPÓ, A.N.L.; SCHUBERT, A.M.P.; ULRICH, C. Mulheres indígenas – indígenas mulheres: corpos- territórios- devastado sinterditados. In: **Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo**, v.4, n.7, p.67-80, 2020

KAYAPÓ, A.N.L.; SCHUBERT, A.M.P.; PAYAYÁ, J.S.L. (Orgs.) et. al. Movimento Plurinacional Wayrakuna: Polinizando a Vida e Semeando o Bem Viver, **Leetra Indígena**, No Prelo, 2023.

ONU Mulheres Brasil. **Mulheres indígenas organizam plenária na programação oficial do Acampamento Terra Livre**. 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/mulheres-indigenas-organizam-plenaria-na-programacao-oficial-do-acampamento-terra-livre/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PULEO, A. H. Libertad, igualdad, sostenibilidad: por un ecofeminismo ilustrado. Liberty, Equality, Sustainability: for an Enlightened Ecofeminism Universidad de Valladolid. ISEGORÍA: **Revista de Filosofía Moral y Política**, n. 38, p. 39-59, 2008.

PULEO, A. H. **Ecofeminismo para otro mundo posible**. Colección Feminismos. Madrid: Cátedra, 2011.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, A. B. **Das confluências, cosmologias e contracolonizações**. Uma conversa com Nego Bispo. Entrevista concedida a FELIPE, Henrique Junio et. al. EntreRios, UFPI, Teresina, v. 2, n. 1, p. 73-84, 2019.

SHIVA, V.; Mies, M. **Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo**. 18 ed. Madrid: Horas y Horas. Cuadernos Inacabados, 1995.

SÓLON, P. **Alternativas sistêmicas: Bem-Viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da Mãe Terra e desglobalização**. São Paulo: Elefante, 2019.

COMO A LITERATURA INDÍGENA PODE CONTRIBUIR NA APLICAÇÃO DA LEI 11.645/2008

GÉSSICA NUNES¹⁰⁴

A forma como os mais velhos ensinam suas crianças dentro das comunidades indígenas nunca deixou de ser importante, mas concordamos que os desafios para a educação indígena são cada vez maiores, visto o tamanho das violências sofridas desde a época da invasão e também, com uma das ferramentas do capitalismo, o avanço tecnológico. Vamos olhar para os pontos positivos e negativos. As mídias são ferramentas que expandem o alcance das informações, ajudaram com alternativas de luta para os povos indígenas, sim. Porém a era digital trouxe o imediatismo no pacote da informação, e acelerou a distração da juventude em relação à luta das causas indígenas na mídia.

Contribuiu para os povos indígenas alcançarem e ocuparem mais espaços, com certeza. Porque tudo na mão de quem é inferiorizado na sociedade, ou é decadência, ou se transforma em uma luta forte. Considerando a velocidade da informação, parece que perdemos o significado da paciência de vez. Não exercitamos mais a prática de manusear com carinho e atenção as obras de nossas mãos. A juventude se considera a dona da verdade, os conselhos ninguém mais tem ânimo e doçura para ouvir. Chegou o caos porque o fim do respeito acaba de ser anunciado. No pacote da era digital vieram grátis os adornos do capitalismo, como se não fôssemos bombardeados por ele o tempo todo. Tudo é pensado em benefício próprio, individualmente, e sempre existe uma base no capital que vai gerar, e os interesses dos maiores envolvidos nesse ideal.

Então perguntamos, coletividade, o que é? Compartilhar o que é bom para todos? Nem pensar. A individualidade só cresce, competitividade se escancara sem medo, sem vergonha, nem remorso. Sim, o veneno que devasta qualquer irmandade chegou no chão dos nossos territórios indígenas. Antes foi invasão, opressão, controle sem máscaras. Hoje vêm embrulhados num belo arranjo de presente para nós e nossos jovens.

104 Indígena Guarani. Mãe, poeta, professora, escritora, curadora de literatura Indígena, especialista em gestão escolar indígena.

Não nos enganemos, falamos aqui do genocídio declarado aos corpos inferiorizados por um sistema construído milenarmente pelo poder, ao qual resistimos sem descanso. Por que falamos sobre isso, caros líderes da educação? Porque essa causa não é perdida, é o que querem que pensemos e acreditemos. Jamais seria possível perder a oportunidade de fazer ecoar essa voz coletiva nas páginas deste lindo livro de luta. Nunca será demais falar das dores de quem vem sobrevivendo ao processo de extermínio dos nossos corpos. Apesar da mídia digital estar no auge para quem quer criar seu império, só queremos divulgar a luta pela nossa existência.

Estamos dentro de nossos “pobres” ranchos, mas com a riqueza de nossos saberes e conhecimentos dentro de nossas memórias ancestrais. Apesar das violências e violações dos nossos corpos-territórios, nas raízes da nossa memória coletiva há cantos, afetos, humanidade, saberes que encantam. Por isso, ainda estamos aqui e contamos, cantamos, dançamos, amamos, assim, escrevemos sobre a nossa memória. Escrevemos, escrevemos sem parar, o nosso respiro de vida é espalhar com amor, afeto e acolhimento as nossas vozes de saberes e conhecimentos que curam. Nas folhas dos livros impressos ou na mídia digital, temos e construímos estratégias de luta com as próprias ferramentas que vieram para nos limitar.

Após anos de invisibilização ocupamos um lugar a mais de luta e resistência: a literatura indígena.

A literatura somos nós e é também um lugar de potência de quem somos - nós somos a literatura desde que fomos enviados pelas mãos de Nhanderu, nosso pai. Por muito tempo foi difícil tratar desse assunto tão necessário da forma que se merecia. Por um viés que priorizasse as vozes silenciadas, vozes de saberes e conhecimentos milenares ancestrais dentro das salas de aulas. Viemos lutando e resistindo às escritas racistas e violentas contra as nossas identidades.

Desde as primeiras escolas nas comunidades indígenas, o conhecimento que se priorizou e privilegiou foi o saber eurocêntrico, como único válido. Uma das justificativas sempre foi a de que não havia escrita Indígena. Perguntamos, como não havia escrita? E nossas pinturas em peles e pedras, os grafismos nos objetos e adornos, nas nossas moradias? E nossos grafismos com urucum e jenipapo? Nosso tempo velho e tempo novo desenhado lá no céu, até hoje?

Antes de nos ouvir, anularam as nossas vozes, a nossa identidade, a nossa existência. E os letrados começaram a escrever sobre nós. Começaram a nos reescrever

na sociedade. Negaram a nós, ainda o fazem, o direito de acessar o conhecimento que vem da escrita ocidental para podermos defender as nossas próprias vidas. Quando ofertaram escolas, foi para nos obrigar a obedecer, seguir as ordens e deixar a essência do nosso ser, do nosso nhandereko, o modo de ser guarani. Praticaram diversas formas de extermínio e para cada povo, as violações assumiram formas estratégicas diferentes. Mesmo assim, a resistência aos ataques e violações do nosso corpo-território é o que nos sustenta até hoje.

Re-existimos, escrevemos sobre isso de todas as maneiras que podemos, com toda a arte e beleza, apesar das dores, na mídia impressa, nas mídias digitais e nas nossas peles. Fazemos também uso das mídias impressas e digitais para a publicação das obras necessárias e potencializadoras para a afirmação das identidades indígenas invisibilizadas. É uma forma de lutar com as mesmas armas que vieram para nos desestabilizar e destruir.

Disseminar os saberes por meio da literatura indígena, por volta dos anos 80 quando começou essa caminhada rica, foi bem difícil. Os autores e autoras indígenas que trilharam primeiro esse caminho enfrentaram desafios gigantescos, mas nem por isso desistiram de caminhar, seguiram em frente. É por isso que atualmente temos nossas referências na literatura indígena.

Esse assunto oferece conteúdo para um livro inteiro. Porém, vamos nos limitar aqui para não perdermos tempo. Temos urgência em falar da lei que é recente, talvez não tão recente para que pudéssemos ter algum resultado positivo na luta, mas que ainda segue com dificuldades. A lei 11.645/2008 que surgiu trazendo possibilidades e alternativas de contemplar e produzir materiais com autonomia e protagonismo Indígena para as escolas. É um respaldo por lei, isso mesmo, tem uma lei que ampara as nossas práticas e prevê que os nossos conhecimentos sejam abordados de forma inteligente e humana nas salas de aulas. Existem materiais, e eles estão ao nosso alcance para que seja possível realizar um ensino de qualidade e transformador.

Para o nosso bem e alegria, já existiam as escritas na perspectiva Indígena. As primeiras referências trazem nomes como Olívio Jekupe, Eliane Potiguara, Márcia Kambeba, Daniel Munduruku, Kaká Werá, entre outros, igualmente importantes. Recentemente, têm se potencializado muitos nomes que trazem um conhecimento de valor indescritível. São escritas contemporâneas que falam de territorialidade do corpo, da

mente e do espírito, fala de invasão, violações de direitos, diversidade e da luta e beleza ancestrais. Há também vozes de dor, de acolhimento, de fortalecimento físico e espiritual.

O que jamais podemos invalidar é que essas escritas nunca são pensadas individualmente. Ecoa nesse saber, uma voz coletiva, que abraça, aconselha, explica, fortalece, empodera e oferece soluções. Nunca foi tão urgente inserir as leituras literárias indígenas nas salas de aulas do mundo todo.

Sempre foi necessário reconhecer os saberes dos povos originários para compreender e construir consciência de como manter o vínculo com a mãe terra, para que todos nós possamos ainda desfrutar com alegria dos benefícios que ela nos oferece. Ao contrário disso, foram disseminadas inverdades sobre a diversidade cultural, por meio da escrita ocidental. Assim, foram perpetuando mentiras, estereótipos contra os quais lutamos com todas as forças que temos para destruir.

Aos poucos e com muita luta, os escritores mencionados foram abrindo caminho e ocupando lugar com suas vozes ancestrais de sabedoria e cura desconstruindo a escrita eurocêntrica. Registraram e revitalizaram memórias e construíram uma base para que a nossa educação seja de fato potencializada como indispensável e diferenciada respeitando a diversidade étnica.

COMENTÁRIOS à LEI 11.645/08

A Lei 11.645/08 foi sancionada no dia 10 de março de 2008, e institui a inclusão da temática indígena nos currículos escolares, sendo um complemento à Lei 10.639/03, que estabelece e institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas matrizes escolares. Esta lei é uma conquista dos povos indígenas, fruto de anos de lutas pelo reconhecimento de sua história, cultura e sua participação na configuração étnica brasileira, devendo estar inclusa nas disciplinas como Educação Artística Literatura e história do Brasil. Pensada como uma forma de reparação, por décadas de esquecimento, onde os povos indígenas estiveram vivendo à margem da sociedade, tal lei, serve também para erradicar falsas crenças e combater desinformações acerca da cultura indígena, pois a mesma sempre foi abordada de forma equivocada tanto nas escolas, como na sociedade brasileira. A Lei 11.645/08 tem como principal objetivo inserir no processo de aprendizagem e ensino um novo olhar sobre a cultura indígena, para que tal não seja apenas lembrada no dia 19 de abril, como “dia do índio”. Ou que se trata apenas de uma pintura no rosto das crianças, inserindo no imaginário da sociedade

uma visão superficial de quem é indígena, reforçando o estereótipo entranhado na nossa sociedade.

Apesar da obrigatoriedade do teor da Lei, essa temática não é realizada com eficiência na maioria das escolas brasileiras, pois a sociedade não vê a cultura indígena com seriedade e importância que a mesma tem na formação da cultura brasileira, que muito foi influenciada pelos costumes, comidas e línguas indígenas dos povos aqui existentes. A criação da Lei 11.645/08 é sem dúvida um grande avanço e uma grande conquista, porém ainda está longe de ser o suficiente para fazer reconhecer a presença desses povos na formação da nossa sociedade, pois é necessário fazer com que tal lei seja efetivamente cumprida, para que a mesma alcance seus objetivos.

Dessa forma, esperava-se que a partir do ano de 2008 com a lei específica fosse o suficiente para que o saber Indígena ocupasse seu lugar nas instituições de ensino e os conhecimentos indispensáveis fossem abordados com estratégias inteligentes e humanizadoras. Infelizmente, o que se viu, não foi isso, pelo menos, não por parte dos envolvidos. Felizmente, a luta dos autores e colaboradores da literatura indígena nunca descansou. Estamos aqui, firmes e fortes, seguimos lutando, há muito o que fazer ainda. Estamos caminhando amparados pela lei há quase quinze anos e mesmo assim, ainda, vemos constantemente ações racistas dos nossos próprios profissionais da educação. Um bom exemplo é a data de 19 de abril. Uma inflamação dolorosa nos nossos espíritos também da nossa ancestralidade. É um período em que precisamos manter a calma para não perder para a ignorância, nem podemos.

Muitos dos que se dizem educadores, investem recursos para fortalecer o racismo, divulgam em suas plataformas nas mídias e vendem mentiras, dor e extermínio. Por exemplo, uma atividade que irrita muito é aquela em que pintam o rosto da criança, na escola, prendem uma pena de papel na cabeça, bate na boquinha fazendo “uuuuuuuu”!

É um desconforto muito grande e doloroso também saber o quanto é comum usar os palitos de sorvetes ou espetinho para "criar" ou "inventar" o seu "próprio índio" e desenhar "oca", desenhar o "índio" caçando e pescando em plena harmonia com a natureza. Existindo 305 povos e 274 línguas¹⁰⁵, essas atividades acabam sendo apenas isso, uma invenção. A conta não bate e as práticas são de extermínio mesmo.

105 FUNAI. Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias. 27 out. de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias> >. Acesso em 13 set. de 2023.

Diversos povos usam o cocar, outros não. É aquele adorno de penas, bem colorido ou de apenas uma cor. Alguns grupos étnicos praticam a fonte de renda com cestarias e balaios de taquara. Outros trabalham com adornos de muitas sementes. É uma vasta imensidão de saberes e costumes. Costumes que são nossa herança e muitas vezes, ou quase sempre, a sociedade não sabe responder de onde vem, ou não querem saber. Perceba que isso é intencional, sim, porque bonito de se contar no ideal colonizador são as origens e costumes ocidentais, eurocêntricos. Desde o ensino básico é assim que nos ensinam.

Voltemos agora para o foco desta escrita que não anula o que foi dito, mas provoca a nossa reflexão crítica em relação ao papel que escolhemos exercer com amor e responsabilidade. Esse assunto está muito longe de se esgotar, mas é necessário priorizar a voz que precisamos ecoar nesse momento.

Escolhemos aqui na linguagem mais curadora que existe, o caminho que nos leva a algumas práticas solucionadoras.

A LÍNGUA PORTUGUESA E A LITERATURA INDÍGENA

Uma professora recém formada em letras, no meu caso, pensa no desafio de deixar os alunos afiados nas conjugações verbais, na concordância verbal e nominal, nas regras morfosintáticas e semânticas. Pelo menos quando ocupei o meu lugar como professora foi assim que pensei. Acreditava que o que eu tinha que fazer era ensinar incessantemente e corretamente as orações coordenadas e subordinadas. Pense você, que isso estava acontecendo em meio a uma pandemia do coronavírus, uma enfermidade causada por um vírus que para muitas famílias só deixou dor e tristeza ao cancelar a vida de seus entes. No mês de março de 2020 foi decretada a pandemia e assim seguimos por um ano e meio sem aulas presenciais. Entregávamos os materiais impressos de casa em casa aos estudantes, na comunidade. Na metade do ano letivo, pudemos retomar as aulas presenciais.

Foi uma alegria só, mas foi bastante desafiador porque como disse eu queria ensinar "corretamente" as regras. Uma comunidade e várias realidades existiam ali. Uma coisa eu vi com o coração, diversas realidades têm uma origem só, a repetição de ciclos de violências e resistência que acompanham os povos indígenas. Nesse momento comecei a ler constantemente e ouvia com mais atenção as histórias contadas pela minha sábia mãe velha. Foi necessário entender que não precisamos priorizar as regras da

língua portuguesa, se a nossa língua foi substituída por esta com imposição e muita violência.

Ajustando a canoa no rio da educação Indígena, eu segui. Primeiro a gente ouve as histórias, reconhece o nosso valor, pratica orgulho pela origem e reconhece as nossas referências. Depois a gente aprende a utilizar a língua/escrita como ferramentas estratégicas de luta e defesa da nossa existência.

Portanto, iniciou-se uma constante busca de obras de autoria indígena para apresentar aos pequenos como forma de reconhecer a própria identidade como potência de uma nação. Consegui apoiadores da causa. Algumas obras vieram por doações, outras a escola havia ganhado por outras ações sociais.

O processo foi bem delicado no início, mas com muito ânimo e força. Realizava muitas leituras, na verdade, leituras incansáveis. Ouvia histórias com mais atenção e escrevia também. As conversas com minha mãe se tornavam mais sérias e com propósito. Ouvia com mais calma e atenção e via que ali estava a sabedoria e o conhecimento que me faltara na universidade.

Comecei a compreender a linguagem dela nas histórias orais e por meio das vozes impressas nos livros de literatura e, assim, trilhava na prática um caminho em que protagonizava o papel de professora indígena.

OS PRIMEIROS MATERIAIS ARTICULADORES E SUA IMPORTÂNCIA

Quando surgiram os primeiros conteúdos de língua portuguesa, um dos focos eram os gêneros textuais. Dessa forma, não havia motivos para quebrar a cabeça com coisas desnecessárias. A literatura indígena veio para potencializar o conhecimento, porque foi possível usar todas as vozes literárias indígenas para explicar o que era, por exemplo, HQs, conto, notícia, reportagem, entrevista, poema, crônica, bilhete, romance, e muito mais. Trabalhamos autoria, mostrando as referências indígenas. Aproveitamos tais escritas para construir nossos discursos como pertencentes a um povo e para fortalecer a identidade a que pertencemos.

A importância da referência literária indígena se dá principalmente porque em todas as escritas, sempre vai haver histórias, histórias que definem a existência dos povos originários do nosso país. Porque, como sabemos, as histórias sobre os indígenas do Brasil sempre foi contada nos livros didáticos de forma racista e violenta contra esses corpos. Sempre inferiorizando as pessoas indígenas, inviabilizando a situação real de vida

nas comunidades, limitando as presenças indígenas nos espaços de poder e muitas outras violências sobre o corpo território, principalmente das mulheres.

A literatura indígena dentro das salas de aulas é uma forma de ocupar o território da educação para transformar efetivamente a realidade dos povos indígenas por meio da educação, amparada pela lei 11.645/2008. Falamos constantemente sobre as obras do colonizador e assim disseminamos as histórias que inventaram sobre nós, para nos controlar e exterminar. Atualmente, mesmo com a visibilidade da autoria Indígena ainda há muita resistência em ouvir essas vozes que foram por muitos séculos silenciadas.

O trabalho com referências indígenas no viés literário se potencializa por todos estes motivos citados. Os gêneros textuais, especificamente, proporcionaram reflexões diferentes e potentes, apesar de ser conteúdo que traz bastante polêmica, quando pensamos na questão da junção de vários para ser um.

A potência deste conteúdo é a forma como podemos trabalhar com eles dentro da sala com os alunos. Essa realidade para mim foi o pontapé inicial para falar sobre a origem de uma nação, o orgulho do pertencimento étnico, a luta e resistência dos povos originários do nosso país nomeado Brasil. Tudo isso, nas vozes que contemplam a literatura indígena.

Nesta parte vamos falar de pelo menos três exemplos de gêneros textuais que ensinam o orgulho e o encanto do reencontro com a identidade por meio do reconhecimento da ancestralidade presente em nosso ser.

AUTOBIOGRAFIA

Esse conteúdo vem todo "organizado" no planejamento online, porém, não traz alternativas para a educação diferenciada das escolas indígenas e nem para o trabalho pedagógico em outras escolas, amparado pela lei (11.645/2008). Não encontramos nesse plano de aula sobre biografia, por exemplo, representatividade dos autores Indígena. Nessa perspectiva um/a professor/a NÃO indígena deve ter pensamento crítico para agir porque se não tiver, as práticas pedagógicas não servem para quase nada, visto que a realidade indígena precisa de investimento e esforço constante por parte dos envolvidos na luta por uma educação democrática e humanizadora.

Para isso, o planejamento precisa ser adaptado tanto na realidade das escolas indígenas quanto nas escolas não indígenas. E essa autonomia precisa ser pensada no

coletivo, a equipe precisa estar ciente do valor que a sua instituição oferece aos educandos e também aos educadores. Porque é um processo de busca muitas vezes individual, mesmo, sobre o conhecimento que transforma e liberta.

Atividade realizada:

Quem é Julie Trudruá Dorrigo?

Qual a influência que a sua obra causa nos sujeitos ao falar de identidade por meio da ancestralidade?



Julie Trudruá Dorrigo
Acervo pessoal



Reprodução

Obra publicada: Eu sou Macuxi e outras histórias. Ibitié/MG: Caos e Letras, 2019.

NOTÍCIA

Adaptação feita para ensinar o gênero textual notícia. Objetivo: conhecer a estrutura do gênero. No Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas, escritora macuxi defende que literatura é ativismo. "Literatura coloca como protagonista o sujeito indígena que foi posto à margem durante cinco séculos", diz Julie Trudruá Dorrigo¹⁰⁶.

Atividade realizada:

A partir desse material fizemos na Redação Paraná (plataforma online) o Jornal Colaborativo falando da importância das mídias sociais para os povos indígenas:

¹⁰⁶ MONCAU, Gabriela. No Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas, escritora macuxi defende que literatura é ativismo. Brasil de Fato. 7 fev. 2022. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/07/no-dia-nacional-de-luta-dos-povos-indigenas-escritora-macuxi-defende-que-literatura-e-ativismo> >. Acesso em 13 set. 2023.

RELATO DE MEMÓRIAS

A partir dessa referência foi solicitada a escrita de memórias dos alunos. Realizou-se a leitura de algumas passagens do autor para que eles pudessem se inspirar. Responderam os exercícios relacionados ao texto e também a própria vivência do aluno dentro da comunidade.

Autoria indígena

Autor: Tiago Nhandewa



Tiago Nhandewa
Acervo pessoal



Reprodução

Essa obra é rica em muitos sentidos. Ela nos diz sobre as violações do espaço das crianças, dos riscos, das aventuras e da resistência em ser um corpo indígena criança. Ela nos fala de esperança.

Os materiais utilizados para esse planejamento de aula foram cedidos, um pelo próprio autor, e outro, da autora Julie Trudruá Dorrico, é facilmente acessado na internet.

Não se pode simplesmente ignorar os fatos. É preciso coragem para buscar ferramentas de ensino que façam sentido para os nossos alunos. Não é coerente continuar ensinando mentiras sobre a população indígena dentro das salas de aulas. Um professor, educador que ama e sabe o que faz, que se preocupa com o ser humano que está ali, do outro lado da mesa, vai com certeza desenvolver um espírito sensível e pesquisador de conhecimentos e origem do espaço no qual estamos convivendo.

A LITERATURA INDÍGENA E AS MUITAS FACETAS DA RETOMADA INDÍGENA

CARINA PATAXÓ

O presente texto tem como objetivo percorrer trajetórias e reflexões sobre a relação entre a literatura indígena e a retomada indígena. Para tal, voltei-me para parte da minha trajetória de vida. Assim como na literatura indígena, a trajetória que aqui pontuo, é ampla. Não caberia apenas caminho acadêmico. Ao enxergar a vida como um todo, pontuo que a literatura me fez e faz olhar atrás e a frente; passado, presente e futuro. A literatura indígena tem sido o caminho de retorno, pausa e afeto. Tomando como referência os estudos de Graúna¹⁰⁷, entendemos a literatura indígena como importante manifestação cultural dos povos indígenas. Diante da existência e exigência da Lei nº 11.645 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE-CEB, Resolução nº 5, 2009) entendemos que o acesso à literatura indígena, das crianças da Educação Infantil e dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental é urgente.

Por séculos, os discursos do colonizador construíram o que seria a identidade indígena. Os estereótipos firmados sobre o indígena, como a falta de humanidade e o bom selvagem, consolidados via literatura, também representaram a sequência de violências contra as nações indígenas. Nações estas que tiveram suas terras expropriadas, seus corpos violados e suas culturas silenciadas via assimilação e integração à sociedade dominante.

A escolha da literatura indígena enquanto tema de escrita se articula com um dos meus muitos lugares: Pataxó em retomada. Para mim, retomada é a reconciliação com a ancestralidade indígena.

107 2013.

SOU MULHER INDÍGENA, SOU PATAXÓ!

Neta de Txorã, sábio Pataxó, vivi dois anos (1998-2000) da infância (entre "idas e vindas") na aldeia Pataxó (Barra Velha) em Porto Seguro, Sul da Bahia. Presenciei e vivi movimentos de cultura próprios e modos de viver da comunidade. Contavam-me diversas histórias... Desde as histórias de origem até as ficções (assim nomeadas por eles). Certa vez, à beira de um pequeno lago, observava a chuva com o meu avô. Observávamos como ela caía forte sobre o solo e se misturava ao lago já formado. Ficamos longos minutos observando o que acontecia, ou, pelo menos longos minutos na minha inquietação de sair dali para subir nos troncos das árvores. Os minutos passavam, a chuva caía se juntava ao lago e meu avô em silêncio... Ele bocejou algumas palavras às quais não me recordo, porém, ele estava saudando a chuva. Ele repetia e repetia as mesmas palavras, depois, se virou para mim e disse: "A natureza é generosa, retribui com chuva e bênçãos àqueles que cuidam dela e de seu povo". É muito provável que não tenha usado com exatidão essas palavras, mas, algo aproximado.

De volta ao Rio de Janeiro, na escola, embora vagas lembranças pedia à professora que contasse histórias sobre os *índios*, porém, ela afirmava que esses livros não faziam parte do acervo da escola. Acreditei num determinado momento, que a história de parte da minha família "não existisse". Pois, na escola havia diversos livros, mas, não sobre a temática indígena, que é de extrema importância no que diz respeito à história, formação e cultura brasileira. Desde a minha infância, não de maneira muito clara, eu já não ouvia as "vozes" dos indígenas na cidade grande, Rio de Janeiro. Os cantos eram só memórias, que, no máximo, eram cantarolados por mim. As danças que assistia na televisão ou presenciava nas festas, nada remetiam às que por algum tempo acompanhei. Tudo era diferente. Pessoas próximas a mim diziam que agora sim estava aprendendo "coisa de gente de verdade". Com o passar dos anos e outras violências e exclusões que sofri, neguei a minha identidade. Por anos ela permaneceu adormecida.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO: CHÃO QUE PISO, TERRA QUE (RE)EXISTO

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, ainda que não tenha tido disciplina(s) voltada(s) para a temática indígena, com os inúmeros debates e seus desdobramentos, desnaturalizei muitas questões, me apropriei de diversas outras. Em 2018, participei do "Encontro dos Autores Indígenas," evento integrante da Fundação Nacional Livro Infante

Juvenil. Ouvi, vi, conheci e conversei, com: Daniel Munduruku, Cristino Wapichana, Auritha Tabajara etc. A partir de aproximações, passei a frequentar a Aldeia Maracanã e a Aldeia Vertical. Em 2019 (PPGE/UFRJ), na monografia de final de curso (pedagogia), defendi: “A presença de obras literárias indígenas nos acervos de programas governamentais de livro e leitura”. O trabalho evidenciou o número reduzido de obras de literatura indígena selecionadas para compor os acervos literários das escolas públicas (2008-2014).

Já aprovada no curso de Mestrado em Educação (PPGE/UFRJ) apresentei parte do trabalho de final de curso de pedagogia no "Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina" (CIPIAL), que ocorreu na Universidade de Brasília. Além da apresentação do trabalho, tive a oportunidade de conhecer parentes de diferentes países e localidades do Brasil. Pude enxergar o quão potentes somos enquanto memória coletiva, saberes, modos de viver etc. Além dos simpósios temáticos, apresentações de trabalhos e outras atividades presentes no congresso. Participei da 'Roda de conversa das mulheres indígenas' mediada por Sônia Guajajara e Célia Xakriaba, lideranças indígenas. O grupo de aproximadamente 15 mulheres discutiu sobre a organização da "Marcha das Mulheres Indígenas" e a "Marcha das Margaridas" que aconteceria entre os dias 9 e 14 de agosto. Discutimos desde pauta de transporte, alojamento e alimentação, até o feminismo indígena e a representatividade. No mesmo ano, apresentei parte do trabalho de conclusão de final de curso no "*Jogo do Livro*" na Universidade Federal de Minas Gerais, que foi mais um momento que evidenciou a relevância do tema para a educação. Nas apresentações fora dos simpósios temáticos, pude presenciar a apresentação de um professor (não indígena) da universidade, que tratou do protagonismo indígena na literatura indígena. Esses e outros trânsitos impactaram meu processo de retomada indígena.

Entre 2018 e o início de 2020, costumava ser convidada a conversar com professores, crianças e alunos sobre a literatura indígena. Pude observar o quanto esta era pouco conhecida e pouco presente nas escolas. Ainda que diante das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a Lei nº 11.645 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE-CEB, Resolução nº 5, 2009). Em março de 2020, diante da impossibilidade de estar nas escolas e da impossibilidade desta enquanto campo empírico de pesquisa (mestrado), criei o perfil do Instagram *Literatura Indígena Brasil*. Foi pensado enquanto possibilidade de compartilhamento de vivências e

da literatura indígena no duplo movimento: de divulgação de autores indígenas e suas obras e como procedimento metodológico de pesquisa.

Em 2021 (UFRJ /FE), na dissertação de mestrado, também orientada pela professora Patricia Corsino, defendi: "Literatura Indígena: Retomada, protagonismo e resistência". O objetivo geral da dissertação foi compreender os sentidos atribuídos à literatura indígena a partir dos olhares de escritores e escritoras indígenas. Deste modo, foram realizadas 9 entrevistas (lives). Dentre os entrevistados: Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Tiago Hakiy, entre outros. Enquanto (parte dos) resultados, a literatura indígena foi concebida como demarcadora de território simbólico e multimodal. Ou seja, literatura que engloba as manifestações culturais dos povos indígenas. Literatura a partir de cosmovisões e que extrapola o texto escrito e, ainda que presente nos livros, se apresenta por meio de grafismos, signos, meios e códigos próprios.

Atualmente, curso Doutorado em Educação (PPGE/UFRJ). O projeto de tese (em andamento) articula-se e intenta (de alguma forma) dar continuidade às produções em que discuti a literatura indígena. Enquanto (possível) objetivo geral da pesquisa (ainda sem sugestão de título): **conceber conceitos e critérios de qualidade literária a partir da multimodalidade da literatura indígena**. Como objetivos específicos: analisar os discursos de escritores e escritoras indígenas sobre qualidade literária a partir da multimodalidade da literatura indígena; observar como tal qualidade literária se manifesta em literaturas indígenas; investigar as literaturas de temática indígena (ou seja, escritas por escritores não indígenas) presentes em sala de leitura de escola municipal da cidade do Rio de Janeiro e estabelecer relações com a qualidade literária a partir da perspectiva indígena; dialogar com professores e professoras (de tal escola municipal) as possibilidades de (re)apresentar a literatura indígena para as crianças/alunos valorizando a literatura indígena em sua multimodalidade. Como objetivos específicos: i) analisar os discursos de escritores e escritoras indígenas sobre qualidade literária a partir da multimodalidade da literatura indígena; ii) observar como tal qualidade literária se manifesta em literaturas indígenas; iii) investigar as literaturas de temática indígena (ou seja, escritas por escritores não indígenas) presentes em sala de leitura de escola municipal da cidade do Rio de Janeiro e estabelecer relações com a qualidade literária a partir da perspectiva indígena; iv) dialogar com professores e professoras (de tal escola municipal) as possibilidades de (re)apresentar a literatura indígena para as crianças/alunos valorizando a literatura indígena em sua multimodalidade.

A relevância da literatura indígena tem se mostrado não apenas em meu processo de retomada, ao pensar a literatura indígena como território de resistência e de protagonismo das culturas indígenas; mas também no percurso acadêmico iniciado com o trabalho de final de curso de Pedagogia, que evidenciou o número reduzido de obras de literatura indígena selecionadas para compor os acervos das escolas públicas. Bem como, na dissertação de mestrado. Que evidenciou, a partir das vozes dos escritores e escritoras indígenas, a literatura indígena enquanto demarcadora de território simbólico e multimodal. Ou seja, a literatura que engloba as manifestações culturais dos povos indígenas. Literatura a partir de cosmovisões e que extrapola o texto escrito e, ainda que presente nos livros, se apresenta por meio de grafismos, signos, meios e códigos próprios.

Diante de mais de 305 povos indígenas com suas diferenças legitimadas, devem ser reconhecidas e valorizadas (também) na e pela escola. É fundamental marcar o lugar de representatividade dos povos indígenas enquanto também constituintes da cultura e da identidade nacional.

LITERATURA INDÍGENA: ANCESTRAL

A década de 1970 marca o surgimento das organizações e movimentos em defesa dos interesses e direitos dos povos indígenas. Surgia o Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990), movimento de articulação das lideranças indígenas em busca de direitos para seus povos e comunidades. Como também consequência do Movimento Indígena, os direitos indígenas são reconhecidos e incluídos na Constituição Federal de 1988. Diante do direito da cidadania brasileira e a garantia da identidade indígena, "nasce" a literatura indígena.

A literatura indígena é um movimento estético-político. No sentido da linguagem escrita (alfabética), especificamente nos anos 1990, os sujeitos indígenas passam de objeto de enunciado alheio, ou seja, de não indígenas, a sujeitos de enunciação de próprio discurso. Passam a apresentar suas identidades conforme suas versões, seus meios e códigos, de acordo com seus olhares, suas experiências de vida. A literatura indígena abrange as manifestações culturais dos povos originários, bem como intenta revisar e desfazer ideias distorcidas dos séculos de colonização e silenciamento. A escrita passou a ser uma importante forma dessas vozes se pronunciarem. Passou a ser

instrumento de revisão das identidades individuais e coletivas. Portanto, apresenta a voz e o protagonismo indígena.

A história precisa recuperar o sentido da participação dos povos originários na formação política, econômica, cultural e espiritual do país. A palavra deve ser dita por nós, que tivemos a história enunciada pelo olhar do outro e a diversidade violentada. Povos vistos como folclore e à margem do processo histórico brasileiro. A literatura indígena representa um dos caminhos para o respeito à nossa diversidade, pois é capaz de ordenar e organizar sentimentos, visões de mundo, desenvolver consciências e marcar território simbólico.

A literatura indígena é reparação histórica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira**. Brasília, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Online. Brasília, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf >. Acesso em: 24 ago. 2023.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura). São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**. Sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. 1.ed. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

THIÉL, Janice. **Pele Silenciosa: a literatura indígena em destaque**. Belo Horizonte: Autântica Editora, 2012.

DA ANCESTRALIDADE PARA O ENCANTAMENTO CONTEMPORÂNEO INTERCULTURAL

BRUNO FERREIRA¹⁰⁸

ROSANGELA FÁTIMA GONÇALVES¹⁰⁹

Tenho minha trajetória de vida, Bruno Kaingang. Sou professor, do povo Kaingang, Rio Grande do Sul, nasci na Terra Indígena Guarita, localizada no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, entre os municípios de Redentora, Tenente Portela e Erval Seco. Guarita possui uma população em torno de 10 mil pessoas. Nesse momento, é importante dizer que o primeiro contato com a escola marcou a minha vida, com 8 anos de idade. Chegando à escola, feliz e curioso, com meu material: um caderno, um lápis e uma borracha de apagar, carregados em uma embalagem plástica de arroz. Para mim, na época, esse aparato de material escolar não tinha muita importância. Importante dizer que a professora falava a língua portuguesa e eu muito pouco sabia falar sua língua. Falava mais a língua Kaingang.

Na escola era proibido de falar a minha língua materna. Muitas vezes fiquei de castigo, de frente para parede, para pensar e repetir as palavras em português. A professora batia em nossas cabeças com régua de madeira. Essa escola fica localizada dentro da Terra Indígena, porém, na época, atendia crianças indígenas e não indígenas, filhos de colonos que moravam na Terra Indígena. Hoje atende somente crianças Kaingang, onde a língua materna faz parte do aprendizado. Cresci escutando as narrativas dos velhos Kaingang, que narravam suas experiências, acontecimentos de suas vidas e do povo, nossos mitos, que hoje dão sentidos para nossas vidas. Essas

108 Graduado em História; Mestre e doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS; Pesquisador do Grupo de pesquisa PEABIRU- Educação ameríndia e Interculturalidade da Faculdade de Educação - UFRGS. Coordenador adjunto do Saberes Indígenas na Escola- Núcleo UFRGS. Prof. de História no Instituto Estadual De Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel – Terra Indígena Inhacorá, São Valério do Sul-RS, Brasil.

109 Licenciada em Ciências Biológicas; Pesquisadora das tradições culturais kaingang - Métodos próprios de aprendizagem - Pedagogia Kaingang; Professora de Ciências Biológicas na Escola Indígena de Ensino Fundamental Marechal Cândido Rondon; professora de Biologia e Técnicas Ambientais no Instituto Estadual De Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel – Terra Indígena Inhacorá, São Valério do Sul-RS, Brasil.

experiências e narrativas carregou desde a primeira ida à escola até chegar ao doutorado, mantendo minha língua materna e os conhecimentos e saberes Kaingang. Atualmente trabalho no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, na Terra Indígena Inhacorá, no município de São Valério do Sul, RS.

Eu, Rosangela, professora, trabalho no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel com os componentes curriculares de Biologia e Técnicas ambientais, trazendo reflexões a respeito da vida. Nesse sentido, as aulas que desenvolvo partem do **Mito de origem Kaingang**. A ideia de trabalho é mostrar para os alunos que os Kaingang possuem história, ciência, conhecimento, sabedoria de como viver no mundo a partir de suas narrativas que explicam a vivência Kaingang nos dias atuais.

O povo Kaingang, segundo o pesquisador, líder e professor Kaingang Danilo Braga, em sua dissertação de mestrado¹¹⁰, defendida em 2015 na UFRGS, diz que: o Rio Grande do Sul foi povoado muito antes do que a maior parte das pessoas imagina: os primeiros humanos que aqui se estabeleceram, há uns 10 mil anos a.C, fincaram suas moradias a beira do rio Uruguai e nos abrigos rochosos do vale do Caí, territórios ancestrais Kaingang. Portanto, a existência indígena no Rio Grande do Sul e sua povoação vêm se movimentado há pelo menos 12 mil anos e isso vêm se concretizando em consenso entre os pesquisadores a respeito da presença indígena no Sul do Brasil. Esta evidência justifica as lutas Kaingang pela retomada de seus territórios, que representam a manutenção de suas tradições culturais milenares. O povo Kaingang, nos séculos passados, teve, sistematicamente, seus territórios diminuídos, ocupados pela colonização. Porém, durante esse processo, sempre teve muita resistência em defesa de suas terras, talvez porque seja um povo que, mitologicamente explica a sua origem vinda da terra.

Os Kaingang se movimentaram e se desenvolveram debaixo das florestas de pinheirais e uma boa parte subtropical do sul do Brasil. Essa ocupação tinha como referência os planaltos do Rio Grande do Sul até o sul do estado de São Paulo. Além disso, também ocupavam os pinheirais de Misiones, na Argentina. A ocupação do

110 Cf. BRAGA, Danilo. **A história dos Kaingang na luta pela terra no Rio Grande do Sul: do silêncio, à reação, a reconquista e a volta para casa (1940-2002)**. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

território de pinheirais e os campos existentes em seu meio tinham muito a ver com o aproveitamento dos recursos naturais do ambiente, lugares que mantinham suas moradias fixas e se deslocavam no seu interior, movimento importante para a subsistência, qual seja a criação dos *Vãre* – acampamentos - , em diferentes locais, conforme as épocas do ano e evidentemente a abundância de alimentos e terras férteis para o plantio de suas roças. Depois de um tempo, se deslocavam para outros espaços de seu território, garantindo assim o uso correto do meio ambiente, a sua relação com a natureza de forma respeitosa e mútua. Assim, aproveitavam de melhor forma os recursos naturais para a produção de seus utensílios artesanais, além do melhor aproveitamento dos rios, da terra e da floresta de pinheirais, que lhes ofereciam alimento em abundância.

A distribuição espacial das aldeias, casas, roças, florestas, está relacionada aos padrões duais cosmológicos, uma forma importante para entender os grupos *Kamê* e *Kajru*. Nesse sentido, existe a possibilidade de trazer das memórias Kaingang muitas informações de vivências, confecções de artesanatos e de estruturas presentes em suas práticas cotidianas. A dualidade interpretada a partir do *Ra Ror (Kajru)* e *Ra Téj (Kamê)*, pode ser vista na forma definidas nas cestarias. Nesse sentido, é importante destacar o uso da taquara pelos Kaingang na confecção de seus artesanatos. É claro que também usam cipós e madeiras, mas aqui quero destacar a taquara, pois os Kaingang dizem/falam que ela possui as duas metades clônicas, o gomo e a juta. Aqui trago os conhecimentos dos Kaingang no aproveitamento e uso do *Vãnvã sa* - Taquaruçu, que tem seu ciclo de vida de 30 a 35 anos, contando a partir de seu florescimento até a seca dessa planta, fenômeno conhecido pelos Kaingang como **VÃNVÃ SA DÉNH**.

Baseado nisso, os Kaingang marcam seus tempos espaços, como a idade das pessoas, e assim vão Re-construindo suas narrativas. Re-constroem seus conhecimentos e saberes, a natureza como fonte de equilíbrio para suas existências, aproveitando aquilo que lhes está disponível na natureza. Para os Kaingang, cada gomo/parte da taquara é uma parte vivida, é experiência acumulada e que no final de seu ciclo adormece e volta a brotar novamente, de forma renovada, para cumprir mais uma etapa do que lhe foi determinada pela natureza. Esses fenômenos, ciclos de vida, são momentos importantes de reflexão do *Vãsỹ* (tempo passado) e o *Uri* (tempo presente). Os Kaingang mais antigos falam que quando chega o esse fenômeno da natureza, do taquaruçu, acontece uma grande seca, estiagem, pois a terra precisa se abrir, criar rachaduras no chão para que as sementes da taquara penetrem na terra para renascer novamente anunciando novos tempos. Para os Kaingang é tempo de celebração da vida, são tempos espaços que só

irão acontecer a cada três décadas, é o renascimento da vida, nesse contexto existe a interdependência entre o humano e o extra-humano, uma relação de reciprocidade entre o ser humano e a natureza. É importante destacar que os Kaingang possuem muitos conhecimentos que foram sufocados pelos conhecimentos ocidentais, ditos modernos e universais, divulgados e fortalecidos pelas escolas que temos.

As narrativas feitas pelos velhos Kaingang conferem a eles credibilidade e poder de liderança na transmissão de suas práticas culturais enraizadas na ancestralidade. Desse jeito, o presente é explicado pela ação dos acontecimentos do passado, cujos efeitos atuais não foram apagados pelo tempo. Isso é evidenciado nas narrativas Kaingang, ao trazerem em suas palavras as relações entre os humanos, os animais, a natureza, sustentando e aprofundando vínculos necessários para a vida em equilíbrio. São histórias que vão se movimentando no tempo e conforme os contextos vivenciados pelo povo, a reconstrução ancestral vivenciada nas práticas presente, evidenciadas em seus artesanatos, nas cestarias. Essas narrativas são referências e possuem uma dimensão que produz e conduz o cotidiano, estabelecendo pontos de referências para suas vidas. Considerando o mundo como espaço organizado pela ancestralidade presente em seus artesanatos, fortalecendo suas identidades nos trançados, nas tramas das cestarias, que são usados como utensílios de carregamentos de seus alimentos, e nas trocas econômicas, como uma das fontes de sustentação para a sua sobrevivência nos dias atuais.

Assim, é importante destacar o artesanato, a cestaria, como estratégia das tradições culturais, uma forma única de produzir artes a partir de matérias-primas disponíveis nos seus territórios ainda preservados dos ataques dos colonizadores. Pois, à medida que as terras indígenas Kaingang vão sendo ocupadas para produção de monoculturas, suas florestas vão sendo diminuídas, provocando a escassez de matéria-prima e dificultando suas reproduções culturais.

Os Kaingang têm na cestaria, além de uma das suas fontes de renda econômica, uma importante estratégia de divulgação de seus conhecimentos e saberes culturais no meio urbano, no seio da sociedade não indígena. Pois a presença destas cestarias, arte, nas casas dos não indígenas representa uma conquista de seus valores culturais numa posição qualificada de sua arte ancestral, já que o artesanato está na condição de embelezamento das residências particulares e espaços públicos, fortalecendo sua identidade étnica. Além disso, é uma forma de renda sustentável para sobrevivência das

comunidades Kaingang, numa condição de troca. A cestaria representa fortemente as pinturas corporais Kaingang. Nesse sentido, o grafismo ocupa e desempenha variadas funções da tradição cultural Kaingang, identificando grau de parentesco entre as pessoas e suas relações de interdependência com a natureza. O grafismo está presente nos materiais etnográficos Kaingang, nos trançados e tramas da cestaria, nos arcos e flechas, nas suas cerâmicas, nas plantas, nos animais, assim constituindo-se em referências claras da identidade do povo e a de seu mundo.

Por outro lado, em tempos contemporâneos, a exterioridade da aparência dos indivíduos Kaingang no uso de aparelhos eletrônicos, carros, roupas da moda, calçados e outros acessórios não altera sua identidade. Eles continuam sendo Kaingang com suas tradições, costumes, valores, com sua identidade cultural preservada. Diante disso, é importante salientar que quem olha a exterioridade de modo simplista contribui para negar aos indígenas o seu direito de serem diferentes diante da sociedade não indígena. Esses, por sua vez, não são capazes de identificar que esses corpos possuem uma tradição cultural e modo de vida próprio, negando as identidades indígenas. O indivíduo Kaingang, por mais que utilize todos os bens materiais e imateriais produzidos em tempos contemporâneos, jamais deixará de ser e continuar Kaingang, um indígena dotado de cultura própria.

Nesse sentido, reconhecer as cestarias e o grafismo garante a cosmovisão dualista *Kamẽ* e *Kajru* preservando e fortalecendo as memórias dos mais velhos e sua transmissão às novas gerações. O aproveitamento da taquara é bastante amplo na tradição cultural Kaingang, que está relacionado com a confecção da cestaria e ao fortalecimento de práticas cotidianas presente nas terras indígenas e nas memórias culturais Kaingang. As práticas, técnicas de confecção dos *Vãfy* - artesanatos constituem na eternização do grafismo e fortalecendo as relações sociais a partir do ser Kaingang. As expressões visuais dos artesanatos (cestarias) representam modos próprios de identificação na cosmovisão povo Kaingang.

Assim, os grafismos presentes nos corpos Kaingang, nos utensílios, nas cestarias, são marcas da identidade cultural, das tradições, das práticas ritualísticas do povo. Os costumes, valores sociais, os rituais religiosos e as relações entre as pessoas, parentescos entre as metades clânicas, *jamré* (cunhado), irmãos e os animais, a natureza, isso representa o mundo do povo Kaingang, tudo isso pode ser representado na palavra *kanhkã* - parente. Portanto, uma pintura corporal indica a metade clânica que

pertence cada indivíduo Kaingang e o seu pertencimento à coletividade. Do mesmo modo, a pintura está relacionada com os nomes que as pessoas utilizam e que indica a função que deve desempenhar nos rituais da tradição cultural do povo.

Isso nos leva às principais características próprias dos Kaingang: a reciprocidade e a complementariedade que organiza toda vida social, ritual e cotidiana a partir das metades *Kamẽ* e *Kajru*. A reciprocidade é fundamental na vida indígena, pois aponta para uma troca mútua, a inter-relação e a interdependência entre todos os sujeitos do povo e seu cosmos, todos são *Kanhkã*. Essa relação conduzida pela reciprocidade propicia e fundamenta trocas, compromissos e cuidados mútuos, cooperação e trocas de saberes e conhecimentos entre os diversos seres do cosmos, humanos e extra-humanos.

Portanto, um bem individual como a terra tem um sentido coletivo, onde cada família indígena tem direito ao acesso segundo suas necessidades, aproveita-se os recursos disponíveis a partir de suas necessidades culturais e das atividades econômicas necessárias para seu bem viver. Porém essa compreensão social tem perdido espaço para valores individuais devido à forte pressão que os Kaingang vêm sofrendo ao longo dos tempos pela cultura do individualismo, muitas vezes fortalecido pelas escolas.

A tradição cultural Kaingang da economia da reciprocidade, mostra que o trabalho e a produção estão relacionados à tarefa de seu bem-viver. O trabalho é encarado como forma de obtenção de uma vida plena e coletiva desprovida do acúmulo de riqueza material. Nesse sentido, a complementariedade entre os Kaingang perpassa a relação entre humano e natureza reconhecendo práticas da vida cotidiana na vivência com a natureza. A existência desses elementos da cosmologia é imprescindível para o equilíbrio da vida coletiva. Com esses conceitos, a cestaria e o grafismo expressam sentidos da tradição cultural vindos da ancestralidade presente nas relações interculturais contemporâneas.

Desse modo, os Kaingang, com a prática de venda/troca de seus artesanatos na atualidade, mantêm ativas suas tradições culturais, mesmo que os não indígenas brancos prefiram de forma preconceituosa e discriminatória reservar aos povos indígenas o lugar de “outros”. Esse “outro” colocado na posição de não possuir ciências, cultura, um objeto sem valor, pessoas do passado, reforçando a ideia, a imagem desumana produzida pelo colonizador e muitas vezes fortalecida e propagada em ambientes escolares, na política e nos discursos hegemônicos etnocêntricos, reforçando as visões estereotipadas sobre os indígenas.

Sendo assim, a tradição cultural Kaingang na escola é folclore, lenda, uma cultura sem valor na relação com a ocidental provida de civilizados; raízes eurocêntricas tidas como evoluídas diante das tradições culturais indígenas. Porém, quero atentar que, com cada artesanato, grafismo, presente no meio dos não indígenas, em suas casas, nas indumentárias gaúchas, os Kaingang vão encantando com suas bases culturais epistêmicas e ontológicas de práticas artísticas, ciências, técnicas, um jeito próprio de ver o mundo. Um jeito coletivo, de vivência equilibrada na sua cosmologia e na produção de seus conhecimentos numa relação mútua com a natureza.

Diante do exposto, ao se deslocarem para os centros urbanos e outros locais para divulgar seus artesanatos, vender e trocar, os Kaingang com suas famílias não estão somente vendendo valor econômico, mas sim promovendo e fazendo trocas interculturais. É importante destacar que nesse movimento as crianças estão presentes, pois os pais as levam juntas, num processo contínuo de aprendizagem da prática da interculturalidade.

As crianças Kaingang, ao estarem juntas nas vendas do artesanato, cestaria, realizam trocas de conhecimentos e saberes, e assim vão desenvolvendo a aprendizagem contínua principiada nas suas famílias e comunidades. Lembrando que as crianças indígenas, aqui nesse caso as Kaingang, são por natureza eternas pesquisadoras. Aprendem a partir de seu mundo a conhecer e interagir com o mundo do outro. Esse método de aprendizagem dos pais para com suas crianças é desconsiderado pela escola, que lhes impõe um método alheio a seus processos próprios.

Por fim, esse movimento intercultural não é enxergado pelo não indígena, que se coloca na posição de comprador e não de troca mútua, de aprendizado intercultural. Enquanto que os Kaingang andam de cidade em cidade, de rua em rua, oferecendo seus artesanatos, suprimindo suas necessidades econômicas, fortalecendo suas tradições culturais, a reciprocidade e a complementariedade na relação de interdependência mútua e vivendo a prática intercultural.

QUANTO CUSTA A NOSSA IDENTIDADE?

EVA POTIGUARA (DRA. EVANIR PINHEIRO)

Sou Eva Potiguara, uma mulher indígena, escritora, poeta, contadora de história, pesquisadora de Literatura e cultura indígena do Grupo Linguagens e Autoformação vinculado ao CNPQ, do Instituto Superior de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFESP-SEEC/RN). Possuo graduação em Artes Plásticas, Mestrado e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sou Professora do ensino superior nas áreas de formação docente em Pedagogia e Letras do IFESP/SEEC/RN.

Além disso, sou produtora cultural da EP PRODUÇÕES, atuando como artista visual e audiovisual (clipes), ilustradora e escritora independente. Meu livro infantil, “Gatos Diversos”, é uma obra independente, de caráter lúdico, para a educação ambiental das crianças da Educação infantil e séries iniciais. Meu primeiro livro solo de poesia, “Do Casulo à Borboleta”, está seguindo para a terceira edição pela IMN Editora, de São Paulo.

Minha obra literária mais recente é “Abyayala Membyra Nenhe'gara: cânticos de uma filha da Terra”, da UKA Editorial de SP, que ficou entre os 10 finalistas do prêmio Jabuti 2023, na categoria Poesia.

Nos 34 anos de docência, recebi vários prêmios nacionais pelo MEC, em 2003, 2004 e 2005, e internacionais nas áreas de Artes, Educação Básica e Cultura Popular em Madrid/Espanha, em 2006. Ganhei o prêmio Jabuti 2023 na categoria fomento à leitura com a obra “Álbum Biográfico Guerreiras da Ancestralidade”, do Mulherio Nacional das Letras Indígenas, coletivo no qual sou coordenadora.

No mês de abril de 2021, fomos presenteados com um valioso seminário promovido pelo canal da TV Tamuya, que reuniu várias etnias indígenas, pesquisadores, escritores e artistas, para debater sobre o pardismo no Brasil. O evento, que teve a abertura com o Ailton Krenak, apresentando “o truque colonial que produz o pardo, o mestiço e outras categorias de pobreza”, seguiu até o dia 18 do corrente mês, evocando os dilemas, os desafios do etnocídio e as conquistas de retomadas.

Na abertura do 1º Ciclo do Seminário “Não sou Pardo, sou Indígena”, disponível pela TV Tamuya e TV Imbau, organizado pela Setorial Indígena do Tribunal Popular no dia 11 de abril de 2021, Ailton Krenak ministrou a aula inaugural. Os episódios configuraram aulas que jamais foram dadas nos bancos escolares que frequentei da educação básica, ao ensino superior. Eu, enquanto remanescente do povo Potiguara do Rio Grande do Norte e Paraíba, pelo lado paterno e pelo lado materno, com raízes dos povos Tupinambá de Belém do Pará, registrada como parda, como tantos brasileiros e tantas brasileiras, me debrucei nesse debate, como uma descobridora faminta de sua própria história e identidade.

Alguns pontos me chamaram mais a atenção. Além da categoria pardo estar associada à “mistura” do indígena com o negro ou com o branco, também se tratou de uma estratégia para nossos ancestrais se manterem vivos. No século XVIII muitas famílias indígenas adotaram essa alternativa para sobreviverem e não serem oprimidas.

Ser nativo, se declarar “índio”, era uma prévia condenação à morte ou à escravidão, tendo em vista, que os povos originários foram os primeiros a serem escravizados a serviço da coroa portuguesa. Sem contar que ser “índio”, era moeda de troca também para o tráfico. Muitos de nossos irmãos indígenas foram caçados e levados para a Europa para exposições públicas como selvagens exóticos e outras atividades grotescas e constrangedoras.

Nossos antepassados criaram muitas outras formas de escapar das atrocidades e do total genocídio para sobreviver, mas não escaparam de outra espécie de violência: o etnocídio. Uma espécie de morte etno/cultural instalada aos poucos pelo silenciamento e pelo apagamento compulsório em função dos interesses do domínio colonial. Ailton Krenak¹¹¹ denomina o etnocídio enquanto “corpos vivos sem uma identidade consciente”.

Será que temos a consciência do peso da opressão familiar que carregamos pelo etnocídio sofrido por nossos pais, avós e bisavós? Me refiro especialmente às quatro últimas gerações tecidas por esses fios determinantes de apagamento que, em geral, não foram histórias contadas abertamente aos filhos e netos.

Minha avó materna conheceu meu avô paraibano no período da grande exploração da borracha no Estado do Pará. As terras indígenas eram invadidas ou compradas ilegalmente por homens brancos vindos de fora, que cobiçavam enriquecer com a extração dessa preciosa matéria prima para atender os ímpetos da indústria local e

111 2021.

mundial que crescia veloz. Os nativos, os “pardos”, “caboclos”, eram mão de obra boa e barata.

Meus avós paternos são do Rio Grande do Norte, ambos residiam em São José de Mipibu, uma das muitas aldeias transformadas em vilas com a expansão da monocultura da cana de açúcar. Seus ancestrais da Paraíba, como eles, viviam da lavoura, do roçado num pedaço de terra “cedido” em troca de trabalho no canavial, ou nas usinas para enriquecimento dos coronéis latifundiários que mantinham o monopólio das terras com trocas de favores com o poder político e militar da época, com o uso das armas de fogo.

Tanto nos seringais no Amazonas quanto nos canaviais do Nordeste, no final do século XIX para o início do século XX, ainda era proibida qualquer coisa que identificasse característica indígena, conforme prescrito na Lei do Marquês de Pombal em 1757.

Além da proibição da prática da língua materna de sua etnia, a expressão religiosa, o uso de ervas medicinais, os rituais de cura, mesmo comprovados os seus benefícios por alguns brancos curados pelos pajés, era proibido. Estes, tinham que abrir mão de suas atividades sagradas ou corriam os riscos de serem fuzilados, ou queimados vivos na inquisição para servirem de lição aos que insistiam em desobedecer.

Nos rituais da Jurema e nas rodas de toré no Nordeste com suas toantes cantigas nas línguas tupi, yathê, patxohã, kiriri/kariri e suas variantes dialetais, dzubukuá, Kipeá, entre outras, que eram algumas das praticadas, foram se tornando cada vez mais ocultas e escassas com a morte dos anciões, acompanhada pelo medo das represálias e perseguições acirradas pelos exploradores invasores das terras e das florestas. Por serem chamados de bruxas e feiticeiros, eram facilmente alvos de pena de tortura e de morte.

Sem a prática dos cânticos sagrados, das narrativas tradicionais, a imposição religiosa católica e de nomes portugueses aos indígenas, foram se perdendo e silenciando identidades e favorecendo a instalação de uma política opressora pelo poder da colonização sem restrições.

Foram mais de cinco séculos de opressão que ainda sofremos, pois tivemos que esperar a constituição de 1988, para termos a liberdade de assumir a cidadania brasileira sem abrir mão de nossas diversidades étnicas, religiosas e culturais, nem termos de usar o termo “índio”.

Em 1989, na Convenção de Genebra 169 da OIT, ampliamos nossos direitos humanos, enquanto povos indígenas com soberania, sem depender da prerrogativa

brasileira. Este foi um grande salto em nossas lutas e conquistas política, econômica e social. Sobretudo, no artigo 1 da convenção 169 da OIT, incorporada pelo decreto 5051/04, diz que a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada critério fundamental para determinar os grupos indígenas. Ou seja, reconhece a autodeclaração do sujeito que sente, se percebe e se descobre indígena.

Sendo assim, como remanescente do povo Potiguara do RN, pelo lado paterno e pelo lado materno com raízes dos povos do Pará, registrada como parda, sem ter a consciência, de que essa categoria escondia minha identidade e as raízes de meus ancestrais, tenho o direito legítimo de contestar essa categoria e me declarar indígena!

Até hoje puxando os fios das memórias dos parentes mais idosos, dialogando com lideranças indígenas do Rio Grande do Norte e de outros estados, examinando certidões de óbitos e documentos de pesquisadores nessa vertente, essa tecedura de minha retomada, que demorei décadas para refletir, me arde na coragem de dizer abertamente: Não sou parda, sou indígena!

Essa retomada identitária é mais que meu dever de honrar meus ancestrais escravizados e aniquilados pelos invasores europeus. É parte de meu processo de construção humana/coletiva, ancestral, social e cultural. A emergência étnica também abre caminhos para discutir as resistências dos povos indígenas à expropriação de terras nos processos de expansão do capitalismo colonial¹¹².

Por isso, irmãos e irmãs que foram e ainda são vistos como pardos, vamos rever as consequências do apagamento e desrespeito aos nossos direitos humanos e civis, e refletir a responsabilidade individual e coletiva que temos em assumir nossa identidade.

Uma delas é descobrir quem somos e quebrar estereótipos e paradigmas colonizadores que instalaram a opressão e o negacionismo que ainda vivemos. Quando me apelidam de "índia" soa bonito e engraçado para muitos dessa sociedade que ignora o peso da opressão e do genocídio que esse termo carrega. Entretanto, quando assumo minha retomada identitária indígena, sofro injúrias daqueles que afirmam que no Rio Grande do Norte não tem "índios". Sendo este mais um dos enganos e fraudes de nossa história, que ignora os Potiguaras, Tapuias Tarairiús, Tabajaras Paiacus, além de outras etnias do Nordeste, como os Povos Tupinambá, Pataxó, Fulni-ô, entre outros.

Os resultados do Censo 2022 revelaram o dobro da população indígena em comparação à década anterior, passando de 817.963 pessoas em 2010 para 1.693.535

112 Oliveira, 1998.

pessoas em 2022, correspondente a 0,83% da população total¹¹³. Isso indica que os movimentos indígenas estão rompendo barreiras para uma discussão plural sobre a consciência da identidade, tendo em vista, que os dados estatísticos correspondem às retomadas étnicas e territoriais em luta para concretizar o direito à autodeterminação e à memória da coletividade.

Portanto, quem deseja ressignificar sua formação humana, cultural e social, acorde, dialogue com seus parentes, seus anciões, leia os documentos de pesquisadores sérios no assunto e redescubra seu passado e seu presente. Não temos mais condições de omitir nossa essência e prosseguir enterrando nossos ancestrais que sofreram injustiças e crimes hediondos. O sangue deles corre em nossas veias e pede para resistir e existir!

Aûîébeté! Gratidão!

Aldeia Sagi Jacu-Baia/RN.

REFERÊNCIAS

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

KRENAK, Ailton. 1º Ciclo do seminário “não sou pardo, sou indígena”. **TV Tamuya e Tribunal Popular** (11 abr. 2021). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=dvijNR9Nbgo&list=PLu-83zx9u0a4EcnzXruYW7x9jTgwo9Hzv> >. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 47-77, abr. 1998.

113 IBGE, 2023.

O APAGAMENTO INDÍGENA DO PARDO, DA CAPOEIRA, DA ESCRAVIDÃO E DO SACI-PERERÊ

RENATA TUPINAMBÁ¹¹⁴

A história indígena sofreu com narrativas da ótica de todos os grupos que chegaram ao continente depois no processo de colonização. Muitas das histórias que fazem parte da formação do país vêm das matrizes indígenas e negras, mas infelizmente ainda é difícil abordar assuntos que por anos foram reproduzidos na invisibilidade das pessoas indígenas. Enquanto o movimento negro avançava com muita luta e esforço na conquista de seus direitos durante anos, antes de 1988 indígenas não eram vistos nem enquanto cidadãos. É impossível pensar sobre muitos temas sem o senso crítico e sensibilidade de uma verdadeira escuta de outros grupos étnicos apagados pela história de um Brasil branco e preto, causado pela própria estrutura da branquitude. Em que o tema da igualdade racial surge pela perspectiva de um grupo racial, o Estatuto da Igualdade Racial, objeto da Lei nº 12.288, de 2010, destina-se a garantir à população negra a igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos e individuais, coletivos e difusos. Buscar combater a discriminação racial e quaisquer outras formas de intolerância étnica.

Apesar de tudo isso ele traz um apagamento pelo fato de que "pardos" não são apenas pessoas de origem negra, e não é possível pensar uma igualdade sem compreender que não vivemos em um país apenas branco e preto, mas de vários outros grupos além de indígenas, que nem sequer são citados na maioria das discussões, vivemos uma pluralidade. Como ciganos que possuem várias etnias dentro de seu grupo (Calon, Sinti, Rom etc), além de outros que não conseguem se ver em um mundo branco e preto representados. Principalmente comunidades indígenas que possuem também matrizes africanas por conta do processo colonial, mas que não perdem sua identidade indígena, pois não é um processo apenas racial que busca ditar pelo fenótipo qual identidade, mas pautado na formação cultural do grupo, família e comunidade.

114 Natural de Niterói, mãe atípica, atua com comunicação Indígena e projetos desde os 14 anos. É do Povo Tupinambá. Membro da escola de saberes ancestrais Útero Amotara Zabelê.

O pardo é um dispositivo de limpeza étnica e racial desde Pero Vaz de Caminha, que nomeia em sua carta desta forma pessoas indígenas. Ele foi um escrivão da armada de Pedro Álvares Cabral.

Muitos dos movimentos da capoeira já existiam antes da chegada da população negra, mas que com o processo colonial passou por fusões das matrizes negras e indígenas dando origem ao que conhecemos hoje como capoeira, com forte influência africana. Não é à toa que é um nome de origem Tupi Guarani, e não em idioma africano. Essas matrizes acabaram sendo irmãs muitas vezes e se aliaram em vários momentos da história para lutar contra a opressão do colonizador europeu.

O famoso Saci-Pererê, popularizado por Monteiro Lobato, fazendo parte de uma literatura que foi infantilizada por muitos autores, e passando por diferentes influências dentre os anos, ignora totalmente Jaxy Yaterê (ou Yasy Yateré), uma entidade tradicional Guarani, um garoto indígena, protetor das florestas e morador das matas.

A escravidão indígena é uma realidade não apenas do período colonial, na ditadura ela também aconteceu e em muitas regiões até os dias atuais vemos muitos em trabalho escravo.

Os famosos Arcos da Lapa no Rio de Janeiro também também foram feitos com mão de obra escrava indígena.

Não é culpa do movimento negro e sua busca também por direitos, mas toda falta de informação sobre a temática da própria branquitude em um racismo estrutural e projeto de apagamento de povos.

Existe um discurso que indígenas eram preguiçosos e não aceitavam a escravidão, mas muitos foram obrigados fazer trabalhos forçados como todos os não brancos, durante séculos escravizados.

É necessário sair da bolha de um país branco e preto para olhar de forma horizontal em sua extensão e entender que somos parte de muitas culturas, etnias, histórias, e que o território não se concentra apenas em duas visões de mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MELO, Patrícia. Como elite brasileira driblou três leis para manter escravidão indígena. **UOL Notícias**. 1 jun. 2022. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/opiniaao/coluna/2022/06/01/como-elite-brasileira-driblou-3-leis-para-continuar-a-escravizar-indigenas.html>>. Acesso em: 29 set. 2023.

CAMINHA, Pêro Vaz de. **Carta**. 1 mai. 1500. Disponível em: < <https://antt.dglab.gov.pt/wp-content/uploads/sites/17/2010/11/Carta-de-Pero-Vaz-de-Caminha-transcricao.pdf> >. Acesso em: 29 set. 2023. [tor-da-floresta/](#) >. Acesso em: 29 set. 2023.

JEKUPÉ, Olívio. Saci, protetor da floresta. **Colecionador de Sacis**. 8 ago. 2017. Disponível em: < <https://coleccionadordesacis.com.br/2017/10/08/saci100-olivio-jekupe-saci-protetor-da-floresta/> >. Acesso em: 29 set. 2023.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Especulações acerca das possíveis origens indígenas da capoeira e sobre as contribuições desta matriz cultural no desenvolvimento do jogo-luta. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, Abr-Jun; 29(2): 267-78, 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/mZMkcCmh6MHj75tgNFWLp8m/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 29 set. 2023.

TESSUTO, Douglas. **Capoeira: uma arte indígena do Brasil**. Pelicano Editora - Muzenza Livros.

INDÍGENAS EM CONTEXTO URBANO: desafios atuais para a sobrevivência cultural e garantia de direitos

Janaú

Me chamo Janaú, nome de um encantado amazônico que protege as matas e sustenta as nossas águas profundas. Migramos há muitas décadas atrás, deixando as palafitas e o cotidiano fluvial para viver em terra de asfalto. Nasci no Rio de Janeiro, mas é na Ilha do Marajó que estendo a minha rede. Virei professora sem querer e quando me dei conta, estava enfrentando seres mitológicos em cidades submersas junto ao 6º ano. Muitas foram as experiências em educação e hoje, entre outras coisas, me dedico à formação de professores. Meu primeiro poema não tem data, acho que nasceu quando abri os olhos pela primeira vez, então segui escrevendo na imaginação até que a palavra pudesse ocupar o papel. Por isso também me chamam escritora. Gosto de me demorar nos encontros, me transformar junto e chamo isso de arte. Faço parte da Associação Multiétnica Wyka Kwara em que parentes de toda Pindoretá se fortalecem para seguir na caminhada ancestral. Vivo em Ubatuba, litoral norte de São Paulo, aos pés da Serra do Mar, refestelada na Mata Atlântica. Pesquiso a linguagem, os saberes originários de Abya Yala e o (des)aprender.

Começamos este texto com o seguinte diálogo que tive com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, no ano de 2021, quando ainda estava em sala de aula como professora de História. Falávamos da História do Brasil e da realidade dos povos indígenas na atualidade, quando perguntei à turma “Se um árabe sai do local onde nasceu, por exemplo, os Emirados Árabes, e se muda para o Canadá, ele deixa de ser árabe? Se uma romani, compra um celular de última geração, ela deixa de ser romani?”. Parecem ser óbvias as respostas dadas a essas perguntas, e é claro que nas situações citadas, o árabe não deixou de ser árabe e tampouco a romani deixou de ser romani, então questionei o porquê dos povos indígenas não serem reconhecidos como indígenas quando deixam os seus territórios migrando para a cidade, quando se vestem com roupas

consideradas não-indígenas ou quando acessam as tecnologias da informação. A cara de dúvida e ausência de resposta da turma abriu lugar para uma discussão que se estendeu ao longo das semanas em que tratamos dos povos indígenas do Brasil¹¹⁵.

Esses questionamentos costumam render debates interessantes, abrindo margem para trabalharmos com o indígena no tempo presente em contraponto ao indígena cristalizado no imaginário brasileiro e preso ao passado. Entretanto, para realizarmos essa discussão de forma crítica, é preciso que se ampliem as referências também acerca de indígenas vivendo em contexto urbano. Neste texto, procuro apresentar um breve panorama acerca dos principais desafios e lutas dessas populações em busca da garantia de direitos básicos e sobrevivências culturais e identitárias.

QUANDO A CIDADE INVADE O TERRITÓRIO

O século XVI é um marco na história de Abya Yala¹¹⁶ e tudo aquilo que se seguiu após a invasão europeia foi profundamente marcado pelo estranhamento entre povos nativos e invasores, o que culminaria nas mais diversas violências que sustentariam o pensamento e a prática colonial por séculos. O mal que chegava pelas águas salgadas já havia sido sonhado e pressentido por muitas lideranças espirituais dentre os milhares de povos que aqui viviam. Na luta pela sobrevivência, houve populações que fugiram mata adentro, em direção ao interior do continente, outras buscaram negociar com os invasores e muitos foram os povos que optaram pelo confronto direto através de guerras. Aqueles, que viviam nos litorais foram os mais afetados, vendo comunidades inteiras serem massacradas, escravizadas e obrigadas a se converterem à fé católica. Seja qual fosse o destino dos mais de mil povos desse território, seriam todos profundamente afetados em maior ou menor grau pela máquina colonial.

Ao longo do tempo, os primeiros assentamentos, que posteriormente dariam lugar às cidades, obrigaram muitos a saírem de seus territórios tradicionais em busca de melhores condições de sobrevivência, muitos também foram os que trabalharam como mão de obra na construção dos núcleos urbanos país afora. À medida que as cidades avançavam nas invasões dos territórios indígenas, o intercâmbio com o meio urbano para alguns povos foi se tornando inevitável. Essa relação se deu de forma nociva para as

115 É importante assinalar que essa discussão na escola, não apenas é incentivada como é garantida pela lei 11.645/08 que regulamentou o Ensino de História e cultura dos povos indígenas ampliando a lei 11.639/03 que já havia regulado o Ensino de História da África e de cultura afro-brasileira.

116 Também chamada de América depois da invasão europeia do século XVI, Abya Yala é o nome dado pelo Povo Kuna, originário da Colômbia e que vem sendo utilizada pelas perspectivas originárias para se pensar a colonialidade.

populações nativas, que viram suas culturas afetadas profundamente pelo modo de viver da cidade. Se antes viviam em integração com a natureza, podendo regular-se em harmonia com ela, seguindo seu próprio ritmo interno, com a presença das cidades, muitos passaram a não conseguir mais realizar suas práticas culturais como antes.

Esse processo também está diretamente ligado à forma como o Estado brasileiro entendia o indígena e que, de certa forma, ainda se mantém no imaginário popular. Havia, até a promulgação da constituição em 1988, uma política de Estado assimilacionista em relação aos povos originários. Ou seja, entendia-se que as populações autóctones deveriam ser assimiladas através da civilidade eurocêntrica, abandonando suas culturas e práticas tradicionais para adequar-se ao modelo social adotado pela nação. Desse modo, acreditava-se em uma evolução social no país que, ao abandonar suas raízes ancestrais, poderia dar início a um novo projeto de cidadão, agora apto a contribuir para um novo projeto de nação. É só a partir da constituição de 1988 que os povos indígenas do Brasil são reconhecidos em sua diversidade cultural como cidadãos, lê-se no Artigo 231 que: São reconhecidos aos índios¹¹⁷ 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.

Temos, portanto, pouco mais de trinta anos em que os povos indígenas têm reconhecida a sua cidadania, suas identidades e modos de viver.

O pesquisador Gersem Baniwa¹¹⁸ argumenta que a definição do que é ser uma pessoa indígena no Brasil está muito ligada à dimensão de território. Para o Estado, para ser reconhecido, além do vínculo a um determinado povo e o reconhecimento do seu pertencimento coletivo, subsiste a ideia de que essa vinculação passe necessariamente com a relação direta a um território. Desse modo, o indígena que vive em contexto aldeado é reconhecido como tal, mas a partir do momento em que deixa a comunidade para viver na cidade, impõe-se a ele, de certa forma, a perda dessa identidade. Na cidade, muitas populações indígenas migrantes acabam perdendo o acesso às políticas afirmativas duramente conquistadas nas últimas décadas.

A migração para as cidades muitas vezes se coloca como única escolha para populações indígenas em alta vulnerabilidade em suas comunidades de origem. Entretanto, se nas cidades existe a possibilidade de acessar dispositivos públicos de

117 Ainda se vê o uso do termo “índio” em muitos documentos oficiais do governo brasileiro, que vem progressivamente alterando-o para o termo “indígena”.

118 2023.

educação, saúde, subsistência material, também coexiste um forte estigma em que o racismo se torna cotidiano. Essa é uma questão complexa e se coloca como um desafio para o Estado brasileiro e para o próprio movimento indígena. Em que momento uma pessoa indígena na cidade deixa de sê-lo? Quando é que essa identidade é apagada dando um não-lugar a essas populações? Tentar responder essas perguntas é uma discussão atual que vem tomando corpo no movimento indígena e não há como seguir sem falar sobre etnocídio – termo que compreende a destruição de subjetividades de um determinado povo a partir de violências sofridas por grupo de maior poder .

Se o genocídio é compreendido como a morte coletiva dos corpos de minorias, o etnocídio é a morte simbólica de uma cultura, em que paulatinamente vão se perdendo as práticas de um povo, oprimido por diversas violências¹¹⁹. Essa morte, que se pretende silenciosa, segue ainda hoje, associando às identidades dos povos indígenas, aspectos como o primitivismo e tudo que desprende-se dele, marcando essas populações como menos capazes do que às mais afeitas ao modelo capitalista eurocêntrico. Nesse sentido, as pessoas indígenas e seus descendentes nunca seriam suficientemente aptas à civilidade ideal, ficando marcadas pra sempre pelo que foram e pelo que nunca serão.

O senso comum é terreno em que é possível perceber essas políticas de morte, introjetadas na subjetividade brasileira, como a ideia de que os povos indígenas não sofreram com a escravidão por serem preguiçosos e menos dispostos ao trabalho. Ou ainda, da ingenuidade desses povos, muito divulgada pelas missões jesuíticas, que defendiam uma tutela religiosa em nome da salvação das almas. A literatura acadêmica acerca da História Colonial tem inúmeras pesquisas tratando da escravidão indígena e também da criação desses mitos acerca da ausência da mesma. A sobrevivência dessas ideias é um indício de que ainda persiste um imaginário equivocado e anacrônico acerca dos povos pindorâmicos, bem como de práticas etnocidas ainda em curso.

A “PERDA” DAS PRÁTICAS TRADICIONAIS QUE É TRANSFORMAÇÃO

O ser humano é uma espécie inscrita na Cultura e entre as tantas diferenças com outros seres vivos está o fato de sermos profundamente marcados por diversas construções sociais ao longo da história. Esse processo é sempre acompanhado de transformações nas comunidades humanas e não há nenhum povo que conserve as suas práticas exatamente da mesma forma, sem operar mudanças ao longo do tempo. Isso se

119 Cf. Clastres, 2014.

dá devido às trocas com o ambiente, com outros seres vivos e sociedades, além das mudanças biológicas que também afetam os comportamentos sociais no tempo. A transformação identitária é portanto algo presente em toda a história humana, variando em cada uma delas, de acordo com as experiências no tempo.

Entretanto, ainda existe entre a população brasileira a crença em um indígena mais puro, que seria aquele mais próximo ao imaginário colonial, ou seja, aquela pessoa que vive nua na floresta, adornada com enfeites de penas, morando em grandes malocas em que todos vivem juntos, em um território onde caça, pesca e coleta alimentos. Além disso, apresenta um fenótipo típico de muitos povos amazônicos, olhos puxados, estatura baixa, rosto redondo, pele parda, cabelos lisos e pretos. Portanto, qualquer traço e modo de vida que se afaste desse imaginário é lido como um indicador de menos indigeneidade, deslegitimando as identidades sobreviventes. Esse pensamento ignora que mesmo no século XVI, já havia diferenças profundas entre os povos que aqui habitavam, que passavam não apenas por seus fenótipos como pelas línguas faladas, os modos de viver, as práticas ritualísticas e culturais como um todo. Ainda que traços como os citados acima sejam percebidos em diferentes comunidades indígenas, há uma enorme diversidade nos modos de ser indígena hoje. Nesse sentido a própria afirmação “fenótipo indígena” já é por si só etnocida, uma vez que ignora as mais distintas expressões fenotípicas dos povos presentes no Brasil.

O que toda essa discussão deixa evidente é a urgência de que esses debates sejam ampliados, não ficando restritos apenas aos círculos acadêmicos, indigenistas e ao próprio movimento indígena.

PANKARARU DO REAL PARQUE/SP – UM EXEMPLO DE RESISTÊNCIA NA CIDADE

A favela do Real Parque localiza-se no bairro do Morumbi, zona sul da cidade de São Paulo, e no começo dos anos 2000 passou por um processo de reurbanização, sendo hoje organizada em parte por conjuntos habitacionais de casas populares. Na década de 1950, com o aumento da construção civil em São Paulo, milhares de nordestinos migraram para a cidade em busca de emprego, entre eles encontravam-se pessoas do povo Pankararu, originários da aldeia Brejo dos Padres, no sertão de Pernambuco. Ao longo das décadas mais e mais Pankararu se dirigiram à maior metrópole do país onde se organizaram, em sua maioria, justamente na favela do Real Parque. Ali, se reuniam para contar histórias, lembrar do território ancestral e de

seus ritos. Com o tempo, a comunidade viu a necessidade de se organizar em uma associação, em busca da garantia de direitos e manutenção da sua cultura, surgindo assim a S.O.S Pankararu, responsável por articular diversas demandas do povo junto ao Estado e a sociedade civil.

Hoje, a comunidade Pankararu do Real Parque soma cerca de 1500 pessoas, que seguem realizando algumas de suas festividades e ritos tradicionais, para isso, ocupando a quadra da escola do bairro e algumas de suas ruas. Acerca de sua história e da comunidade, Maria das Dores, liderança conhecida como Dôra, conta da relação com os demais habitantes da região e suas conquistas no meio urbano:

No decorrer do tempo, foram se acostumando, aceitaram a gente, daí já iam pedir remédio, pedir reza para os filhos. Muita gente da favela foi curada com nossa medicina, nossas rezas. Depois, fechavam até a rua para fazermos nossas danças, no meio dos barracos, no meio dos prédios, começaram a entender que aquela era uma realidade nossa, que não poderiam tirar aquilo da gente. Conquistamos esse espaço no Real Parque¹²⁰.

A experiência do povo Pankararu nos mostra o quanto a articulação dos povos indígenas em contexto urbano é fundamental para a quebra de preconceitos e ampliações das políticas públicas. Assim como eles, muitos são os povos presentes nas cidades brasileiras, em sua maioria negligenciados pelo Estado.

Diversas são as formas de organização vistas no meio urbano, em associações, coletivos, em aldeias multiétnicas, entre outras tantas possibilidades. Nos últimos anos, a juventude indígena em contexto urbano vem se articulando e se utilizando da arte e da tecnologia como meios de luta e expressão. Existem muitos artistas em linguagens como o audiovisual, o grafitti, o hip o hop, o teatro, entre outras expressões que vêm ampliando a voz de indígenas periféricos e exemplificando a sua diversidade contemporânea. Associações e aldeias multiétnicas como “ACICUCA – Associação Indígena em Contexto Urbano Karaxuwannassu”, do Recife/PE; a “Aldeia Marak’anà”, no Rio de Janeiro/RJ; e a “Associação Multiétnica Wyka Kwara”, com sede em Ananindeua/PA”, são mais alguns dos exemplos de como a luta indígena no meio urbano pode se articular das mais diversas formas.

120 Prado apud Pappiani, 2021.

Em linhas gerais, o que esses movimentos vêm buscando é a ampliação das políticas afirmativas do Estado, reconhecendo as especificidades dos indígenas na cidade e garantindo o seu acesso aos direitos básicos, à identidade étnica e à memória social.

DESAFIOS PARA O AMANHÃ

Todos os pontos levantados até aqui explicitam os enormes desafios que o Estado brasileiro e o próprio movimento indígena encontram para trilhar caminhos futuros. Temos visto na última década um fortalecimento da luta indígena, que vem chegando em espaços como a representatividade política em Brasília, em postos de trabalho de formação especializada, nas universidades, na mídia e em diversos outros. Essa presença cada vez maior em locais antes ocupados apenas por não-indígenas nos convida a olhar para a nossa história para que possamos repensar a memória dos povos originários deste território, devolvendo-lhes dignidade e respeito enquanto cidadãos, honrando o chão em que se construiu a nação brasileira. Quando afirmamos que o Brasil é território indígena, é justamente um convite a que se desperte uma consciência nativa na população brasileira, que reconheça e honre as suas raízes.

Despertar para a nossa memória social originária nos possibilitaria a elaboração de tantos traumas coloniais, devolvendo aos povos indígenas um lugar de reconhecimento crítico do seu papel na história deste território. Revelando as muitas características indígenas presentes em nossa cultura, em nosso idioma, em nossos variados fenótipos, entre outros aspectos de nosso imaginário. E ainda, reconhecendo essa contribuição não mais em um lugar estereotipado, que aprisiona os povos num passado e olhar eurocêntrico, mas sim, orientando-o para as culturas originárias que se transformam e se mantêm vivas no presente.

Os povos indígenas guardam não somente a memória ancestral deste território, mas uma gama de saberes tradicionais sobre as florestas e os seus seres. São por excelência exímios zeladores do que se chama natureza pelos não-indígenas, protegendo as suas mais diversas formas de vida. Nas cidades, vem crescendo o despertar de milhares de indígenas em retomar o direito de se relacionar com a terra e de recuperar suas raízes, esse é um movimento de cura de feridas muito antigas e que também podem auxiliar na recuperação da cidade, para quem sabe curá-la de si mesma. Os povos de Pindorama, são as flores e plantas que crescem em meio ao asfalto, os rios que mesmo canalizados insistem em buscar o mar, as árvores e suas raízes que se abraçam debaixo

da terra cimentada. Garantir também a sobrevivência dos povos indígenas urbanos, que seguem resistindo, é garantir que possamos olhar para o futuro sabendo caminhar, como caminhavam nossos avós, no tempo em que todas as línguas eram cantadas e se faziam entender.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. A presença indígena em contextos urbanos. **RADAR**, 19 abr. 2023. Disponível em: < <https://radarsaudefavela.com.br/a-presenca-indigena-em-contextos-urbanos/> >. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARDEAL, Junior. “ASSICUKA, a primeira associação indígena em contexto urbano oficializada do Recife”. **Agência de Notícia das Favelas**, 2021. Disponível em: < <https://www.anf.org.br/assicuka-a-primeira-associacao-indigena-em-contexto-urbano-oficializada-do-brasil-em-recife/> >. Acesso em: 25 set. 2023.

CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência – pesquisas de antropologia política**. Trad. Theo Santiago. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

PAPPIANI, Angela. Trincheiras indígenas: os Pankararu na favela paulista. **OUTRASPALAVRAS**. 6 mai. 2021. Disponível em: < <https://outraspalavras.net/descolonizacoes/trincheiras-indigenas-os-pankararu-na-favela-paulistana/> >. Acesso em 14 out. 2023.

PINTURA CORPORAL INDÍGENA

SOL TERENA¹²¹

A tradição da pintura corporal indígena é ancestral, uma comunicação corporal entre os povos originários.

Sol Terena



Imagem 1: Grafismo em tela

Acervo pessoal Sol Terena¹²²

APRESENTAÇÃO

A cultura indígena é milenar, e com isso trazemos aqui uma herança tradicional viva em nossa pele, a pintura corporal, representando a identidade dos povos indígenas.

As pinturas corporais são símbolos e marcas que estão presentes em todos os povos indígenas do Brasil, isso não só se remete à simples estética ou vaidade, mas assume um papel importantíssimo dentro de cada cultura de cada povo ou comunidade,

121 Lucineide Clementino Sol é indígena do povo Terena, mais conhecida como Sol Terena. Nascida na cidade de Sidrolândia-MS, aldeia Tereré. É indígena ICD (indígena com deficiência), artesã, produtora, designer e empreendedora, administrando a marca Grafismo Indígena. Desenvolve debates mostrando a força da mulher indígena, assim como rodas de conversas buscando visibilidade do indígena com deficiência. Dá palestras educacionais sobre a importância da pintura corporal indígena e suas pigmentações naturais. “Demarcação dos territórios indígenas não é privilégio, é dívida histórica”.

122 Todas as imagens fazem parte do acervo pessoal da autora.

carregando não só a identidade de cada um, mas a resistência de mais de 300 povos existente no Brasil. E com isso trazemos em nossa pele inúmeros significados.

É importante ressaltar que essa herança ancestral nunca é utilizada de qualquer forma. Alguns carregam significados tão importante para o povos que são considerados sagrados ou até mesmo únicos.

A pintura corporal indígena também é uma forma de identificação dos povos. Ou seja, quando visto em algum lugar ou encontro que reúne diversos povos indígenas é fácil identificar e distinguir quem pertence a qual povo.

A relação que nós, povos indígenas, temos com a pintura corporal se dá com a representação, como o ritual de proteção, cura, identidade, de forma que a pintura protege o corpo de quem a tem na pele. E vale lembrar que as pinturas são diferentes para cada ocasião ou sentimento.

Nós indígenas reconhecemos que o nosso corpo é uma tela viva, que expõe a ancestralidade e a resistência do nosso povo, na beleza tradicional.

Sol Terena.



Imagem 2: Grafismo

Os povos utilizam cores, traços de variadas formas geométricas, das quais formam a sua pintura milenar, e são utilizados em todo o corpo, rosto, braços, costas, pernas. Também vale ressaltar que os traços das pinturas corporais são muitos utilizados pelo artesão indígenas, em seus materiais. Como, por exemplo, nos objetos utilizados pelos próprios indígenas, em seus adornos, como brinco e colares, e também em seus artesanatos de barro e tecido, afirmando sempre a sua identidade e sua cultural.

A pigmentação é a resistência de uma cultura milenar que a ancestralidade nos protege.

Sol Terena



Imagem 3: Grafismo para além da pintura corporal.

A PIGMENTAÇÃO DA RESISTÊNCIA

As tintas utilizadas são pigmentos feitos de elementos naturais. São extraídas da própria natureza, sem agredir e danificar, extraíndo somente o necessário para sua utilização, respeitando a conexão com a mãe terra, trazendo a cura, a força e a proteção para os povos originários.

Aqui, vamos conhecer alguns elementos que são mais utilizados pelos povos indígenas brasileiros, o urucum, o jenipapo e as argilas.

URUCUM

Muitos povos indígenas utilizam a fruta urucum para a sua pintura corporal, retirando da sua semente a pigmentação vermelha.



Imagem 5: O fruto e as sementes do urucum



Imagem 4: Massa de urucum

É no pigmento vermelho do urucum que a minha força ancestral se renova.
Sol Terena

A fruta urucum tem muitos benefícios, sendo muito usada para cicatrização, feridas estomacais, diminuir o índice de colesterol, para o tratamento de gripe e resfriado, e também até para tempero. Para nós indígenas, todos esses benefícios estão na pele, junto com o pigmento vermelho, buscando sempre a força dos encantados.

Para a pintura corporal, a pigmentação vermelha pode ser extraída diretamente da fruta, amassando a semente com o dedo e passando diretamente na pele. Cada povo tem sua maneira e sabedoria peculiar de preparar e utilizar a cor vermelha do urucum, têm o processo de retirar todo o pigmento da semente formando uma massa, podendo ser utilizado várias vezes, acrescentando água ou óleo natural para a pintura e fixação na pele.

O vermelho do urucum em nossa pele traz uma comunicação ancestral, buscando sempre a força originária dos nossos encantados. Assim, estamos preparados para enfrentar os desafios, pronto para a guerra. Essa conexão com os encantados e a natureza sempre estará presente na cultura e vivência dos povos indígenas.

É no preto do jenipapo que meu corpo se protege.
Sol Terena



Imagem 6: O Jenipapo

JENIPAPO

Além do urucum, muitos povos indígenas utilizam também o jenipapo para a sua pintura corporal em forma de traços ou figuras com o pigmento da cor preta.

Como toda fruta nativa, o jenipapo também tem suas ricas utilidades e benefícios. Por conter ótima quantidade de fibras, o jenipapo aumenta o tempo de digestão, diminuindo a velocidade de absorção dos carboidratos dos alimentos.

Assim, esse fruto ajuda a controlar os níveis de glicose no sangue, prevenindo a diabetes.

Para extrair o pigmento preto da fruta do jenipapo é preciso que a fruta esteja verde. Se ela estiver madura não é possível extrair a tinta. A tonalidade do líquido extraído da fruta jenipapo é azul escuro.

Para a pintura corporal com o jenipapo muitos povos indígenas cortam a fruta verde ao meio, extraíndo um líquido transparente que em alguns minutos após fixado na pele vai criando um pigmento preto. Em variadas cultura indígenas, há a tradição de colher o jenipapo verde e ralar, e depois extrair o líquido do jenipapo. Em recipiente pode ser utilizado por muito tempo, conservando a sua pigmentação. A durabilidade de fixação da tinta do jenipapo na pele é em torno de 5 a 10 dias, trazendo a proteção para o indígena, em tempos de luta, rituais ou celebrações.

A pigmentação em nossa pele é o símbolo da cultura viva, que traz a importância da nossa luta e vivência. O preto do jenipapo é o símbolo da resistência e de proteção. Sem ela, estamos nus, sem a força dos nossos ancestrais.

ARGILA

São também utilizadas as mais variadas cores de argila como, por exemplo, o barro branco, o amarelo a cinza e o vermelho.

Sabemos dos variados benefícios da argila para a pele, e os povos indígenas a usam em suas manifestações, rituais e celebrações.

A pigmentação das argilas é aplicada em todo o corpo, de acordo com os traços e tradição de cada povo Indígena. Algumas etnias utilizam somente a argila branca para a pintura corporal, ou somente da argila amarela, dependendo muito da cultura e tradição de cada povo. Outros já utilizam os mais variados tipos de argila, criando em sua pele as mais belas pinturas corporais, carregado de muito significados e símbolos.

A utilidade da argila para a população indígena vai além. Não só serve para pintura corporal, mas também para criação de painéis e vasos, produzidos por talentosas artesãs, criando as mais belas artes indígenas com materiais extraídos da própria natureza.

Alguns povos identificam a sua essência ou toda a sua cultura em pintura e artesanatos. Pinturas que remetem o peixes, rios, animais e peças artesanais. A pintura corporal indígena é a afirmação de identidade, da comemoração da diversidade e do conhecimento ancestral, que resiste a muitas gerações, mantendo a cultura viva e resistente.

Por muitas vezes ficamos muito tristes em ver algumas pessoas, mesmo sem ter nenhuma maldade, se utilizando das pinturas corporais indígenas sem ao menos saber a sua usabilidade, e a sua importância.



Imagem 7: Varetinha de aplicação

APLICAÇÃO DOS PIGMENTOS

A aplicação desses pigmentos de cores na pele é utilizada de varias maneiras. Uma delas é extraída também da própria natureza, a varetinha, instrumento feito de bambu para facilitar os traços geométricos na pele. Outros instrumentos também são utilizados, como pedaços de algodão, pincéis de variados tamanhos e principalmente a mão, o contato direto com a pele e a tinta natural.

A tradição da pintura corporal é a conexão com a natureza, é a conexão com a ancestralidade.

A CESTARIA DO POVO PAITER SURUÍ¹²³

TIAGO ITEOR SURUÍ

Sou o professor Tiago Iteor Suruí. Moro na Terra Indígena Sete de Setembro, no estado de Rondônia e município de Cacoal, pertencente ao Povo Paiter Suruí. Sou graduado em Ciência da linguagem, pela UNIR, em 2015, mestre em linguista, pelo UNB, em 2020, pesquisador do Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas (LALLI/UNB) e atualmente Coordenador da Organização dos professores e professoras de Rondônia e Noroeste Mato Grosso (OPIRON).

Os Paiter de Rondônia são conhecidos como Suruí, mas se autodenominam Paiter, que significa "gente de verdade". O povo Paiter foi chamado de Suruí pelos trabalhadores da frente da FUNAI que, por não conhecerem a língua dos indígenas da região, ouviram os Zoró os chamarem de *Yori iwayey* que significa "inimigo de rosto pintado" e então os chamaram de Suruí.

Antes do contato com a sociedade não indígena, estima-se que a população Paiter era de mais de cinco mil pessoas, que foi reduzida a um quinto pela epidemia de sarampo e gripe no período do contato. Segundo contam os mais velhos, os Paiter foram sendo empurrados e encurralados de seu território original até terem o primeiro contato oficial com a FUNAI, em 07 de setembro de 1969, que teve à frente o sertanista Francisco Meireles e seu filho Apoena Meireles. Apesar do contato, a maioria dos Paiter voltaram para a floresta, mas devido a epidemias de sarampo e gripe vinham pedir ajuda no posto da FUNAI. Neste período, a população Paiter foi reduzida a 200 ou 300 pessoas¹²⁴.

A Terra Indígena Sete de Setembro foi demarcada no ano de 1979 e homologada em 17 de outubro de 1983. Os colonos foram oficialmente retirados da reserva no dia 7 de setembro, que também foi o dia do primeiro contato com os Suruí.

As terras dos Paiter foram reduzidas a 248.147 hectares e fazem parte dos municípios de

123 Essa primeira parte do texto foi retirada da minha dissertação de mestrado, **Descrevendo a Língua dos Paiter Ej (Suruí de Rondônia): contribuição de um falante nativo**. Dissertação de Mestrado, UNB, 2020.

124 Iteor Suruí, 2020.

Cacoal, Espigão D' Oeste e Rondolândia-MT¹²⁵.

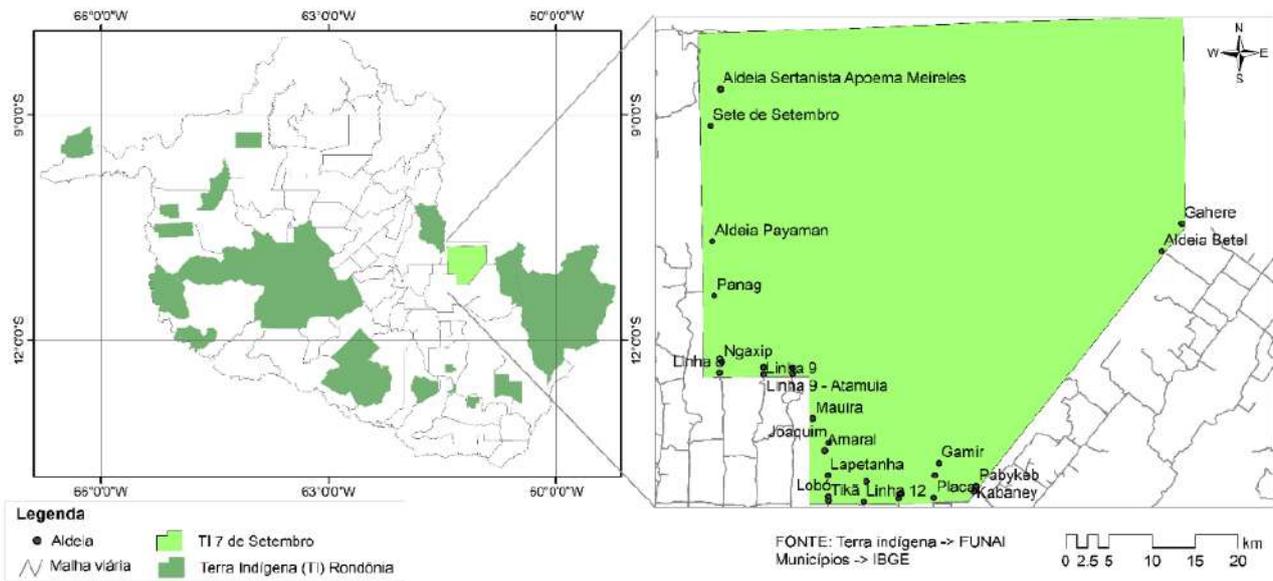


Figura 1: Mapa da Terra Indígena Sete de Setembro
Gomide, 2018, p. 101.

Hoje na Terra Indígena Sete de Setembro há 28 aldeias, com uma população de aproximadamente 1500 pessoas segundo a SESAI¹²⁶.

O povo Paiter se dividiu para formar aldeias. O aldeamento começou da linha 11 a 08, se observarmos o mapa veremos que as aldeias estão localizadas nos limites da reserva. Esta estratégia foi para garantir a proteção da Terra contra outras invasões, como foi o caso da aldeia Amaral, onde este trabalho foi desenvolvido. As famílias abriram aldeias de preferência onde havia plantação de café, deixadas pelos colonos expulsos da Terra, e próximo aos igarapés.

125 Gomide, 2018, p. 101.

126 Cf. Gomide, 2018.



Figura 2: Imagem aérea da aldeia Amaral
Acervo pessoal Tiago Iteor Suruí

A aldeia Amaral é a quinta aldeia da linha 11, foi fundada na década de 80, por André Suruí. Esta localidade foi chamada de aldeia Amaral porque ali morava um não indígena com este nome. Hoje a população da aldeia Amaral é de 150 pessoas e 24 famílias. É uma população composta de jovens, na sua maioria. Os mais velhos são os que detêm os conhecimentos do povo e os que nos auxiliam com as pesquisas da história e da língua Paiter (Suruí).

Praticamente toda a população da aldeia Amaral é falante da língua Paiter (Suruí). Esta língua é usada em todos os contextos da aldeia. O português é utilizado com não indígenas e com algumas pessoas de outras etnias que vivem na aldeia¹²⁷. Podemos dizer que nossa língua é forte, mas precisamos sempre ter o cuidado de fortalecê-la ainda mais. Apesar de muitas interferências econômicas, religiosas e cultural, o povo preserva muitos aspectos de sua cultura, como cantos, danças, pintura corporal, crenças, mitos e também conta sua história para novas gerações, garantindo a sobrevivência da memória do Povo e a transmissão cultural.

127 Iteor Suruí, 2020.

A CESTARIA DO POVO PAITER SURUÍ

Os Paiter possuem vários tipos de cestaria. As cestas são peças importantes para o povo, servem para guardar alimentos, as ferramentas das mulheres, como utensílios, pena de pássaros para fazerem artesanatos e algodão, e dos homens, como tipos de facas, cera para colocar nas flechas, além de outros instrumentos. Hoje as cestarias são vendidas como um artefato que traz características da cultura e da arte do nosso povo.

As cestarias geralmente são confeccionadas pelas mulheres. São feitas com muita habilidade e delicadeza e são reconhecidas como arte por sua beleza. Para fazer cestaria há toda uma técnica e habilidades. Esses conhecimentos especializados são transmitidos pelos pais e mães para os filhos e filhas. As cestarias confeccionadas pelos homens são aquelas utilizadas para transportar a caça e outros alimentos.

As cestas que são utilizadas na caça são *metõ*, e são divididas em três tipos: *metõ*, *metõ kapeh*, *metõ uhd*. Também as cestas de uso diário *nitih* que dependendo do formato e utilização são divididas em *nitih ah*, *nitih iter*, *nitih ahb*, *anolah tih*, *nakaah tih*. Também há *ãaneah*, um tipo de peneira, e os balaios *ado nanap*, *ado iter*. Há ainda a esteira *akape*, que não é uma cesta, mas possui um trançado parecido, assim como *loybe*, um abanador utilizado para acender fogo e se refrescar no tempo de muito calor.

Há várias etapas para a confecção da cesta, desde buscar material na mata, secar a palha, trançar até concluir com seus acabamentos. As etapas de confecção de uma cesta são realizadas de forma coletiva com a participação de mães, filhas e membros da família nuclear. No caso da cesta da caça que é feita pelo homem, faz parte do ritual da caça e os meninos aprendem desde pequenos.

1. METÕ

É uma cesta utilizada para atividades realizadas na mata de forma improvisada, como coleta de frutas, carregar o mel coletado e caças de uma forma geral. É uma cesta confeccionada na hora da necessidade, por isso se utiliza da palmeira que estiver disponível como as folhas de babaçu, acaí ou patoá.



Figura 3: Açaí



Figura 4: Patoá
Acervo pessoa Tiago Iteor Suruí



Figura 5: Babaçu

Nas imagens acima apresento as palmeiras açaí (*bihp*), patoá (*yoih*) e babaçu (*pasahp*). Elas são utilizadas para confeccionar *metõ*. De acordo com o tamanho, são chamados de *metõ* (cesta de tamanho normal), *metõ uhd* (cesta pequena) e *metõ kapeh* (cesta grande). A cesta maior é utilizada para caças grandes, as menores são para caças menores e outros alimentos como frutas.



Figura 6: Técnica de confecção
Acervo pessoal Tiago Iteor Suruí

Os homens fazem a cesta para carregar a caça, mas as mulheres sabem fazer também. No caso de precisarem carregar alguma coisa na mata e não estiverem preparadas para isso também confeccionam a cesta. Quando matavam o bicho os Paiter faziam a cesta para carregar a caça até na sua casa ou acampamento, e também quando encontravam todos tipos de frutas no mato.

Para fazer a cesta pegam a folha de um pé de fruta novo porque as folhas não estão tão altas.

2. NITIH

O Nitih é uma cesta de uso diário que dependendo do tamanho, formato e material utilizado na confecção são divididos em *nitih ah*, *nitih iter*, *nitih ahb*, *anolah ti*, *nakaah tih*. Todos são feitos do broto do tucumã (*mayor*), e o *pasahp nih*, que é feito de folha de babaçu.

Para fazer os cestos, primeiro as mulheres buscam palha de Tucumã na Floresta, depois elas começam a preparar as palhas tirando as partes de espinhos. Assim que tiram o espinho fazem as partes do fundo da cesta e depois colocam no sol para secar um pouco. Depois de ficar seco elas começam a fazer, trançando as cestas até o acabamento.



Figura 7: Técnica de confecção
Acervo pessoal Tiago Iteor Suruí

As



Figura 8: Cestas Paiter Suruí
Acervo pessoal Tiago Iteor Suruí

Todas essas cestas são *nitih* de vários tamanhos. São do tipo *nitih same*, uma cesta mais fácil de ser confeccionada e se coloca qualquer objeto.



pasahp nih - cesta

Figura 9: Cesta *pasahp nih*



nitiah same-cesta

Figura 10: Cesta *nitiah same*



nitih iter-cesta

Figura 11: Cesta *nitih iter*



nitih ahp -cesta

Figura 12: Cesta *nitih ahp*



anolah tih-cesta

Figura 13: Cesta *anolah tih*



Figura 14: Cestas e utensílios
Acervo pessoal Gasodá Suruí

Acervo pessoal Tiago Iteor Suruí

Nitih tem várias utilidades para os Paiter Suruí, como guardar a “bolacha do índio” (*mãme*) e outros alimentos. Antes do contato, os Paiter, quando matavam caça, cozinhavam e convidavam todas as pessoas para comer juntos. Uma pessoa cortava a caça cozida e outro entregava o pedaço, e eles colavam na cesta como se fosse a panela hoje.

Os homens utilizavam também para guardar ferramentas e fazer arco e flecha. Muitas vezes guardavam cera, faquinha, barbante para amarrar flecha. Hoje também fazem cestinha para chaveiro do carro e também pendurar para enfeitar o carro.

3. GANEAH

A peneirinha (*ganeah*) serve para peneirar milho socado, para fazer bolacha do índio (*mãme*), que comemos junto com carne cozida, e também coar chicha. A peneirinha é feita com o palito tirado da folha de babaçu, que é usada para cobrir as casas.



Figura 15: Peneira (*Ganeah*)
Acervo pessoal Tiago Iteor Suruí

4. ADO

O balaio é usado para carregar cará, lenha e buscar argila. Existe todo um procedimento e técnica para fazê-lo, e em vários tamanhos, pequenos, médios e grandes. As mães têm o papel fundamental de ensinar suas filhas a fazer balaio. O balaio *ado nanap* é uma ferramenta utilizada no dia a dia do trabalho da mulher. Elas usam para carregar milho, batata doce, cará e para fazer chicha.

O balaio *Ado iter* é considerado como se fosse uma mala de viagem. Era utilizado para colocar os pertences mais importantes quando eles se mudavam de lugar.

Acervo pessoal Tiago Iteor Suruí



Figura 16: Cesto *Ado nanap*



Figura 17: Balaio *Ado iter*

5. AKAPE

O *akape* não é uma cesta, mas seu trançado é parecido. Ele é uma esteira e serve para a moça que está em reclusão ficar sentada no período de resguardo. Também é usado como cadeira da mulher para sentar em frente ao seu marido ou para carne cozida para cortar. É feita pelas mulheres a partir das folhas de babaçu.

6. IOYBE

O abanador (*loybe*) é feita do mesmo produto de palha e serve para abanar acender o fogo. Em vez de assoprar, se usa o abanador. Isso facilita muito.



Figura 18: Akape
Acervo pessoal Gasodá Suruí

REFERÊNCIAS

GOMIDE, Maria Lucia Cereda, SANTOS, Alex Mota. Reflexões Sobre a Dinâmica Populacional Paiter de Rondônia. **Revista Panorâmica**, v.25, 2018. Disponível em: < <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/822> >. Acesso em: 10 out. 2023.

SURUÍ, Tiago Iteor. **Descrevendo a Língua dos Paiter Ej (Suruí de Rondônia): contribuição de um falante nativo**. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de PósGraduação em Linguística – PPGL, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, 2020.

DÉCADA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

PROFA MS. TEODORA DE SOUZA GUARANI

APRESENTAÇÃO

O texto tem como objetivo demonstrar o lugar em que se encontram as Línguas Indígenas do Tekoha em que vivo, asseguradas nas bases legais desde a Constituição de 1988, que reconhece aos povos indígenas os direitos diferenciados, posteriormente, assegurados na Lei no 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, e na lei 11.645/2008. Até o momento já se passaram 34 anos da promulgação da Lei constitucional e quase nada foi de fato implementado conforme prevê as leis. Houve sim, algumas experiências inovadoras em alguns povos, porém de forma muito isolada. Houve também um avanço significativo em todo o país com a Portaria Interministerial de instituiu o Programa “Ação Saberes indígenas na Escola”. Pretende-se, aqui, demonstrar quais são os desafios desde a constituição Federal de 1988 e as perspectivas até da “Década das Línguas Indígenas” lançado pela UNESCO em 2019.

APRESENTAÇÃO NA LÍNGUA GUARANI

Ko jeha'Í pyre, há'e ochuka haguã mbaeichapa oime nhande nhe'e nhade tekoha rupi há tekoha guasurupi. Lei rupi heta mba'e porã omboguapy nha ombotuicha porã nhade arandu há nhande nhe'e kwati'á rupi, upeicha voi kara'i kwera mamó oimehápe uguapy mbruvicha kwera no penai nhande mba'ere. Heta porama ko'amapeve nhande mboruvicha ava, ho'a há opuã nhandere'e, mombyrypuri mboruvicha kwera kara'i reheve omomba'e guasu haguã nhande arandu, nhande nhe'e, nhande reko, koagã peve nhaha'arõ ojapo há omo'i porá hagua nhandeve jaikoteveva. mbegukatupe mante onhemoivaerã, sonsera ojapo nhandeve jaikoteveva. Estado brasileiro nhanemomba'e guasu vaerã ko tekoha guasupe, mberepa? Nhande ko yvy guasu pega voi. Mamó oikovo guive ko yvy ko'ape nhande jaimema va'ekwe. Mboruvicha kara'i nhandeapo'i eterei upeagui nhapuamba vaera onhondive nhanhomombarete haguã ko yvy hári. Nhande ypykwera koagã peve oime há nhanemombareteta opapeve. Oi avei nhande apoiador kwera oguerahava há ogueruva nhande jajerureva nhade direito. Upeichagui UNESCO omomba'e guasu ava kwera nhe'e oparupi ko yvy ári oimeva guive.

Há'eguerarupi nhambo'yvateta nhande nhe'e há nhahendu'ukata nhande ayvu oprupi ko tekoha guasupe.

LÍNGUA E CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS

O Brasil é um país das diversidades culturais, étnicas e linguísticas e mesmo assim a sociedade brasileira é marcada por muitos preconceitos, discriminação gerando exclusão. Vários têm sido os caminhos percorridos pelos grupos considerados “minoritários” para busca de superação dos preconceitos, porém poucos têm sido os resultados. Entre muitos caminhos e estratégias, a educação escolar ou acadêmica tem sido um dos espaços fundamentais de debate e formação para tratar das várias temáticas relacionadas às diferentes culturas e, entre elas, estão as temáticas indígenas. A educação nas últimas décadas tem sido um instrumento importante para visibilizar as temáticas dos povos indígenas e, assim, buscar diminuir o silenciamento cultural e linguística de diversos povos existente no Brasil.

A Constituição Brasileira de 1988 tem sido um avanço legal histórico muito importante quanto às questões que asseguram o direito dos Povos Indígenas, principalmente, quando trata da educação, através da Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional/LDBN, e várias legislações nacionais, e, no âmbito internacional, através da OIT 169 e da Declaração dos Direitos Humanos, para serem reconhecidos, respeitados e valorizados na sua diferença. Além da constituição de 1988, até o presente momento, foi criada a Lei n. 11.645/2008, que prevê que em todas as escolas brasileiras devem ser asseguradas em seus currículos escolares a temática da História, Arte e Literatura Indígena. Também no contexto educacional outra ação muito importante foi a Portaria Interministerial de novembro de 2013, que instituiu o programa “Ação Saberes Indígenas na Escola”. O mais recente é da “Década Internacional das Línguas Indígenas”, lançada pela UNESCO em novembro de 2019, sendo implementada às discussões no Brasil desde 2021.

O povo brasileiro tem suas raízes na cultura indígena, afro-brasileira e europeia. No início da colonização, de acordo com os historiadores, os povos indígenas eram em torno de cinco milhões. Durante o processo da colonização do território que hoje se chama Brasil, a maior parte destes povos sofreram grandes mudanças e consequências em função da política governamental que acreditava que os povos indígenas desapareceriam em décadas. Assim, sofreram vários tipos de violência social, política e cultural através da

expropriação de seus territórios tradicionais, culturas e línguas. À medida que seus territórios foram ocupadas pelos colonizadores, através de diferentes formas e estratégias de violação de direitos tradicionais, muitos povos desapareceram e muitos perderam suas Línguas e Culturas.

A Constituição possibilitou nova epistemologia no modo de olhares, novo pensar no modo de agir, de fazer acontecer, para visibilizar as lutas pela sobrevivência e o direito de ser quem são dos povos indígenas; trouxe em seu bojo novas perspectivas no cenário político brasileiro. Ela reconhece os povos o direito de suas culturas, línguas, direito ao território, sua forma de organização e direito ao uso de suas línguas maternas. Especificamente os artigos 231 e 232 foram um marco muito importante na história da legislação brasileira em reconhecer o Direito Territorial e ancestral dos Povos e de sua cultura.

Atualmente no Brasil há em torno de 305 povos indígenas e 274 Línguas faladas, de acordo com o censo do IBGE de 2010. As violações ocorridas com as populações indígenas não eram somente expulsão de seus territórios tradicionais, também eram relacionadas às violações de seus corpos, sua autonomia, sua alteridade, sua forma de organização, mudanças na sua forma de ser e de pensar, proibição de uso de suas línguas e o silenciamento cultural. Essas ações do Estado marcaram por séculos a vida dos Povos Indígenas. Os Povos Indígenas foram também usados como trabalhadores ou mão de obra barata, foram catequizados pela igreja católica, pois a intenção do Estado era de que os povos indígenas fossem integrados à sociedade nacional e desaparecesse a identidade cultural. Atualmente, algumas linhas de doutrinas religiosas ainda fortalecem/propagam a ideia de que tudo que é da cultura indígena é “pecado/demonizado”.

Ora, se nas culturas ocidentais o conceito de cultura e, em seu interior, nem tudo é “pecado”, porque só na cultura indígena tudo é do demônio? Em todo caso, mais de cinco séculos se passaram e o desaparecimento cultural e linguístico não desapareceram. Por mais de cinco séculos de práticas de violações de direitos vividos pelos Povos Indígenas praticadas pelo próprio Estado, como temos visto nos últimos anos, não foi suficiente para acabar com as diversas identidades indígenas, muito pelo contrário, os desafios tem sido o motor impulsionador na luta pela resistência física, cultural e linguística. A presença expressiva de 305 Povos Indígenas presente neste Território com suas culturas e Línguas demonstra a resistência ancestral e resiliência cultural em diferentes momentos históricos

nesse território. Essa resistência trouxe resultado positivo nesse momento político, em que o país enfrenta manifestações antidemocráticas e a fragilidade da garantia do “estado de Direito”, como direitos fundamentais conquistados em todo o mundo e assegurada na Declaração dos Direitos Humanos, o País da diversidade elege duas indígenas como deputadas federais (Sônia Guajajara e Célia Xacriabá) e também deputadas estaduais. Com isso a sociedade brasileira presencia que os povos indígenas não são inferiores. O conceito de inferioridade foi historicamente construído como negação de direitos.

Ressaltamos que mesmo diante de todos os desafios da política colonizadora de Extermínio e violência histórica de preconceito, discriminação, de anulação cultural contra os povos indígenas, por mais 522 anos eles têm reafirmado suas identidades culturais e linguísticas. Demonstrando-se cada vez mais forte juntamente com os apoiadores históricos no Brasil e no mundo, cada vez mais comum através da Articulação dos Povos Indígenas/APIB e outras organizações existentes no País de todas as regiões.

BASES LEGAIS

As bases legais pós-Constituição trouxeram outro grande avanço epistemológico sobre a diversidade dos Povos. Expressa na LDBN, de 1996, se garante em seu artigo 78 que “O Sistema de Ensino da União (...) desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”, para “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”. No artigo 79, se afirma que “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”, para, entre outras coisas, “fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena”.

Mais recentemente, foi aprovada uma proposta da então Deputada Joênia Wapichana que “determina que a educação escolar indígena seja organizada por meio de territórios etnoeducacionais, na forma de regulamento, ouvidos os povos indígenas”¹²⁸. Ressalta-se ainda que

O Decreto 6.861/09, que trata da educação indígena, já prevê que a organização

128 Agência Câmara de Notícias, 2021.

territorial escolar indígena seja promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidas as comunidades indígenas e a Fundação Nacional do Índio (Funai), entre outros órgãos¹²⁹.

As bases legais garantem que as crianças indígenas tenham o direito ao uso de suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem na sua escolarização, cuja Língua materna é a Língua do seu Povo. Outros documentos importantes, como o Parecer CNE/CEB n. 14/1999, a Resolução n. 03/1999, o Decreto n. 6.861/2009 e a Resolução CNE/CEB n. 05/2012 continuam assegurando, entre outros princípios da Educação, a valorização, a revitalização, a preservação, o fortalecimento das línguas Indígenas na sociedade e no contexto escolar. Mas a política educacional brasileira não teve o olhar diferenciado, de acordo com as leis vigentes, e muitos povos indígenas não se veem num contexto educacional que valorize sua cultura e suas língua, histórias, crenças, costumes. Após criação da portaria interministerial que elaborou pareceres, diretrizes e referencial para educação escolar indígena, formação dos gestores educacionais municipais e estaduais, muito pouco se fez para garantir esses direitos diferenciados aos povos conforme suas demandas reais. Tiveram algumas iniciativas importantes em alguns estados ou povos com a implementação de forma muito tímida quanto a políticas específicas no contexto da educação escolar indígena.

Já em novembro de 2013, o governo federal através do MEC instituiu por portaria interministerial um programa de formação específicas para professores indígenas que possibilitou a formação continuada e elaboração de materiais didáticos específicos para a comunidade escolar e demais, bem como, para que as escolas não indígenas também tivessem acesso.

AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Destacamos aqui o Programa do Ministério da Educação-MEC instituído pela portaria MEC n. 1.061, de 30 de outubro de 2013, chamado “Ação Saberes Indígenas na Escola”, umas das medidas mais importantes até então. Realizado na política educacional brasileira como uma ação específica que teve uma grande repercussão e trouxe resultados importantes e visíveis no campo educacional. Ele surgiu a partir da solicitação de organizações e lideranças indígenas, pois o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) não atendia as necessidades específicas da Educação

129 Idem.

Escolar Indígena. A finalidade da Ação Saberes Indígenas é oferecer uma formação continuada específica voltada para professores indígenas que atuam nas escolas indígenas na Educação Básica. Tem como objetivo o aprimoramento das atividades didático-pedagógicas, oferecer subsídios à elaboração de currículos, definir metodologias e processos de avaliação que atenda as demandas específicas de cada povo, além de possibilitar a elaboração de materiais didáticos específicos valorizando a cultura e língua dos Povos Indígenas com vistas seu fortalecimento no contexto escolar.

A Ação foi executada de 2014 a 2017 tendo como eixo central “os saberes indígenas” no processo de ensino e aprendizagem. No estado de MS foi executada pelas quatro universidades, a UEMS, UFGD, UFMS e UCDB. Cada Universidade coordenava um núcleo composto por vários municípios do Estado. A execução foi efetivada em parceria com a secretaria estadual de educação/SED e Secretarias Municipais de Educação. No período da ação houve grandes avanços como nunca antes e foi um marco histórico importante para os povos indígenas.

No primeiro momento, a formação se deu no contexto teórico com abordagem sobre os direitos legais do ensino diferenciado e específica de forma a respeitar os saberes, interesses e perspectivas de cada povo; no segundo momento, sobre os princípios da Educação Escolar Indígena, que garante os direitos ao ensino intercultural, diferenciado, específico, bi/multilíngue e comunitário, pautado no letramento, numeramento, produção de material didático e metodologia do ensino de primeira língua e segunda língua. O terceiro momento, a partir da formação teórica, definiu-se o plano de trabalho com a temática dos saberes indígenas e aplicação do plano em sala de aula com temas específicas da cultura indígena.

Muitos foram os trabalhos desenvolvidos com diferentes temas, turmas e áreas de conhecimento. A experiência foi riquíssima e, em diálogo com a escola, organizou-se a atividade de “Mostras Culturais” a cada ano, com objetivo de visibilizar os trabalhos de práticas pedagógicas diferenciados resultado de trabalho de pesquisa de professores e alunos com apresentações culturais, como danças, cantos, brincadeiras, teatro e exposições dos trabalhos desenvolvidos por todas as escolas indígenas do Município. Outro objetivo importante é para visibilizar a cultura e Línguas Indígenas para a sociedade douradense e oportunizar intercâmbio entre as comunidades indígenas e não indígenas. As “Mostras Culturais” que eram organizadas pela equipe “Saberes Indígenas na Escola” juntamente com todas as escolas indígenas teve 5 edições.

O quarto momento envolveu o diálogo da escola com os mestres tradicionais de cada povo, pois até então, os mestres tradicionais, os mais idosos, não tinham espaço na escola. A Ação Saberes proporcionou esse diálogo com os professores para que ouvissem o relato dos mais velhos sobre a história do seu povo. Foi um momento único que despertou/estimulou os educadores a reescrever a história contada pelos nossos mestres tradicionais, desenha/ilustrar e reescrever com a finalidade de tornar em livros de literatura indígena.

A Ação Saberes Indígenas criou o Comitê Editorial para que pudesse analisar, acompanhar, sugerir, orientar e organizar todo material produzido desde o início até formar o boneco e enviar para a impressão. O trabalho resultou em publicação de 14 livros e três CDs até o final de 2018 de diferentes temas literários e cantos em Língua Guarani Kaiowá e Terena. Estes são os Povos que vivem na Terra indígena Jaguapiru, Bororó e Panambizinho, município de Dourados/MS. Muitos foram as idas e vindas para que o objetivo fosse alcançada.

Do período de 2018 a 2020 houve vários cortes de recurso em todos os campos, inclusive na educação. Isso prejudicou em grande parte o andamento das atividades da Ação Saberes Indígenas, porém voluntariamente muitos da equipe continuaram o trabalho de análise dos materiais, pois foram muitos materiais produzidos pela educação escolar indígena, mesmo sem recurso para custeio e bolsas durante os dois anos de pandemia da Covid-19. No segundo semestre de 2021, teve um pouco de recurso para publicação de materiais. Nesse momento conseguimos analisar e organizar mais alguns materiais para publicação. Início de 2022 parou novamente, interrompendo e inviabilizando a realização das atividades, mas o Comitê Editorial continuou com os trabalhos de análise dos materiais e finalizou a organização de mais 6 materiais e enviando para publicação.

Recentemente, o recurso foi liberado para mais seis meses de atividades com uma equipe mínima e dar continuidade aos trabalhos de análise dos materiais. Esse período também foi bastante desafiador, pois foram os anos de 2020 e 2021, o período que surpreendeu a todos com a pandemia da Covid-19, vulnerabilizando ainda mais a situação dos povos indígenas. Durante esse período se perdeu várias lideranças, idosos(as), jovens, crianças em diferentes estados brasileiros; a perda principalmente dos mais idosos significa a perda das memórias históricas do povo e também dos saberes tradicionais ou ancestrais, inclusive, a perda da Língua Indígena.

DÉCADA INTERNACIONAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Nos últimos quatro anos foram um período de muitos desafios para os povos Indígenas, além de serem os povos mais excluídos das políticas públicas, com a Covid-19, se aprofundou ainda mais as desigualdades e aumentaram o preconceito e violações de direitos com ausência quase que total do Estado nas comunidades indígenas. Em meio aos grandes desafios, ainda em 2021, surgiu uma luz no fim do túnel, houve um movimento muito importante no Brasil e no mundo a respeito da temática “Línguas Indígenas”, em função do Lançamento da “Década Internacional das Línguas Indígenas” pela UNESCO, no final de 2019.

O Brasil tem uma representante indígena brasileira, membro da UNESCO que representa o País e a América Latina na Unesco, a professora Altaci Rubim do povo Kokama. Foi por intermédio dela que desde março de 2021, organizou-se inicialmente a comissão de discussão sobre as Línguas Indígenas, que, posteriormente, transformou-se no “GT Nacional da Década Internacional das Línguas Indígenas”. O GT foi constituído por representantes de organizações indígenas, representantes governamentais e não governamentais, Pesquisadores, linguistas, Universidades e profissionais liberais ligados à Educação e Questões Indígenas. O GT se subdividiu em três Grupos de Trabalho: GT Línguas Indígenas da qual faço parte; GT Português Indígena e GT línguas Indígenas de Sinais.

O objetivo do GT Nacional da Década é organizar uma metodologia para o primeiro momento, o chamamento dos Povos Indígenas e da Sociedade em torno da Temática; Realizar os eventos, ainda que online, para garantir participação e comprometimentos dos povos e demais apoiadores e ampliar as discussões nas bases; Elaborar o Plano de Ação Nacional como uma diretriz nas elaborações posteriores em nível estadual e municipal. O Plano de Ação Nacional também foi enviado para a UNESCO. Após as mobilizações Nacional, regionais, estaduais, foi organizado um diagnóstico para mapeamento da situação das Línguas Indígenas nos territórios e saber qual o lugar que ocupa na sociedade e nas comunidades, tendo em vista que a cada minuto uma Língua Indígena se perde no mundo. A partir daí, serão planejadas as Ações, considerando as demandas, necessidades, perspectivas em cada contexto, cabendo aos povos indígenas em primeiro lugar a conscientização e a necessidade de ações de valorização, preservação e fortalecimento de suas línguas como parte da identidade étnica e cultural.

Para viabilizar as discussões nas bases, o GT Nacional ajudou para que cada uma das cinco regiões tivesse um coordenador para intermediar o diálogo junto aos povos e encaminhar as demandas das atividades construídas em parcerias e voluntarismo dos que têm compromisso com povos indígenas. Pois não há recurso nenhum disponibilizados pelo Estado e demais instituições de fomento.

AÇÕES DO GT NACIONAL DA DÉCADA INTERNACIONAL DAS LÍNGUAS INDÍGENAS

Os desafios da falta de recursos para iniciar a implementação da proposta da Década não foram impedimento para realizar os eventos Nacionais do GT e Regionais, por causa da tecnologia que possibilita a aproximação virtual. Por isso, as cinco regiões já realizaram dois eventos em torno da Década. Isso é muito positivo. Apesar da falta de recursos, há uma base de voluntariado que acredita que o Lançamento da Década veio subsidiar a construção de uma proposta mais concreta de políticas públicas para a valorização das línguas Indígenas em todo o mundo e no Brasil. Os apoiadores das cinco grandes regiões definiu também em cada região um representante coordenador para constituir os GTs regionais e posteriormente, os GTs Estaduais.

O GT Nacional já elaborou coletivamente o plano de ação nacional, inclusive para enviar à UNESCO e demais institucionais governamentais e não governamentais para buscar apoio à Década das línguas Indígenas e também servir de parâmetro para elaboração dos planos de Ação Regionais, Estaduais e Municipais. Os GT estaduais que se organizaram estão mobilizados e realizando ações como as que já aconteceram e as que estão acontecendo.

O plano de ação da Década tem como objetivo buscar e garantir financiamento para efetivar e atender a necessidade para o fortalecimento das Línguas Indígenas em parceria com as instituições educacionais e universidades. Pois, no Brasil, não há financiamento de fomento para promoção e valorização das Línguas Indígenas. Considerando que a educação escolar no Brasil está pautada na ideologia colonial, no contexto da educação escolar indígena não é diferente. Soma-se a isso gestões públicas muitas vezes desinteressadas, indiferentes às legislações ou mesmo sem compromisso político com as questões indígenas, a educação escolar indígena e as línguas Indígenas. Muito pouco e devagar se caminha para uma valorização da diversidade linguística.

Efetivar os direitos diferenciados, como políticas públicas específicas voltadas para cada povo, requer investimentos para a formação específicas inicial e continuada de professores, assessoria pedagógica contínua aos educadores indígenas quanto à reflexão e elaboração das diretrizes curriculares específicas que venham contemplar as demandas, necessidades e perspectivas de cada povo. Requer elaboração de material didático específico sobre as culturas e Línguas de cada povo para subsidiar os professores no desenvolvimento de conteúdos que respeite e valorize os Saberes e línguas Indígenas.

Desenvolver as políticas de valorização, preservação, revitalização das línguas Indígenas requer descolonização do saber e do ser, requer uma ruptura do sistema estrutural, exige um outro olhar epistemológico sobre as diversidades Culturais e Linguísticas, requer financiamento para a promoção dos diversos saberes, requer o diálogo constante com os Povos Indígenas.

Nesse momento histórico político, reacende a esperança de respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos, como a garantia do estado de direito, pois, a democracia está sendo ameaçada. Em meio aos desafios das políticas neoliberais capitalistas excludentes há também iniciativas importantes como da UNESCO que, através da luta das Organizações Sociais e Indígenas e seus apoiadores se conquistam espaços de discussões e construções em torno da garantia de direitos diferenciados. No período da Década espera-se resultado de políticas mais concretas a respeito da valorização das línguas Indígenas.

Abaixo algumas ações já realizadas pelo GT Nacional da Década Internacional das Línguas Indígenas:

Lema da Década



2022-2032 | DÉCADA INTERNACIONAL DAS

Línguas Indígenas

**Nada para nós
sem nós!**

(Declaração de Los Pinos)



PARENTES E APOIADORES OUÇAM A VOZ DE NOSSOS ANCESTRAIS!
VENHAM CONOSCO PARA DÉCADA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS!
VAMOS JUNTOS CUIDAR DE NOSSO BEM MAIOR QUE É O NOSSO TERRITÓRIO E NOSSA LÍNGUA!
COMO UMA DAS PRIMEIRAS AÇÕES DA DÉCADA, AJUDE-NOS A CONHECER A VITALIDADE DAS LÍNGUAS INDÍGENAS DO SEU POVO.
PARA ISSO, RESPONDA O NOSSO QUESTIONÁRIO. AJUDE-NOS A DIVULGAR PARA O MÁXIMO DE PARENTES DE DIFERENTES POVOS: PROFESSORES, PAIS, MÃES, DIRETORES, CACIQUES...
ASSIM, NÓS MESMOS FALAREMOS COMO ESTÁ A VIDA DA NOSSA LÍNGUA!
COM ESSAS INFORMAÇÕES, O GT NACIONAL DA DÉCADA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS VAI TRAÇAR AÇÕES PARA CONTRIBUIR COM A LUTA DE CADA POVO, DE CADA COMUNIDADE NO FORTALECIMENTO DA LÍNGUA DE NOSSOS ANCESTRAIS. SAUDAÇÕES!



2022-2032 | DÉCADA INTERNACIONAL DAS

Línguas Indígenas

I- JORNADA DE MOBILIZAÇÃO DA DÉCADA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS



Mirua Mehinaku
Me. em Antropologia Social (UFRJ)

Vanda Kadiwéu
Mestra Linguística (UNICAMP)

Julio Kamêp
Me. em Antropologia Social (UEG)

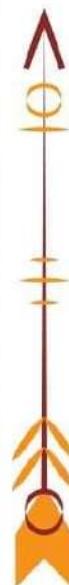
**PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO
EM LÍNGUAS INDÍGENAS: O
LUGAR DOS PESQUISADORES
INDÍGENAS**

Cintia Guajajara
Mestra Linguística (UNB)

**Mediadora:
Teodora Guarani**
Eq. EX. GT Nacional da Década

DATA: 21 DE ABRIL DE 2022
HORÁRIO: 19:00 (HORÁRIO DE BRASÍLIA)

TRANSMISSÃO: CANAL DO YOUTUBE DA
DÉCADA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS BRASIL



Realização:

GT Nacional da
Década das línguas
indígenas-Brasil

Nada para nós
sem nós!

Apoio:



unesco

Campeonato da Língua Kokama



Seminário Internacional Viva Língua Viva



Diante de tantas experiências importantes expostas através das variadas atividades sobre as Línguas Indígenas em todo o País e no mundo, movida pelo apoio da UNESCO, há novas perspectivas de que ainda há possibilidade de ter lugar para as Línguas Indígenas no contexto da Globalização Cultural.

REFERÊNCIAS

Comissão aprova organização de educação escolar indígena por meio de territórios etnoeducacionais. **Agência Câmara de Notícias**. 1 jul. 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/780155-comissao-aprova-organizacao-de-educacao-escolar-indigena-por-meio-de-territorios-etnoeducacionais/>>. Acesso em 2 out. 2023.

ÓGA PYSY (CASA DE REZA) GUARANI E KAIOWÁ: espaço de resistência e de encontro dos seres (humanos e não humanos)

ELIEL BENITES¹³⁰

A casa de ritual Guarani e Kaiowá é denominado de *óga pysy* ou *ongusu* - literalmente casa comprida ou casa grande – na língua guarani, onde ocorrem diversas atividades ritualísticas objetivando as relações perenes entre as divindades e os humanos para que o lugar possa se tornar sucessivamente sagrado e perfeito para a existência da vida, o *tekoha*. *Óga pysy*¹³¹ é o lugar primário onde as relações se iniciam com a mediação dos líderes espirituais como *ñanderu* (nosso pai, rezador) e *ñandesy* (nossa mãe, rezadeira) para cura dos corpos como dos humanos, das terras, das águas, dos animais, dos vegetais e outros seres que povoam o território tradicional. Além disso é o veículo da memória coletiva ao encontro com antepassados para que a produção do presente seja composta de sentido dos ancestrais e para a caminhada ao futuro, garantindo a continuidade do passado cosmológico/espirituais.

A presença desta casa nas aldeias de hoje sustenta e garante o convívio no modo do *tekoyma*¹³² (modelos de ser dos antigos, dos antepassados, dos guardiões), ou seja, modos de existir baseado no sagrado e na perfeição divinas que são fundamentos dos valores Guarani e Kaiowá. Na realização sistemáticas dos rituais na casa de reza como *jerosy* (batismo do milho branco), *mitã karai* (batismos das crianças), *kunumi pepy* (ritual de perfuração dos lábios dos meninos), por exemplo, a memória dos ancestrais se torna vivo referenciando e sustentando modos de existir no tempo de hoje dando segurança

130 Eliel Benites, doutor em geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados, mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco, graduado em licenciatura indígena, Teko Arandu, pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professor auxiliar na Faculdade Intercultural Indígena FAIND/UFGD. Tem experiência na formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, com ênfase em Ensino de Ciências da Natureza, atuando principalmente nos seguintes temas: Guarani e Kaiowá, Educação Escolar indígena, cosmologias e cinema Guarani e Kaiowá, membro da Associação de Realizadores Indígenas (ASCURI).

131 Utilizaremos os termos nesse texto “*óga pysy*” ou “casa de reza” para se referir a casa ritual dos Guarani e Kaiowá.

132 Na visão dos mais velhos da comunidade as aldeias/mundos de hoje está sendo decompostas, os órgãos estão sendo desfeitos pela forma de vida referenciadas pelos sistemas dos não-indígenas.

necessária para multiplicidade das relações entre os humanos e não humanos no seu contexto.

Com a chegada do sistema dos *karai* (os brancos, os não indígenas) – sistema capitalista, colonialista que compõe o tempo da modernidade –, os *tekoha* produzidos nos valores apontados foram esbulhados, massacrados e decompostos, esterilizando todos os tipos de germes da vida local, inviabilizando a existência baseada no *teko porã* (jeito de ser belo e perfeito), porque está ligado intrinsecamente ao *tekoha*. Por isso, para os anciões (*ñanderu* e *ñandesy*), a chegada dos não indígenas é marcada como a ruptura entre os *tekoha* de hoje em relação aos tempo-espacos originais, o *ára* (tempos dos ancestrais), no qual foram inauguradas todas as coisas que conhecemos, sustentando o equilíbrio do mundo, até atualmente, permitindo inclusive, o sustento da vida na diversidade e expansão. Essa ruptura gerou inúmeras dificuldades para a garantia da continuidade do ser Guarani e Kaiowá porque os fluxos dos saberes e da dinâmica dos guardiões que promovem a produção dos *tekoha* através das mobilidades (*oguata*) das novas gerações se tornaram inviáveis.

Assim interpretamos a problemática atual dos Guarani e Kaiowá baseados na ótica em que a perda da ligação com o *tekoha* gera a insustentabilidade do modo de ser, frente ao sistema dos *karai* (mundo moderno), enfraquecendo os valores culturais tradicionais, decompondo e, ao mesmo tempo que homogeneíza, apagando a diversidade e a sua trajetória específica. A problemática na qual estamos referindo está na percepção em que na ausência do *teko porã* se manifesta outro tipo de *teko*, que potencializa a degradação do humano Guarani e Kaiowá, o *teko pochy* (modo maléfico/predatório de ser), modo de ser destrutivo/corrosivo, sujeito desmembrador do coletivo e sistema holístico edificado. Assim, nas reservas e acampamentos de hoje a discórdia, os assassinatos, agressão e todos os tipos de violência são cotidianos, muitas vezes normalizados pela sociedade envolvente, identificando (com carga de preconceito) o ser Guarani e Kaiowá com essas posturas negativas.

Não podemos esquecer que esses contextos da violência são resultado do processo histórico praticado pelos *karai* desde a sua chegada reproduzindo-se constante nos dias de hoje pelos *ruralistas*, fazendeiros e seus representantes políticos nas instâncias de poder, como no congresso nacional, estadual e municipal. Uma continuidade da violência maior arraigada na estrutura da sociedade e do estado

possibilitando a sua perpetuação e refletindo-se diretamente no interior das comunidades, como reservas, acampamentos e retomadas. Casos de lideranças, mulheres e crianças assassinados pelos fazendeiros, constantemente normalizados nas mídias, criando narrativas explicativas fundamentando as razões dos agressores, são posições que potencializam a visão preconceituosa da sociedade envolvente.

Concomitante, e como contraponto a essa situação, nos últimos anos, o movimento social indígena, com a Aty Guasu, a Aty Guasu das Mulheres e Aty Jovens, vem fazendo ecoar as mensagens sobre reivindicação pela demarcação dos territórios tradicionais. Demarcação que já está garantido na constituição federal de 1988, com o direito originário sobre a terra, como forma do estado fazer a reparação da violência histórica que foi imposta desde a fundação do estado brasileiro. Porém, nas últimas décadas, no estado de Mato Grosso do Sul, como no Brasil, vem crescendo o sentimento anti-indígena, insuflado pelo governo com ideologia de extrema direita¹³³, promovendo desmonte estrutural da política indigenista brasileira. Com essa situação o processo demarcatório vem sendo judicializado e paralisado pelos grupos de interesse oposto, principalmente pelos poderes oriundos dos sistemas dos agronegócios.

Assim, na gestão do governo Bolsonaro (2019-22) houve inúmeras violação dos direitos indígenas, como expulsão nas áreas de retomadas, agressões e mortes de lideranças, como ocorreu no município de Amambai e Coronel Sapucaia¹³⁴. Cresceu ainda, casos de discriminação, racismo em relação às famílias Guaranis e Kaiowá nas cidades quando estão fazendo compras para mantimentos. Além disso, exploração de trabalhos forçados e outros crimes sempre como pano de fundo relacionados aos conflitos agrários. Essa situação demonstra que a ausência de políticas públicas de proteção e de fomento à produção de alimentos colocou a comunidade à deriva, exposta aos diversos tipo de violência e abusos e, acima de tudo, normalizando e responsabilizando-a pela sua própria sorte.

Mas diante disso, há resistência, e, este é o objetivo deste texto, demonstrar em que medida os Guarani e Kaiowá resistem a este processo de violência e abuso cometido em todos os lados em relação a suas existências. A proposta é demonstrar esta resistência através da casa de reza, fundamentado em três ideias principais: o tempo-espaço original

133 O governo Bolsonaro (2019-22) desmontou a política indigenista brasileira, impedindo a demarcação dos territórios tradicionais dos povos originários durante a sua gestão, além de incentivar a invasão das terras demarcadas pelos madeireiros e garimpeiro.

134 Freitas, 2022.

(*ára ypy*), da mobilidade (*oguata*) e da construção/reconstrução do *tekoha* (território)¹³⁵. Essas três ideias se unificam/encontram formando caminhos (*tape*) ligando o passado, presente e futuro em uma unidade que denominamos de *tekoha*, gerador/lugar da vida, comumente como território. Este *tekoha* tem um ponto inicial, *óga pysy* (a casa de reza), lugar vivo da cosmologia tradicional em forma de movimento que se unem o mundo espiritual e humanos.

Assim, queremos apontar que casa de reza é um dos espaços na aldeia onde se encontram todas as coisas/seres do mundo Guarani e Kaiowá e este encontro produz a própria resistência, produzindo novas gerações que “estende” (*oguerojepysy*) o *tekoha* criando/atualizando o próprio tempo-espaço original, *ára ypy*. Neste processo de estender a originalidade do tempo pelas novas gerações, modelando os corpos, se cria o *teko porã* (jeito de ser belo, plena) tornando guardião do *tekoha* edificado. Assim, no transporte do *tekoha* original (tempo original, tempo da criação primordial), através da memória dos ancestrais, produz sujeito carregada desse sentido assentando no lugar (dias e lugar atual), curando a terra e todas as coisas, começando pela casa de reza.

Nessa lógica, entendemos a casa de reza como a energia central para propulsão do *tekoha* maior, o ponto central, pelo qual se edifica o sistema da vida de maneira ampliada. Por isso, da casa de reza se constitui o *tekoha* caracterizando-se particularidade e especificamente, modelando as pessoas, as matas, os animais e toda a vida existente no lugar. *Tekoha* é lugar da existência de todos os seres (árvores, animais, vegetais, água, terra seres humanos, os guardiões e os seres não vivíveis), um espaço/lugar conectados entre si plenamente para ser constituído como gerador da vida carregada de sentido e mensagens da própria origem da sua criação (*ára ypy*).

Para os Guarani e Kaiowá a territorialização é o processo contínuo de *ombojegua yvy* – ornamentar, embelezar, encantar a terra – para que os guardiões possam estar conectados permanentemente, principalmente através dos rituais como *jerosy* (batismo do milho branco) e *kunumi pepy* (batismo da criança) realizado dentro da casa de reza.

Assim, é um espaço-tempo do encontro, onde as memórias podem se tornar vivas para edificar através delas o *tekoha*, dando segurança nas relações múltiplas e permanente no processo do *oguata* (caminhada cosmológica).

135 Cf. Benites, 2021.

ÓGA PYSY (CASA DE REZA) O ESPAÇO/TEMPO DO ENCONTRO

A percepção da importância da casa de reza para mim, como pesquisador Guarani e Kaiowá, iniciou quando ocorreu a retomada do *tekoha Pindo Roky* na aldeia Te'yikue, município de Caarapó, em 2013, quando um jovem indígena foi assassinado por um fazendeiro, por adentrarem na sua “propriedade indevidamente”. Nesta ocasião um *ñanderu*¹³⁶ um pouco mais jovem me disse que nas retomadas tem que ser construída uma casa de reza. Perguntei a razão e me explicou que a casa é necessária para demonstrar a nossa força aos brancos e fazendeiros que estão sempre na espreita para nos atacar. Tempos depois entendi essas mensagens, que a casa de reza marca o território e o lugar onde emerge as forças para que a resistência seja mais permanente no processo da territorialização nas áreas de retomadas, mesmo diante dos ataques violentos dos ruralistas e das dificuldades permanentes para a recuperação plena da terra.

Além disso, através de formações específicas, como a Licenciatura Indígena Teko Arandu e Ára Vera¹³⁷, alinhei o entendimento de forma gradativa sobre os nossos saberes tradicionais pela sua metodologia de ensino que permitiu a reconexão e a própria retomada, que no geral, estão desconectadas entre si como forma de resistência. Assim, ouvindo o *ñanderu* na retomada do *Pindo Roky* conectei a minha memória com uma conversa que tive com a minha avó (já falecida em 2006), sobre a história que me contou sobre um evento dentro da casa de reza no tempo da sua juventude.

Segundo a minha avó, na região onde hoje está o *tekoha Kurusu Amba* (na fronteira Brasil e Paraguai), ouviu a voz de dois meninos falando com o *ñanderu*, Esta voz fez entender que estavam em viagem através do céu. Se ouviu os cânticos na casa de reza e repousou para repassar as vozes aos que estavam ali presentes. Estas passagens foram descritas detalhadamente na minha tese de doutorado¹³⁸, como forma de garantir a perpetuação dessa memória que ela considera como um dos grandes eventos da vida no tempo quando viviam na região de fronteira. As vozes transmitiam grandes emoções e tranquilidade plena aos que estavam presentes, curando as doenças e dando força para que o nosso modo de ser denominado de *teko* não pare.

136 Este *ñanderu*, um dos líderes do grupo, não vou descrever o nome devido a segurança, tinha ajudados outras retomadas outros grupos e já tinha experiência nesse processo.

137 A Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e Ara Vera, a primeira de nível graduação e segunda de ensino médio, são magistérios de formação especial para os professores Guarani e Kaiowá fruto da luta dos movimentos dos professores indígenas desde a década de 1980 em consonância com a luta dos líderes pela demarcação dos territórios.

138 Benites, 2021.

Durante os relatos ficou claro que a palavra *ñe'ẽ*¹³⁹ (sagradas), representada por pássaros, repousou primeiramente na casa de reza. O efeito das palavras emitidas por este pássaro transformou as pessoas e elas transformaram o lugar, porque edificou no interior de cada uma outros e novos objetivos da existência. Para que a comunicação houvesse foi necessária a mediação do líder espiritual, o *ñanderu*, e os participantes ficaram em harmonia através dos cantos e dos movimentos corporais (danças) para o entendimento e a fluidez das vozes, edificando a harmonia plena, o *teko joja*. Por isso, através dos rituais e dos cantos, os anciões entendem que há uma comunicação entre os guardiões, como *guyra ñe'ẽngatu amba* e as pessoas presentes no ritual, tornando-se como sementes/multiplicadores das mensagens/sentido adquiridas para a produção de outros *tekoha*/território.

As mensagens dos guardiões, denominadas pelo meu avô como *guyra ñe'ẽngatu amba*, remetem ao tempo originário conhecido como *ára ypy* pelos anciões. *Ára ypy* é um tempo matriz, sentido universal da criação, onde/quando as forças criaram sistemas favoráveis para gerar outros sistemas e seres que configuram o tempo (mundo) de hoje. Os antigos dizem que este *ára ypy* estava presente no mundo dos humanos e pela maldade humana que estava insipiente foi necessário se elevar aos patamares superiores tornando-se como a morada dos guardiões por ser sagrado/perfeito. A ideia do *ára ypy* não é um tempo passado, como sugere o termo, mas o tempo matriz porque assegura o tempo de hoje para a existência dos seres, as forças originais, que os não indígenas especialistas chamam de equilíbrio ecossistêmicos. É a prova de que esses tempos ainda estão nos garantindo a vida.

O mundo cosmológico Guarani e Kaiowá não é um espaço-tempo estático, mas dinâmico, cheios de caminhos e conexões, semelhantes às correntes marítimas ou sistemas climáticos da terra. Existem multiplicidade e ramificados caminhos que interligam o *tekoha* (aldeia, mundo terreno) e o *ára ypy*, por onde os guardiões caminham produzindo sistemas climáticos complexos para a produção das diversidades dos seres no mundo dos humanos. Estes caminhos são denominados de *tape rendy* (caminhos iluminados). Conversando com a *ñandesy* Ana Amélia, da aldeia Panambizinho, ela me explicou que estes caminhos ficam mais ou menos na altura de um metro acima da terra e podemos viajar neles se alcançar a plenitude do ser ou *teko Araguyje*¹⁴⁰ (jeito sagrado de ser).

139 Na visão dos Guarani e Kaiowá o *ñe'ẽ* pode ser também denominado de *ayvu* (som primordial) e, a sua representação e o pássaro papagaio.

140 Na tese de doutorado está descrito essas passagens sobre o sentido destas ideias.

Analisando a ideia do *tape rendy* podemos apontar que esta estrutura se estabelece entre o mundo humano e dos não humanos, a terra dos guardiões e, por ela ocorre a dinâmica, a mobilidade, o trânsito de todas as coisas/seres que enriquece o *tekoha*. Este é a ideia do *oguata*, outro conceito fundamental para visualizar a importância da casa de reza. *Oguata* é o ato de se mover, de transitar, quando um corpo adquire potência para a locomoção e absorver as forças/sentido dos lugares percorridos acoplando em si diferentes energias e sentido para se tornar o *aguyje* (perfeição, plenitude). Objetivo do *oguata* é o autoaperfeiçoamento, aproximando-se no modo de ser das divindades, porque assim os primeiros guardiões fizeram para tornar-se divindades e se elevaram aos patamares superiores.

Estes fundamentos mostram como os Guarani e Kaiowá no tempo de hoje produzem a sua territorialidade através do *oguata*, edificando história de resistências, a forma de religiosidades, as crenças e todo processo produtivo que caracteriza como um povo ligado à sua espiritualidade. A sociabilidade, as relações com o entorno, incluindo os vegetais, animais e até os não indígenas, são baseadas na ideia de absorver as potências da alteridade, do outro, para compor a sua caminhada e vislumbrar a amplitude da nova caminhada, edificando sempre o novo *tape* (caminhos). Mas com a chegada dos colonizadores estas formas de caminhada foram interrompidas (pelo menos aparentemente), porque o grande território foi esquadrihado e esbulhado pelos ocupantes não indígenas, tornando-o fazendas e grades propriedades privadas. De certa forma, mesmo residindo em reservas e periferias das cidades, podemos sentir a resistências, mesmo passando por todas as violências imposta pelos não indígenas, principalmente na casa de reza.

Ára ypy, *oguata* e *tekoha* se encontram na casa de reza, primeiro porque durante os rituais através da emissão das palavras originais com os cantos e rezas conectam com os diversos tempos de cada participantes. Depois vai se unificando, chegando ao nível onde o coletivo entra em transe, sentindo os sabores dos tempos originais. Assim, no segundo momento os tempos dos ancestrais são acessadas de maneira coletiva e são revividas, criando uma forma de relação social baseada no sagrado. Por isso no terceiro momento os valores revividos se tonam a base das relações das pessoas entre si e, posteriormente, carregam consigo para as novas relações em outros ambientes além de cada de reza. Aos poucos os participantes dos rituais enxergam no *óga pysy* como um espaço de encontro das memórias onde todas os seres se conectam para reviver

sistematicamente o tempo dos ancestrais e criar sempre a unidade coletiva, o *teko joja* (modos de ser harmônico e coletivo).

Os rituais mais comuns são o batismo da criança (*mitã karai*), curas das pessoas (*jehecha*), festa do batismo do milho (*jerosy*), ritual de perfuração dos lábios dos meninos (*kunumi pepy*), entre muitos outros. Além disso, os mais velhos contam histórias antigas sobre as origens do mundo, dos antepassados, das aldeias e história sobre os guardiões que povoam o multiverso Guarani e Kaiowá. Essas divindades são: os guardiões da água (*yryvera*), da terra (*ita jára*), das florestas (*ka'aguy jára*), das plantas medicinais (*pohã jára*), das roças (*jakaira*), das caças (*so'ó jára*) e muitos outros. Muitas histórias e saberes são contadas através dos cantos, a história sobre os patamares e os guardiões estão nas letras e na entonação no canto do *jerosy*, porque as palavras e as estrofes são territórios linguísticos em gradação.

Olhando para o interior e a estrutura da casa podemos perceber a inexistência das repartições, cômodos ou divisões, ela é um espaço grande onde as pessoas podem se relacionar coletivamente no processo ritualístico, como foi descrito acima. A cobertura é feita de capim original do bioma do *tekoha*, cujo nome é *jahape* (sapé), e são dois tipos: *jahape'i* (sapé pequeno) e *jahape guasu* (sapé grande, costuma estar perto das áreas alagadas) e deve cobrir desde o chão até o teto da casa. As portas devem ser três, duas laterais e uma como principal, estabelecendo o meio da casa, na posição lateral, sempre na direção do sol nascente para que as luzes possam adentrar pela porta em todas as manhas. Os mais velhos dizem que através dos primeiros raios do sol chegam os guardiões, visitando a casa e abençoando-a (*jehovasa*).

Os materiais que serão usados para a construção devem respeitar as regras originais para que os guardiões possam adentrar, por exemplo, o corte de sapé e madeira deve respeitar as fases da lua e estações do ano. Na atualidade podemos usar madeira de eucalipto devido à falta de madeira originais como *yvyra katu* (madeira sagrada) como esteio, desde que seja abençoado pelos anciões. O madeiramento deve ser feita de taquarusu, porque é maleável para que no teto da casa possa ser amarrado e estabelecer semelhante ao arco. Uma das regras importantes é o papel dos jovens na construção, eles podem até ajudar, mas não devem cobrir, principalmente no início, quando começa pelo chão. Dizem que quando o sapé apodrece ele pode vir a falecer, por isso, deve apenas ajudar, dentro das regras e orientações do construtor mestre. As mulheres devem

estar distantes da casa quando estiverem na fase da menstruação para que as madeira e sapé não sejam atacados pelos carunchos. Estas são algumas regras.

No centro da casa, na direção da porta principal, deve ficar o altar que chamamos de *yvyra'i* (pequena madeira colorida) ou *yvyra para* (madeira colorida de preto), onde pode estar escorado os *chiru*, as *takuapu* (instrumento musical feito de taquara) e pequeno *vatéa* (pequeno cocho), como também pendurado os *mbaraka* (chocalho de cabaça, instrumento musical do rezador) e *mimby* (instrumento musical de sopro). Este altar é o centro máximo do espaço sagrado porque os guardiões ficam nele empoleirado semelhantes aos pássaros como contou a meus avós anteriormente. Neste pequeno cocho é obrigatório colocar bebida tradicional chamada *chicha* (bebida feita de milho branco) ou *yete* (chá frio feito de casca ou folha de cedro) para molhar e afinar a garganta para que a entonação das vozes seja harmônica e grave para os cânticos do *porahéi* (cantos originais).

A CONSTRUÇÃO DA CASA DE REZA NA FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA

Construir a casa de reza na Faculdade Intercultural Indígena/FAIND/UFGD é o sentido de “resistência” (Resiste FAIND, o lema dos movimentos dos acadêmicos), principalmente para as novas gerações que frequentam a faculdade nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, Licenciatura do Campo e Programa de Pós Graduação. Porque a resistência - no tempo em que os fascistas estão crescendo matando e assassinando os povos indígenas que defendem os seus territórios tradicionais – é buscar as forças dos ancestrais para viver o cotidiano na base dos cantos/reza para curar a terra e as mentes dos destruidores/decompositores dos mundos.

Precisamos através da FAIND, através das pessoas da FAIND, buscar as forças dos ancestrais para construir novos caminhos epistemológicos/metodológicos com base nos diálogos produzindo humanos (*ava kuéra*) para a reconstrução permanente dos *tekoha* (território) tradicionais nas comunidades onde vivem. Casa de reza na FAIND será o primeiro passo da grande dança na reconstrução permanentes dos territórios como resistência diante das ondas fascistas que estão se levantando no Brasil e no mundo.



Figura 13: Casa de reza da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND/UFGD

Acervo pessoal Eliel Benites

Tekoha de hoje é a representação/continuidade do tempo das origens, carregadas de memórias/sentido, ligado primeiramente aos mais velhos (*ñanderu* e *ñandesy*) para reprodução sucessiva como sementes. Nessa perspectiva, os mais velhos são consideradas como “guardião da memória”, porque vivem no cotidiano baseado na sabedoria e do sentido constituído quando os tempos da origens eram mais densos.

Aqueles que guardam a memória e buscam reproduzir o *tekoha* de hoje com essa carga são chamados de *jekoha* (sustentador e mensageiro do tempo), mensageiros do *tekoha*. O *jekoha* é articulador das coisas/seres para constituir *tekoha* do *ymãguare* nos tempos de hoje. Por isso, para construir o *tekoha* de hoje é necessário tornar-se *jekoha* para que o lugar da nossa existência seja harmônico suficiente para gerar a vida na totalidade como um ventre da mãe (mãe terra). Guardam no seu ser através do seu modo de viver e sabedoria.

REFERÊNCIAS

BENITES, Eliel. **A Busca do Teko Araguyje (jeito sagrado de ser) nas retomadas territoriais Guarani e Kaiowá**. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

FREITAS, Hélio. Palco de massacres, sul de MS teve quatro indígenas assassinados em 2022. **Campo Grande News**. 14 set. 2022. Disponível em: < <https://idest.com.br/variedade/palco-de-massacres-sul-de-ms-teve-quatro-indigenas-assassinados-em-2022> >. Acesso em: 31 jan. 2024.



ocareté

Capa
Rafael Kubeo

Diagramação
Alexander Vieira

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação das imagens contidas neste livro e pelas opiniões nele expressas, as quais não são, necessariamente, as mesmas da UNESCO e não comprometem a organização.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA
PUBLICAÇÃO (CIP) (CÂMARA BRASILEIRO DO LIVRO, SP,
BRASIL)

Rios de palavras. confluências ancestrais: saberes indígenas e educação [livro eletrônico] / organizadores Henry Mähler-Nakashima...[et al.]. -- São Paulo : 2024.

189 p. : PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Raquel Kubeo, Losandro Tedeschi, Luana Barth.

ISBN 978-65-01-18435-7

1. Ensino - Legislação - Brasil 2. Povos indígenas - Educação - Brasil I. Mähler-Nakashima, Henry. II. Kubeo, Raquel. III. Tedeschi, Losandro. IV. Barth, Luana.

24-232226

CDD-370.117

Eliete Marques da Silva – Bibliotecária – CRB-8/9380

Índice para catálogo sistemático:

1. Povos indígenas : Educação multicultural 370.117

Acompanhe-nos na web!

www.ocarete.org.br

Instagram: @coletivo.ocarete

Contato: ocarete@ocarete.org.br

