



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Rodrigo de Moura Santos

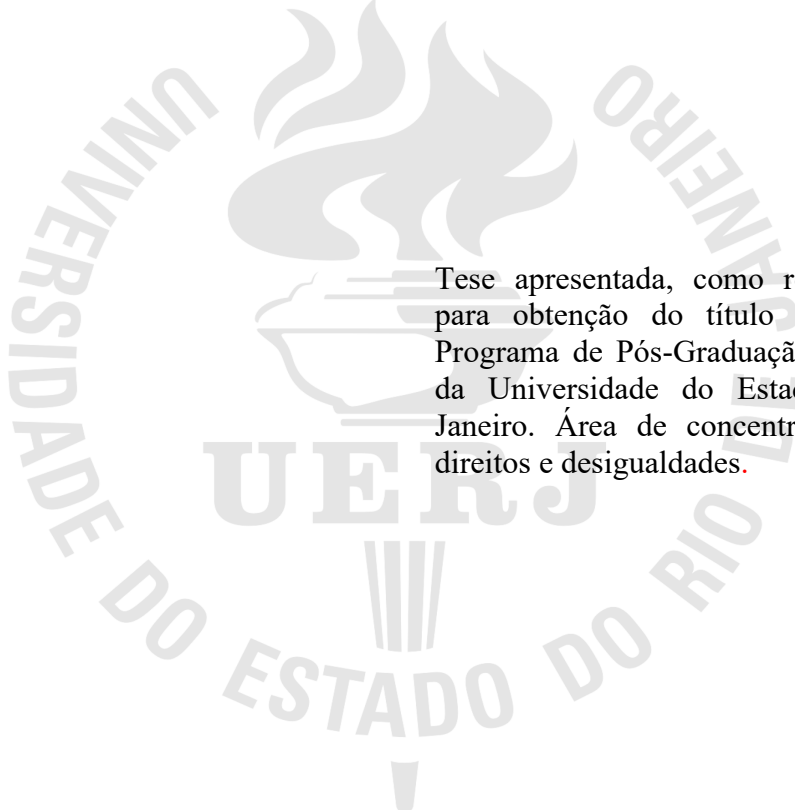
**Não mexa no meu cocar: conversas entre micropolíticas e formação
inventiva de professores na escola municipal indígena guarani para poty
nhe' ë já**

São Gonçalo

2025

Rodrigo de Moura Santos

Não Mexa No Meu Cocar: conversas entre micropolíticas e formação inventiva de professores na escola municipal indígena guarani para poty nhe' ã já



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, direitos e desigualdades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias

São Gonçalo

2025

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

S237
TESE

Santos, Rodrigo de Moura.

Não mexa no meu cocar : conversas entre micropolíticas e formação inventiva de professores na escola municipal indígena guarani para poty nhe' ã já / Rodrigo de Moura Santos. – 2025. 243f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Indígenas – Educação – Teses. 2. Política e cultura – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. 4. Cartografia – Teses. I. Dias, Rosimeri de Oliveira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 376.74

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

Assinatura

Data

Rodrigo de Moura Santos

Não mexa no meu cocar: conversas entre micropolíticas e formação inventiva de professores na escola municipal indígena guarani para poty nhe' ã já

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, direitos e desigualdades.

Aprovada em 31 de março de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Rosimeri de Oliveira Dias (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Alexandre da Silva Guerreiro
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Fabio Hebert
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dra. Marcia Roxana Cruces Cuevas
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dra. Marcia Lisboa Costa de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2025

DEDICATÓRIA

ME'ËMBYRE



Dedico esta tese a todos os meus parentes indígenas, de todas as etnias, pela luta, pela resistência e pela força que sustentam a nossa existência. Como diz Ailton Krenak: "A vida não é útil. A vida é uma experiência de encantamento" – e é graças a essa sabedoria ancestral, que continua a nos guiar, que resistimos. Que possamos sempre lembrar que "não existe um futuro sem sonho" e que cada um de nós carrega a responsabilidade de proteger a Terra, a nossa casa comum. Esta tese é um tributo à força que habita em cada um de nós e à certeza de que, apesar das adversidades, seguimos encantados com a vida e em luta pela dignidade dos nossos povos.



AGRADECIMENTOS

HÁ' EVETE

(Gratidão – guarani)



A realização desta tese é fruto de muitas mãos, corações e espíritos que me sustentaram ao longo desta caminhada.

À minha mãe, Ana Maria, de quem herdei minhas raízes indígenas, que me ensina todos os dias o valor da luta e da resistência.

Ao meu pai, Dionissio, de quem descendo as raízes negras, a força e a dignidade que me guiaram até aqui.

À minha família, que sempre esteve presente.

Ao meu marido, Hugo Leonardo, por entender as minhas ausências. À Anna, pelo afeto paterno que me acolhe.

Aos meus cachorros, que são minha vida, meus amores infinitos e companheiros em todos os momentos.

Aos meus amigos Lorimar e Adriano, que são mais que amigos, são irmãos de alma e coração.

À minha amiga e mãe de coração e de outras vidas, Arilda, cuja presença é um presente divino. À minha irmã de alma, Wânia, cuja cumplicidade e amor me fortalecem.

A amiga e companheira de lutas, Vanessa, que caminha ao meu lado na construção de um mundo mais justo.

Minha gratidão profunda à minha orientadora, Rosimeri Dias, pela paciência, pela orientação atenta e pelos ensinamentos que foram muito além da academia. Como escreveu Clarice Lispector: *"Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento."* Obrigado por me guiar nessa imersão e por acreditar em mim.

Aos meus parentes indígenas, a vocês dedico também este trabalho, com todo o respeito e amor por tudo o que me ensinaram.

Aos alunos da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, pelo entusiasmo e por manterem viva a chama do saber e da resistência.

Às amigas da OFIP, por serem parte dessa rede de afeto e partilha.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ/FFP, minha casa, onde cresci academicamente e emocionalmente, um lugar que amo profundamente.

Ao rio que corre pela aldeia, que me deu forças e me fez reconectar com minha autoestória, minha verdadeira essência. Como diz Ailton Krenak: *"A Terra não é um recurso, ela é a nossa casa. Nós somos parte dela."* Assim, esse rio e esta terra sempre serão parte de mim.

Finalizo com um agradecimento a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que eu chegasse até aqui. Este é apenas o começo de uma nova jornada, e levo comigo a força e o afeto de cada um de vocês.

Nos caminhos desse rio
Muita história pra contar
Navegar nessa canoa
É ter o mundo pra se entranhar
Raízes caboclas

A luta indígena é permanente: São 519 anos de resistência, que tentam exterminar os povos originários dessa terra, que aqui estavam antes dessa longa Barbárie. O sangue indígena é o sangue do Brasil!

Sônia Guajajara

RESUMO

SANTOS, Rodrigo de moura. *Não mexa no meu cocar: conversas entre micropolíticas e formação inventiva de professores na escola municipal indígena guarani para poty nhe' ã já*. 2025. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

“Não mexa no meu cocar” é expressão viva das lutas dos povos originários do Brasil. Nesta pesquisa, ela ganha forma e força na experiência com a Escola Municipal Indígena Para Poty Nhe E Já, localizada nas margens do Rio São Bento, em Maricá, no Rio de Janeiro. Há dois eixos de análise e de intervenção que posicionam esta tese por escolher micropolítica e formação inventiva de professores como constante gesto de fazer valer as lutas dos povos originários do município de Maricá, são eles: 1 - problematizar e desconstruir certa noção genérica de indígena e 2 - a tentativa de implantação do Programa Municipal de Educação em Tempo Integral (PROMETI) na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' ã Já e os conflitos decorrentes dessa tentativa de ajustar ritos e tradições indígenas a um espaço marcado por práticas colonizadoras. Eixos e caminhos investigativos que permitem perguntar: Que relações de forças a noção genérica de indígena possui? Com que articulações se tornam socialmente instituídas e parecem ser suficientes para nomear e narrar povos tão distintos, unificando histórias tão plurais? A noção genérica de indígena está profundamente enraizada em relações de forças históricas, onde o poder colonial, aliado ao saber científico e etnográfico, desempenhou papel central na criação de categorias que reduzem a pluralidade dos povos indígenas a um único termo. Essas forças operam por meio de processos discursivos e não discursivos que naturalizam e universalizam características atribuídas a todos os indígenas, ignorando suas especificidades culturais, históricas e sociais. A pesquisa fundamenta-se em autores e militantes indígenas como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguar entre outros, para realizar uma leitura crítica sobre processos de resistência cultural e o enfrentamento das imposições eurocêntricas. Saberes indígenas, que abarcam conhecimentos ancestrais que se manifestam em práticas relacionadas ao cuidado com a terra, ao uso sustentável dos recursos naturais, à medicina tradicional e à oralidade como forma de transmissão cultural, alinhados à experiência concreta das comunidades, servem como pilares fundamentais para pensar a formação docente em contextos plurais e para promover práticas educativas que compõem com a diversidade. Há outros autores que nos ajudam a colocar em análise as tecituras micropolíticas e inventiva na escola e na formação de professores, tal como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Rosimeri de Oliveira Dias, entre outros. A micropolítica é compreendida como um campo dinâmico de experimentação e de criação de novos modos de existência. Formação inventiva se apresenta como um processo contínuo de problematização, onde professores e estudantes cocriam saberes por entre suas experiências e raízes culturais. A metodologia adotada integra dispositivos da análise institucional e da cartografia, dialogando diretamente com a realidade da escola indígena. O trabalho é tecido e escrito - tecescrito - para propor a construção de uma educação que vá além da reprodução de conteúdos eurocêntricos, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que considerem os saberes locais como elementos centrais no currículo escolar. Nesse sentido, a Escola Municipal Indígena Para Poty Nhe E Já é cartografada e ganha forma como um espaço de reinvenção cultural, social e pedagógica, onde as tradições indígenas são vivificadas, fortalecendo a identidade dos alunos e promovendo o diálogo intercultural. A escrita da tese é desenvolvida por meio de um "textório", termo criado pelo autor para descrever o processo de tecer palavras, memórias e experiências em uma narrativa fluida e sensível, como as águas. A escrita é habitada pelo rio e

permeia todo o trabalho, simbolizando tanto a resistência quanto a continuidade das culturas indígenas, que se mantêm vivas apesar das inúmeras tentativas de apagamento histórico e cultural. O texto assume, assim, uma posição ético-político-estética ao reforçar que a educação escolar indígena não deve ser apenas um espaço de aprendizado formal, mas também um território de luta, onde os povos originários possam continuar narrando suas autoestórias e resistindo às tentativas de silenciamento. O estudo conclui que a formação inventiva de professores, quando associada a práticas pedagógicas que valorizam os saberes indígenas, contribui para a construção de uma educação plural e pelas margens. Essa formação, ao mesmo tempo que se posiciona como um ato de resistência, promove o reconhecimento das múltiplas formas de ser e de aprender, evidenciando que a educação indígena, para além de uma política pública, é uma ferramenta de (re)existência cultural e de luta pelos direitos dos povos originários.

Palavras-chave: saberes tradicionais indígenas; educação indígena; resistência cultural; invenção; cartografia.

MOMBYKY

SANTOS, Rodrigo de moura. *N ani repoko che akãrague rehe*: ñomongeta micropolítica ha mbo'ehára ñembokatupyry inventivo rehegua mbo'ehao indígena municipal Guarani-pe poty nhe' ë já-pe guarã. 2025. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

“Ani repoko che akãre” ha'e peteî expresión viviente umi lucha orekóva pueblo indígena Brasil-gua. Ko investigación-pe, ohupyty forma ha mbarete experiencia orekóva Escuela Indígena Municipal Para Poty Nhe E Já ndive, opytáva ysyry São Bento rembe'ýre, Maricá, Río de Janeiro-pe. Oî mokõi eje de análisis ha intervención oposicionáva ko tesis oiporavóvo micropolítica ha capacitación inventiva docente ha'éva peteî gesto constante ojapóvo umi lucha pueblo original municipio Maricá-gua oconta, ha'ekuéra: 1 - problematizando ha desconstruido cierto noción genérica indígena ha 2 - oñeha'áva omoañetévo Programa Municipal de Educación Tiempo Completo (PROMETI) Escuela Paraguaya Municipal-pe Potynhe' Ê Já Já ha umi conflicto heñóiva ko ñeha'ãgui omohenda rito ha tradición indígena peteî espacio marcado práctica colonizadora. Umi eje ha tape investigativo ñandepermitíva ñaporandu: Mba'e relación poderpa oguereko pe noción genérica indígena rehegua? Mba'e articulación reheve oñeinstitui socialmente ha ha'ete suficiente ombohéra ha omombe'u hagua ko'ãichagua pueblo distinto, ombojoajúvo ko'ãichagua historia plural? Pe noción genérica indígena rehegua oñemopyenda pypuku umi relación poder histórica-pe, ko'ápe poder colonial, oñembojoajúva conocimiento científico ha etnográfico rehe, oguereko peteî rol central omoheñóivo categoría omboguejýva pluralidad pueblo indígena peteî término-pe. Ko'ã fuerza omba'apo proceso discursivo ha no discursivo rupive onaturalisa ha onuniversaliza característica ojeatribuíva opavave indígena-pe, omboykévo especificidad cultural, histórica ha social orekóva. Ko investigación oñemopyenda autor ha activista indígena ha'eháicha Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, ambue apytépe, omotenonde haguã lectura crítica umi proceso de resistencia cultural ha confrontación imposición eurocéntrica. Umi mba'ekuaa ypykuéra rehegua, oikehápe umi mba'ekuaa ypykue rehegua ojehechaukáva umi tembiapo ojoajúva yvy ñeñangareko rehe, recurso natural jeporu sostenible, pohã ñana ha oralidad peteî forma de transmisión cultural ramo, oñembojoajúva experiencia concreta comunidad-kuéra ndive, oservei pilar fundamental ramo ojepy'amongeta haguã mbo'ehára ñembokatupyry rehe contexto plural-pe ha omokyre'ý haguã práctica educativa omoheñóiva diversidad reheve. Oî ambue haihára ñanepytyvõva ñahesa'yijo haguã estructura micropolítica ha inventiva mbo'ehaópe ha mbo'ehára ñembokatupyry, ha'eháicha Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Rosimeri de Oliveira Dias, ambue apytépe. Micropolítica oñentende peteî campo dinámico experimentación ha omoheñóiva umi modo de existencia pyahu. Capacitación inventiva oñepresenta proceso continuo problematización ramo, mbo'ehára ha temimbo'e omoheñóiva conocimiento experiencia ha hapo cultural rupive. Ko metodología ojeadoptáva ointegra análisis institucional ha umi dispositivo cartografía, oñomongeta directamente realidad mbo'ehao indígena ndive. Ko tembiapo ojeteje ha ojehai -ojeteje- opropone haguã construcción tekombóe ohasáva reproducción contenido eurocéntrico, omomba'évo importancia orekóva práctica pedagógica ohecháva conocimiento local elemento central currículo escolar-pe. Ko sentido-pe, Escuela Indígena Municipal Para Poty Nhe E Já oñemomape ha oreko forma espacio ramo reinvenición cultural, social ha pedagógica, ko'ápe oñemoingove tradición indígena, omombaretévo identidad temimbo'ekuéra ha omokyre'ý diálogo intercultural. Tesis jehai oñemoakãrapu'ã "textorio" rupive, ñe'ê omoheñóiva haihára omombe'u haguã proceso de tejido ñe'ê, mandu'a ha experiencia peteî narrativa fluida ha sensitiva, yicha. Jehai oiko ysyry ha oike

tembiapo pukukue, ohechaukáva mokõive resistencia ha continuidad cultura indígena, opytáva oikovéva jepénte hetaiterei oñeha'ã borrado histórico ha cultural. Péicha texto oasumi posición ética-política-estética omombaretévo educación escolar indígena ndaha'éi va'erã peteî espacio aprendizaje formal- pe guarãnte, sino avei peteî territorio de lucha, ikatuhápe umi pueblo nativo osegí omombe'u autohistoria ha oresistí oñeha'ãvo omokirirî haguã Ko estudio omohu'ã capacitación inventiva mbo'ehára, oñembojoajúvo práctica pedagógica omomba'éva construcción peteîpl tekombó'e ural ha marginado-pe. Ko capacitación, oñemohenda ramo jepe acto de resistencia ramo, omokyre'ỹ reconocimiento múltiple forma de ser ha aprendizaje, ohechaukáva tekombó'e indígena, ohasáva política pública, ha'éva tembiporu (re)existencia cultural ha lucha derecho orekóva pueblo nativo.

Ñe'ẽ tenondegua: ypykuéra arandu ymaguare; ypykuéra tekombó'e; resistencia cultural rehegua; invención rehegua; cartografía rehegua.

ABSTRACT

SANTOS, Rodrigo de moura. *Don't touch my headdress: conversations between micropolitics and inventive teacher training at the Guarani municipal indigenous school for poty nhe' ë já*. 2025. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

“Don’t touch my headdress” is a living expression of the struggles of the indigenous peoples of Brazil. In this research, it gains form and strength in the experience with the Para Potynhe’ Ê Já Indigenous Municipal School, located on the banks of the São Bento River, in Maricá, Rio de Janeiro. There are two axes of analysis and intervention that position this thesis by choosing micropolitics and inventive teacher training as a constant gesture of making the struggles of the indigenous peoples of the municipality of Maricá count, they are: 1 - problematizing and deconstructing a certain generic notion of indigenous and 2 - the attempt to implement the Municipal Full-Time Education Program (PROMETI) at the Para Potynhe’ Ê Já Indigenous Municipal School and the conflicts arising from this attempt to adjust indigenous rites and traditions to a space marked by colonizing practices. Axes and investigative paths that allow us to ask: What power relations does the generic notion of indigenous have? What are the socially established articulations that seem to be sufficient to name and narrate such distinct peoples, unifying such plural histories? The generic notion of indigenous is deeply rooted in historical power relations, where colonial power, combined with scientific and ethnographic knowledge, played a central role in the creation of categories that reduce the plurality of indigenous peoples to a single term. These forces operate through discursive and non-discursive processes that naturalize and universalize characteristics attributed to all indigenous peoples, ignoring their cultural, historical and social specificities. The research is based on indigenous authors and activists such as Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, among others, to conduct a critical reading of processes of cultural resistance and the confrontation of Eurocentric impositions. Indigenous knowledge, which encompasses ancestral knowledge that manifests itself in practices related to land care, sustainable use of natural resources, traditional medicine, and oral tradition as a form of cultural transmission, aligned with the concrete experience of communities, serves as fundamental pillars for thinking about teacher training in plural contexts and for promoting educational practices that are in keeping with diversity. There are other authors who help us analyze the micropolitical and inventive structures in schools and teacher training, such as Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Rosimeri de Oliveira Dias, among others. Micropolitics is understood as a dynamic field of experimentation and creation of new modes of existence. Inventive training presents itself as a continuous process of problematization, where teachers and students co-create knowledge through their experiences and cultural roots. The methodology adopted integrates devices from institutional analysis and cartography, dialoguing directly with the reality of indigenous schools. The work is woven and written - woven - to propose the construction of an education that goes beyond the reproduction of Eurocentric content, highlighting the importance of pedagogical practices that consider local knowledge as central elements in the school curriculum. In this sense, the Municipal Indigenous School Para Poty Nhe E Já is mapped and takes shape as a space for cultural, social and pedagogical reinvention, where indigenous traditions are brought to life, strengthening the identity of students and promoting intercultural dialogue. The writing of the thesis is developed through a "textory", a term created by the author to describe the process of weaving words, memories and experiences into a fluid and sensitive narrative, like the waters. The writing is inhabited by the river and permeates the entire work, symbolizing both the

resistance and the continuity of indigenous cultures, which remain alive despite countless attempts at historical and cultural erasure. The text thus assumes an ethical-political-aesthetic position by reinforcing that indigenous school education should not only be a space for formal learning, but also a territory of struggle, where indigenous peoples can continue to tell their self-stories and resist attempts to silence them. The study concludes that inventive teacher training, when associated with pedagogical practices that value indigenous knowledge, contributes to the construction of a plural and marginalized education. This training, while positioning itself as an act of resistance, promotes the recognition of multiple ways of being and learning, showing that indigenous education, beyond a public policy, is a tool for cultural (re)existence and the struggle for the rights of indigenous peoples.

Keywords: traditional indigenous knowledge; indigenous education; cultural resistance; invention; cartography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Folha 01	19
Figura 2 –	Ampliação da Escola	24
Figura 3 –	Folha 02	27
Figura 4 –	Oficina de Artes EPT da Mata Atlântica	35
Figura 5 –	EPT da Mata Atlântica 2010	35
Figura 6 –	Palha 01	44
Figura 7 –	Nascente do Rio São Bento	59
Figura 8 –	Foto com minha mão, irmãos e primos	66
Figura 9 –	Rio São Bento nos dias atuais	66
Figura 10 –	Distribuição de casos de violência contra os povos originários	76
Figura 11 –	Focos de incêndios em terras indígenas	82
Figura 12 –	Mapa da Vila da S. Maria de Maricá	88
Figura 13 –	Mapa dos municípios da província	90
Figura 14 –	Foto do leito do Rio São Bento	93
Figura 15 –	Antiga casa da família	96
Figura 16 –	Pedaço do livro de receitas do meu pai	100
Figura 17 –	Foto do rio da madrugada	101
Figura 18 –	Momento das crianças indígenas com os mais velhos da aldeia	108
Figura 19 –	Reunião pedagógica com a equipe da escola	111
Figura 20 –	Capa do meu diário pessoal	115
Figura 21 –	Mão do artesão indígena	118
Figura 22 –	Vassoura	124
Figura 23 –	Foto do Rio São Bento	129
Figura 24 –	Foto do Rio São Bento	133

Figura 25 –	Sala de aula da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já	140
Figura 26 –	Entrada da aldeia	156
Figura 27 –	Foto da reunião da Secretaria e Educação	167
Figura 28 –	Primeiro módulo da Escola	169
Figura 29 –	Bar da aldeia	172
Figura 30 –	Escola indígena	176
Figura 31 –	Escola indígena	177
Figura 32 –	Folha 03	183
Figura 33 –	Matriz curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá	187
Figura 34 –	Imagem de notícia de incêndio na aldeia	196
Figura 35 –	Opy	200
Figura 36 –	Folder	201
Figura 37 –	Foto de parte do colegiado gestor da aldeia	203
Figura 38 –	Igreja evangélica construída na aldeia	205
Figura 39 –	Martinha e eu na janela da escola indígena	210
Figura 40 –	Projeção para construção do Maraey	215
Figura 41 –	Foto do rio São Bento	229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANP	Agência Nacional do Petróleo
APA	Área de Proteção Ambiental
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDIND	Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONPLEI	Conselho Nacional de Pastores e Líderes Evangélicos Indígenas
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDB	Iniciativas de Desenvolvimento Imobiliário
INEA	Instituto Estadual do Ambiente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e outras identidades de gênero e orientações sexuais
MEC	Ministério da Educação
OFIP	Grupo de pesquisas Oficinas de formação inventiva de professores

OIT	Organização Internacional do Trabalho
DDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PROMETI	Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral
RCNEEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	19
1	NASCENTE: RETALHOS E AUTOESTÓRIAS	61
1.1	Vagas lembranças	63
1.1.1	<u>Retalhos</u>	69
1.2	Autoritarismo e os limites democráticos na política contemporânea: o bolsonarismo e questão indígena	72
1.3	Uma pausa: conversa com Jurema	80
1.3.1	<u>Os Mbyás: entre histórias e fendas</u>	84
1.3.2	<u>Maricá: nas margens do rio</u>	87
2	LEITO: MANEIRAS DE CONTAR A VIDA,ENTRE CARTAS, ENCONTROS, DIÁRIOS E CONVERSAS	96
2.1	Diário	99
2.2	Beirando as margens: minhas escolhas metodológicas	101
2.3	Relato do encontro com Angélica Cássia (julho de 2023)	106
2.3.1	<u>Diário Pessoal – 15 de agosto de 2022</u>	116
2.4	Encontros e reencontros	121
2.5	Conversa com minha mãe	124
2.6	Carta da professora Sara – Diretora da Escola	129
2.7	Diário – final de tarde de 2023	133
2.8	Carta ao professor Leandro	135
3	MARGEM: AUTOESTÓRIA, DIVERSIDADE E DIFERENÇA	140
3.1	Relato do diálogo com a Cacica Jurema	144
3.2	A política de educação integral de Maricá	147

3.3	Um olhar integral sobre e com a vida na aldeia	156
3.4	Conversas com a Cacica Jurema: a escola indígena como território de resistência e igualdade	163
3.5	Escola indígena: marcando lugares	164
3.6	Trecho da carta professora Flor	179
3.7	Educação escolar integral indígena ou educação colonizadora? Formação inventiva e micropolíticas	183
3.8	Conversa com Jurema	193
3.9	Carta de Marta	206
3.10	Práticas docentes, formação inventiva e micropolítica na escola municipal indígena guarani para poty nye' ã já	218
	DIÁRIO (NÃO) CONCLUSIVO	222
	REFERÊNCIAS	232

INTRODUÇÃO



A minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

Krenak, 2020b, p.26-7

Figura 1 – Folha 01

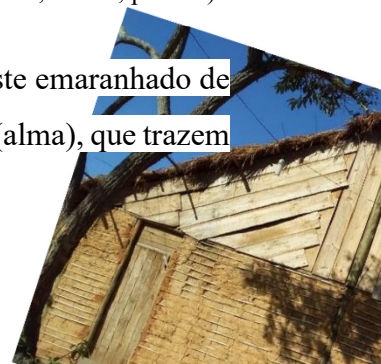


Fonte: O autor, 2023.

Que histórias contamos, que músicas cantamos e dançamos, que sonhos sonhamos?
Escrever também seria uma forma de adiar o fim?

O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (Krenak, 2020b, p.26- 7)

É por querer adiar o fim que remendo esta tese, este texto, este rio, este emaranhado de cartas, memórias, folhas, palhas e de escritas que de tão vivas se fazem nhe'ẽ (alma), que trazem



modos possíveis de nhandereko (ser e viver). Este estudo foi concebido in natura, assim como uma folha que cai no rio e aos poucos vai se desfazendo e se tornando parte das águas.

As águas que levam estas folhas em suas minúsculas partículas e vão dando vida, fazendo viver, resistir, não há fim, há um recomeço. É com a primeira folha colada em meu diário que inicio este textório¹, folha que traz a palavra reinvenção, pois me sentir como descendente dos povos originários, descendente de negros, homossexual, foi um processo de me deixar levar e tornar-me rio. Faço essa analogia por observar meu processo de reflexão e escrita como ato de resistência, de se reinventar, cujos primeiros passos são árduos e exaustivos, tecidos fio a fio de água, como se o rio fosse um grande caá-açoiá (tecido), um grande corpo que conta sua história por meio de suas marcas.

Este textório é um corpo, um corpo que se move, que se reinventa, que faz curva, que sai pelas margens, é um corpo iniciado por um grafismo. Cada pintura corporal e os trançados, ou seja, o grafismo impresso nas cestarias, e aqui iniciando cada capítulo I, é usado para adornar corpos e objetos, por exemplo, não são simples desenhos, neles há muitos sentidos, pois ele é uma forma de afirmação cultural, e está associado à mitologia e cosmologia. O grafismo transcende o âmbito visual, apresentando-se como uma narrativa que preserva a história, a identidade e as lutas indígenas, enquanto também celebra a interligação com outros povos indígenas por meio do corpo. Não fizemos aqui, neste corpo, uma crítica decolonial, como aponta Krenak(2024), a gente tem que fazer uma crítica contracolonial. A gente tem que denunciar e detonar o pensamento colonial.

Para Foucault há uma “tecnologia política do corpo”, às vezes muito sutil e difusa, “uma instrumentalização multiforme” que inclui inúmeras táticas e estratégias perpassando nossos corpos e agrupamentos de corpos. Mostrando a íntima implicação entre poder e saber, ele vê o “corpo político” como “conjunto dos elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber”. (Foucault, 1984, p.30) Sua definição – e distinção – de sociedades disciplinares e sociedades biopolíticas ou de segurança implica também uma relação na forma de ver o corpo: do “homem-corpo”, individualizado, ou do “corpomáquina”, fundamental na consolidação da disciplina e integração no sistema produtivo, ao “corpo-espécie”, o “homem-vivo” ou a “população”, base da construção do biopoder, especialmente através do controle da circulação. Por isso, este corpo textório que se afirma como um rio ancestral, é marcado pelos grafismos e finalizado com poemas, poesias, com palavras que

¹ Adjetivo Pertencente ou relativo à arte de tecelão. Etimologia (origem da palavra textório). Do latim textoriu.

reafirmam uma posição ética, estética e política. O rio, gota a gota se tece, entre grafismos, poesias, poemas.

Anuncio aos leitores que este textório é tecido pelas margens, pelos espaços de fuga, espaço de resistência, de grito e afirmação dos lugares que nós, indígenas e descendentes precisamos ocupar ou reocupar, afirmar que em nosso cocar, ninguém mexe. Dito isto, sem começo e sem fim, apenas surgindo como rio, entrelaço Português e Guarani sem itálico, sem diferenciação de um para outro, pois aqui, em nossas terras brasileiras, o Guarani surgiu primeiro, mas por compreender que há um apagamento, uma barreira para que os não indígenas não compreendam a língua guarani, sempre que o idioma indígena for utilizado, trarei a representação em língua portuguesa, para que leitores possam acompanhar as marcas do texto possam compreender as marcas do texto.

Este trabalho é efeito de uma longa caminhada e, como todas as longas caminhadas, não é possível indicar quando ela começou: se foi no primeiro passo ou em sua preparação. Nesse sentido, é importante relembrar a ‘partida’. Cumpro dizer que faço um posicionamento por escrever esse texto, em parte, na primeira pessoa do singular, no sentido de evidenciar o sujeito- autor, a nossa autoestória. Na autoestória, segundo Ailton Krenak, a energia que vem do ato de narrar salta aos olhos porque vem do coletivo. A noção de autoestória traz um significado peculiar, porque faz parte da visão indígena; do jeito de ser e de viver; do senso crítico, das histórias contadas e vividas pelos próprios indígenas, por isso, a jornada descrita neste texto é mais do que um trajeto acadêmico: é um encontro com o coletivo, uma busca por compreender como o ato de narrar — seja em palavras, gestos ou silêncios — pode ressignificar práticas pedagógicas, cultivar resistências e fortalecer identidades em constante (re)existência. Em Krenak, o recontar individual se junta ao coletivo e dá lugar ao espanto e ao maravilhamento que faz parte da benzedura no âmbito das ciências humanas, mais especificamente, na educação.

Nesse sentido, conforme nos lembra Veiga-Neto (2014), a intenção é um esforço de superar o uso do “pronome da terceira pessoa do singular”², marcadamente presente nos textos monoautorais.

A mudança de paradigma presente nas discussões atuais exige o clareamento da noção de implicação, quando o investigador não estando fora do que observa ou analisa, não se dissolve completamente na realidade que teoriza. Ao contrário daquilo que nos ensinaram/aprendemos sobre a possibilidade de separarmos sujeito/objeto, sabemos, com tudo o que de assustador esta postura traz, que estamos inteiramente aplicados naquilo que pesquisamos: porque decidimos por aquela e não por outra questão; pela maneira que decidimos abordá-la; pelos parceiros que buscamos para tecer esta trajetória. (Oliveira et. al, 2002, p. 75).

² “[...] para maior clareza, para evitar as falsas modéstias e para não cair nos sonhos do objetivismo positivista, quando há apenas um(a) autor(a) que fala ou escreve, a construção pertinente é feita com os pronomes na 1ª pessoa do singular [...]” (Veiga-Neto, 2014, p. 65).

A mudança de paradigma presente nas discussões atuais exige o clareamento da noção de implicação, quando o investigador, não estando fora do que observa ou analisa, não se dissolve completamente na realidade que teoriza. Ao contrário daquilo que nos ensinaram/aprendemos sobre a possibilidade de separarmos sujeito/objeto, sabemos, com tudo o que de assustador esta postura traz, que estamos inteiramente implicados naquilo que pesquisamos: porque decidi por aquela e não por outra questão; pela maneira que decidi abordá-la; pelos parceiros que buscamos para tecer esta trajetória.

“Essa mudança exige, em vez de distância crítica, a proximidade crítica” (Oliveira et. al, 2002, p. 75). Essa proximidade crítica implica reconhecer que a produção de conhecimento é um ato situado e contextualizado, onde o pesquisador está inserido em redes de significados, relações e compromissos. Não se trata de eliminar a objetividade, mas de construir uma objetividade plural e reflexiva, consciente das implicações éticas, epistemológicas e políticas do ato de pesquisar.

Essa nova postura exige uma abertura à escuta ativa, ao diálogo intercultural e à valorização das vozes e perspectivas que, muitas vezes, foram historicamente silenciadas. A proximidade crítica, assim, se torna uma ferramenta potente para questionar hegemonias, desconstruir narrativas únicas e ampliar os horizontes do saber, criando um conhecimento mais humano, inclusivo e transformador.

Numa trajetória crítica, que exige implicação, nunca me vi como indígena, nunca fez parte da minha autoestória, talvez essas eram as memórias mais apagadas em minha trajetória, as lembranças vagas, as histórias que minha avó, que era guarani, contava, nunca foram recontadas, revistas, vividas por nós, seus netos. Entender-me como homem negro, gay, professor, foram processos, não tão simples, mas aconteceram de forma mais rápida. A ‘partida’ para São Gonçalo, para realização do mestrado, foi de grande importância, ainda que sobre um estudo a respeito das políticas de educação integral em Maricá, para que eu começasse a pensar formas outras de fazer pesquisa e pensar as diferenças. Contudo, talvez a estrada mais importante para a produção dessa tese tenha sido a “curva” que fez com que me aproximasse dos Guaranis, de repente me ver pensando um projeto de pesquisa de doutorado, conforme desdobrei mais à frente, que me tocasse, e me dar conta de ter participado da implantação da escola municipal indígena em Maricá e o choque, frente ao computador, ao lembrar que também sou indígena. Assim, é importante lembrar que essa caminhada ainda está longe do fim, embora, desde já acredito que a defesa do trabalho final também marcará a continuação dela, não necessariamente seu fim.

De todo modo, este trabalho é fruto da aproximação crítica, conversas nas beiras do rio, prosas que foram se tecendo enquanto professor da rede pública municipal de ensino, que até então atua/atuou na função de Subsecretário de Educação, principal responsável pelo desenvolvimento das políticas educacionais do município de Maricá, dentre elas, a educação escolar indígena. Destaco que, de acordo com a RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999, que Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, a implantação da política de educação escolar indígena é de responsabilidade da União e dos estados, ficando os municípios como exceção, podendo dentro de pontos específicos e em regime de colaboração, desenvolver educação escolar indígena. Para que a implantação das políticas de educação escolar indígena seja efetiva, é necessário que haja a regulamentação e que seja definida claramente a responsabilidade entre as três esferas de governo. A Resolução No 5 de 22 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena na educação básica, que tem como objetivos:

[...] d) orientar a organização da educação escolar indígena no âmbito dos territórios nacionais e fortalecer o regime colaborativo dos sistemas de ensino da União, Estados e Municípios, e também orienta estes sistemas quanto à inclusão e colaboração de especialistas em saberes tradicionais, como contadores de histórias, de instrumentos musicais, rezadores, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e demais funções necessárias; [...](Conselho Nacional de Educação, 22 de junho de 2012, p. 02)

No âmbito do Estado do Rio de Janeiro, se traçarmos uma linha do tempo do processo de implantação das políticas públicas em educação escolar indígena, constataremos o enorme atraso histórico em que ainda se encontra essa modalidade de oferta, imputando aos povos indígenas residentes no estado um cenário de fragilidade e inseguranças jurídicas. Num recente parecer técnico emitido por diversos especialistas e pesquisadores em Educação e Relações Étnico-Raciais no Rio de Janeiro afirma-se:

No Estado do Rio de Janeiro em torno de 15.000 pessoas se identificam como indígenas (IBGE, 2010), e cerca de 700 pessoas vivem aldeadas em 8 comunidades, sendo 7 aldeias do Povo Guarani e 1 aldeia do Povo Pataxó. Os Guarani estão distribuídos em terras situadas no litoral do estado, em área de Mata Atlântica, com aldeias em três municípios: Angra dos Reis (Aldeia Sapukai), Paraty (Aldeias Itaxi, Rio Pequeno, Araponga e Arandu Mirim) e Maricá (Aldeias Ka'aguy Hovy Porã e Ara Hovy). Os Pataxó Hã Hã Hãe habitam a Aldeia Iriri, em Paraty. As comunidades Guarani do Litoral Sul Fluminense (Angra dos Reis e Paraty) são atendidas pelo Estado, no Colégio Indígena Estadual Karai Kuery Renda, localizado em Angra dos Reis e com 03 salas de extensão deste Colégio, no Município de Paraty. As comunidades Guarani do Litoral Norte-Fluminense (Maricá) são atendidas pelo Município em duas escolas: “Para Poti Nhe’e Ja” e “Kyrigue Arandua. (IBGE, 2010).

Nas aldeias Guarani do Rio de Janeiro, historicamente, professores e comunidades indígenas têm afirmado a necessidade de currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as demandas de seu povo. Eles reivindicam a construção de propostas curriculares para suas escolas, que correspondam aos seus interesses políticos e que tenham como referência aspectos próprios de sua cultura, demanda legitimada pelo RCNEEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena, 1998, pg: 11-12) e pela LDB 9394/96. A perspectiva de escolas indígenas que ainda utilizam como referencial os saberes juruás, só intensificam os apagamentos da cultura e dos saberes dos povos originários. Dessa forma, o rio que me traz até aqui é também reflexo das beiras que foram percorridas até este momento, das tentativas de apagamentos. A partir de tudo que procuramos pensar durante os caminhos da pesquisa, talvez uma questão que possa ser formulada como ponto de partida, ou de união dos pontos que compõem este trabalho possa ser assim formulada: Como as micropolíticas e a formação inventiva de professores conversam com outros saberes tradicionais indígenas na Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe e Já?

A Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe e Já foi criada pelo Município de Maricá, em 22 de julho de 2015, sem ajuda e/ou regime de colaboração com o governo do estado, que na época, informou que não teria recursos financeiros para arcar com o processo de implantação. Com o correr das águas, pelas margens do texto, contextualizaremos de forma mais ampla esta escola e a aldeia onde ela se encontra.

Figura 2 – Ampliação da Escola



Fonte: O autor, 2019.

Na imagem, vemos a Escola Indígena, tecida com os fios da terra e do tempo, sendo erguida como uma poesia de barro e bambu, um cântico da terra e da floresta. Cada parede, moldada por mãos que conhecem os segredos dos antepassados. O barro, generoso, empresta

sua essência à estrutura, enquanto o bambu, altivo, fornece sua força e flexibilidade. Juntos, são um reflexo da harmonia com o ambiente, um ciclo contínuo de reinvenção. Essa escola brotou do chão com a força coletiva da aldeia, cada morador tece um verso nessa canção de construção. Neste sentido, com os fios da terra, está sendo meu processo de escrita nesta tese, em que fazer e desfazer é algo muito recorrente, bem como trocar de linha, ter perspicácia para trocar de tom e muita cautela com os acabamentos. Assim como na tessitura de um trançado indígena, cada palavra é um fio que se conecta ao chão ancestral, à memória coletiva e ao presente em movimento. A escrita não é apenas um ato individual, mas um diálogo com os espíritos da terra, com os ancestrais e com a comunidade que habita em mim.

Cada refazer não é um erro, mas uma dança com o tempo, onde os traços da tradição e as inovações do agora se entrelaçam para criar algo que pulsa e respira. Trocar de linha é respeitar o curso natural das coisas, é ouvir o chamado da natureza e da sabedoria ancestral que guia o percurso, sabendo que a tessitura final não é apenas minha, mas de todos os que vieram antes e dos que virão depois. É, sobretudo, um cuidado com a palavra, que carrega a força do encantamento e a responsabilidade de honrar os caminhos trilhados por meu povo. Faço aqui, um caminho de me esvaziar e me preencher de autoestória, pelo pertencimento. Essas duas coisas estão presentes nesses pensamentos que as palavras escritas agora dão forma. Permito-me mergulhar em autoestórias ancestrais e contemporâneas para ajudar ao leitor a criar coragem de trilharmos juntos o mesmo caminho, pelas margens, o que há de originário em cada um nós é fazermos o caminho de volta, da aceitação, do desprendimento, da ancestralidade.

Cabe a mim, pontuar também que, este textório foi tecido durante parte do governo do ex “presidente” Bolsonaro, fato que atravessou constantemente este texto, que nos faz pensar nos rumos de luta que a escrita precisa criar, para que, pelas margens, possa se tornar um elemento de denúncia, de insurgência.

Hoje, a palavra “bolsonarismo” é usada em todo o mundo, como sinônimo de violência irracional e destruição psicopática, feita em nome de versículos bíblicos, mas sem nenhum sentido ético e humanitário. Já é utilizada também como um sinal vermelho de advertência sobre o limite a que pode chegar à humanidade quando perde o sentido ético da política e da história, e se joga contra tudo e contra todos, movida pelo ódio, medo e paranoia, transformando a religião num instrumento de vingança e destruição da possibilidade de convivência entre os homens (Fiori, 2019, p. 01)

A citação de José Luiz Fiori sintetiza a face dominante do governo Bolsonaro ao longo de seus quatro anos de mandato que se expressam por uma agenda de guerra cultural contra a diversidade, o pensamento divergente marcado pelo negacionismo da ciência e pelo

fundamentalismo religioso, político e do mercado, agravado pela criação de uma seita Bolsonaroista que carrega milhares de apoiadores.

Feito os devidos apontamentos, lanço-me a dizer que a escrita desta tese é um fluxo que transborda, um rio que escapa às margens traçadas e se espalha pelo inesperado. Vai além das linhas previsíveis, dos contornos tecidos por águas ancestrais, que sussurram histórias e me guiam no entrelaçar desta autoestória. É uma experimentação viva, pulsante, que se faz a cada toque, a cada movimento que conecta o gesto ao pensamento.

Nas palavras, encontro a matéria bruta da criação; nos elementos da terra, descubro a argila que molda o informe. Não há mapas que conduzam este trajeto: é uma travessia sem rédeas, uma condução do inconduzível. Porque a escrita, quando vívida e sentida, emerge como um sopro visceral, atravessa como vento rebelde e alcança a pele, onde faz tocar e ser tocado. Ela é, enfim, criação que transita entre o dentro e o fora, entre o que sou e o que o mundo me devolve.

O que me acontece, como pesquisador, nesta produção é ver meu textório como um corpo maleável, que vai ganhando forma a cada mão que tenta segurá-lo, a cada olhar que tenta aprisioná-lo, ele sempre irá escorrer, *palavrad`água* que não se emoldura.

Então, para contar esta autoestória por meio deste textório, que chamo, também, de tese, farei uso do empréstimo das palavras que já foram inventadas, que já foram postas, cambiantes, mas como me propus a caminhar pelas margens utilizarei palavras que se unirão³ para dar cabo ou como uma tentativa, mesmo que provisória, de se fazer entender, tocar, uma tentativa insurgente de romper ao que já está posto.

Com os caminhos, as margens e união de corpos de palavras, esta pesquisa é viva, é movimento, é indagar, é inquietar o olhar, é conversar com outros textos, pessoas, sujeitos, desejar segui-los e ao mesmo tempo encontrar espaços de fuga deles. É processo que não se acomoda, que se faz em água, palha, verso, poesia, prosa, conversa e se reinventa para se fazer vivo, é um texto rio, um textório.

A palavra viva, a conversa dita, que se tece as histórias, que se faz numa prosa, numa carta, numa tarde, ou num dia sem data, se faz tempo corrente, uma narrativa conversada que assume múltiplas faces, tonalidades e que faz gerar sentidos diferentes de acordo com o olhar de cada um, com as histórias por trás de cada olho, de cada autoestória que irá atravessar este

³ A arte de escrever juntando as palavras é uma tentativa de criar uma nova palavra que não seja “uma e outra”, mas uma terceira, diferente das duas anteriores, que surge da fusão delas. Aproximando termos antes separados ou ligados por traço de união, essa forma de escrita é uma tentativa de superar a dicotomia com que foi “construída” a ciência moderna.

textório. Entendendo a importância dessa palavra conversada, dessas histórias enquanto espaço de resistência, que produzem sentidos e que vai sendo produzida e produzindo falas e histórias outras. A língua, aqui, é um dispositivo⁴ que marca o esforço que fiz em compreender como as palavras e o contexto em que são utilizadas produziram sentidos sobre os povos indígenas e o modo como estes significados se articulam, instituindo verdades, produzindo sujeitos, em relações de poder, língua como resistência de um povo, de uma história não contada.

Figura 3 – Folha 02



Fonte: O autor, 2023.

Resistência foi à palavra que escolhi para prosseguir esta prosa, esta conversa esta nascente, que ocorre comigo na produção da tese. Uma experiência que transborda o rio e que também me constitui matéria, palavra e conduz a escrita da pesquisa. Um textório que busca ser, também, expressão de bons e verdadeiros encontros.

Para que o encontro seja verdadeiro, a gente precisa sair dele melhor. A gente precisa ter aprendido, tocado, sentido o outro para ser encontro verdadeiro. Quando há encontro nos tornamos melhor. A gente se torna mais humano na medida em que a gente consegue conviver com as diferenças. (Daniel Munduruku, 2017, p.12).

Encontrar com a própria escrita em um textório é um exercício destas análises e intervenções criadas como um rio de palavras vivas, com temperatura, com cores, implicada com ele, em corpo maleável, palavra d'água, que transcende as margens.

⁴ Um dispositivo também pode ser conceitualizado como uma configuração específica de domínios do saber e de modalidades de exercício do poder, a qual possui uma função estratégica, em relação a problemas considerados cruciais em um momento histórico (Foucault, 1995).

Uma palavra

Palavra prima
Uma palavra só, a crua palavra
Que quer dizer
Tudo
Anterior ao entendimento, palavra

Palavra viva
Palavra com temperatura, palavra
Que se produz
Muda
Feita de luz mais que de vento, palavra

Palavra dócil
Palavra d'agua pra qualquer moldura
Que se acomoda em balde, em verso, em mágoa
Qualquer feição de se manter palavra
Palavra minha
Matéria, minha criatura, palavra
Que me conduz

Mudo

E que me escreve desatento, palavra
Talvez à noite
Quase-palavra que um de nós murmura
Que ela mistura as letras que eu invento
Outras pronúncias do prazer, palavra

Palavra boa
Não de fazer literatura, palavra
Mas de habitar
Fundo
O coração do pensamento, palavra
*Chico Buarque*⁵

A produção que está sendo experimentada nesta tese é o que conto aqui, de forma curta, abreviada, talvez com os detalhes que me atravessam, mas que também atravessam outros mundos que compartilho e me compartilham. Este meu textório, nesta perspectiva, é tecido no entrelaçamento do falar e ser falado, no diálogo que envolve não apenas minha voz, mas as vozes de um coletivo que me habita e que habito. É contar com margens provisórias, pois falar de si é também falar do nós que se constrói nos encontros. Rememorar os caminhos percorridos, tratar de meu percurso formativo e de minha atuação profissional, é revisitar trajetórias que, a

⁵ Disponível em: http://www.chicobuarque.com.br/letras/umapalav_89.htm.

princípio, parecem dispersas, deslocadas na memória individual e coletiva, mas que, ao serem contadas, revelam coesão e expressam significados profundos. Essas memórias entrelaçadas encontram lugar na minha vida pessoal, nas opções profissionais e nas práticas políticas que dão sentido ao que sou e ao que buscamos ser. A autoestória aqui anotada não é só um ato de lembrar, mas de resistir, tentando romper com as estruturas de poder que silenciam nossas narrativas e nos colocam como personagens secundários. É um exercício de reexistência, de afirmar que falar de si e dos mundos é um ato coletivo, político e inventivo, onde todos somos protagonistas.

Chimamanda Adichie(2019,p.15) aponta que “poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa” e a história única se torna uma fonte dos estereótipos: “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão”. Parto então de mim, de minhas raízes, mas lembrando e afirmando que minhas raízes são coletivas.

Das Terras de onde eu vim

Nasci em Maricá, filho de Maria e Dionissio, descendente de indígenas e negros, aqui nessa yby = terra (chão que se pisa), eu vivi minha autoestória, ou parte essencial dela, neste chão, nas convivências. Onde brincava às margens do rio São Bento⁶ que corria pela porta da minha antiga casa, no local de minha infância. Voltar ali, naquele rio, me fez perceber sentidos em minha formação e atuação que percorri e ainda percorro. Ao sentar às margens daquele velho rio, deparei-me com águas que se movimentavam, não tão fortes como antes, mas que continuavam a correr, a mover as pequenas pedrinhas que por ali se espalharam ao fundo, que fio a fio de água vão adiando o fim do rio. Rememorei quantas vezes, pelas forças das chuvas, aquele rio tranquilo em que brincávamos de pescadores, atravessava por entre os cômodos da minha casa, alegria e dor eram presentes naquelas margens.

Pensar naquele rio que em alguns momentos era sonho, era brincadeira, outras era fúria, era enfrentamento, inspirou-me uma analogia com a minha formação docente.

Vi-me professor, que assim como o rio que corre por entre caminhos, atravessa a calmaria, a luta contra a rocha, acompanha os peixinhos desde o seu nascimento até se deixarem levar pelas águas da vida. Professor que em certo momento se viu nas margens, nas bordas, não somente as do rio, mas com as bordas insurgentes dos que, por estarem nas bordas podem

⁶ Rio São Bento fica localizado no bairro de São José do Imbassaí, no município de Maricá-RJ.

escapar e produzir outras tessituras, outros encontros, outras conversas. E entre as margens, as bordas e as águas fui colhendo memórias, fragmentos de autoestórias, falas, narrativas para propor uma forma outra de produzir pesquisa.

Este textório, se faz por meio de uma escrita experimentação, minhas fontes de escrita são folhas, palhas, barro, tintas, texturas múltiplas que vão se compondo como modo de viver-escrever, me liga a minha ancestralidade. Utilizo minha escrita como “uma prática da disparidade. Ao mesmo tempo regrada e desejante. Um trabalho de avaliação e escolha de elementos heterogêneos.” (Machado, 2004, p. 148).

Sair de corpo do rio era só um pretexto, pois aquelas águas já faziam parte de mim. Filho de uma mistura, onde meu pai, descendente de negros, trazia a marca daqueles que pela liberdade atravessavam as matas e as águas dos igarapés. Minha mãe, filha de uma cabocla, trazia em sua trajetória, o respeito indígena pelas sábias águas dos rios. No encontro dessas águas, me fiz sujeito, me fiz gente, me fiz água corrente, entrelaçada a pedrinhas de memórias.

Era ali a beira do rio que ensaiava junto aos meus primos mais novos, o que lá na frente se tornaria o meu percurso. Era ali, riscando o chão molhado, que ensaiava ser professor.

Mas talvez, conseguir sair rio a fora não seria tão fácil, pois durante o dia permanecia na escola, navegando por entre sonhos e descobertas, mas durante a noite trabalhava em um bar, lá eu via outras águas, via lágrimas se tornarem rios mortos, via gargalhadas que duravam um mergulho, mas via a água que me levava ficar mais cansada, muitas vezes tentando chegar a um ponto final. Próximo do que nos diz Deleuze, a propósito de Otávio, personagem de Marcel Proust:

Não me impressionei menos ao refletir que talvez as obras-primas mais extraordinárias de nossa época tenham saído, não dos concursos universitários, de uma educação modelar e acadêmica, no estilo de Broglie, mas do contato com as ‘pesagens’ e com os grandes bares (Deleuze, 2006a, p. 21).

Percorrer o universo daquele bar, me permitiu compreender o desenvolvimento de inúmeros enfoques e perspectivas, pondo em relevo a importância deste espaço enquanto espaço propício para o encontro entre pessoas e o estabelecimento (ou fortalecimento) de laços entre elas. Ali, entre conversas regadas a risos ou desabafos, o cotidiano se revela em camadas: o bar se torna um palco onde histórias individuais se cruzam, memórias são construídas e identidades, por vezes, redefinidas. Mais que um simples ponto de convivência, é um microcosmo social que abriga a diversidade dos afetos, das tensões e das celebrações da vida. O bar, em determinado espaço e tempo, aparece como lugar do advento da opinião pública,

como um lócus de experiências e conhecimentos das coisas pela vivência e/ou observação, transformando-se em local de conversas e práticas políticas e culturais. Lugar onde, por exemplo, fala-se da cidade, às vezes sob uma narrativa homogênea, consensual, esperada, outras vezes ouvem-se falas polarizadas, provocadoras. Aventa-se a possibilidade de se pensar em algo como uma sociabilidade do bar, específica, gerando condutas, comportamentos, imaginários e vivências específicas. Uma sociabilidade carregada de carga lúdica, embora as regras e normas da interação estejam presentes. Ali, naquele bar, onde eu via o sol dar lugar a lua, onde pela madrugada via o *povo da rua* se chegando, embalados pelos passos dos malandros, encantadas pelos perfumes das ciganas, a noite se fazia história, se teceu a minha, já não sentia que estava ou precisava estar, fora do rio, era ali, também, lugar das margens, onde aprendi o gosto da cerveja, onde conheci o barulho silencioso da noite, que até hoje me faz companhia.

Adeus madrugada querida
Adeus madrugada da minha vida
Adeus Zé pilintra vai embora
Acabou o samba, acabou a bebida chegou a hora
Subida de Seu Zé Pilintra

Assim como o rio vai mudando sua forma e Seu Zé foi indo embora, fui crescendo e seguindo meu fluxo, daquelas margens molhadas, a certeza que carregava: queria ser professor, não cabia mais ali na madrugada, mas ela, a madrugada, nunca saíra de mim, as histórias e conversas que ali me tocaram, continuam vivas, e sai lembrando que “Quando a saudade apertar, É só chamar por mim, Que a minha Alma de Mulambo, Que já passou por aqui“, nunca esquecerá a alma encantadora dos bares. Essas águas que não me deixavam parar, me levaram a buscar o trajeto do meu sonho, fui estudar no Colégio Estadual Elisiário Matta, onde me matriculei no curso de formação de professores, Curso Normal, como antes chamávamos. Lá, naquele rio de gente, de histórias, de memórias, passei quatro anos da minha vida, comecei a me fazer professor, mas o sonho era maior, as águas que queria conhecer eram muitas, queria águas mais profundas.

Mesmo que por muitas vezes me vi fraco, quase sem sonhos, como rio que vai secando, não esqueceu que havia uma imensidão a ser percorrida. Fiz minha inscrição no primeiro exame de qualificação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, parecia ser o rio maior do que minhas águas poderiam se juntar, mas eu insisti. Num manhã chuvosa, o rio já tomara grande parte do meu quintal, atravessei com sacolas amarradas nos pés até chegar à banca de jornal, lá

estava à edição do jornal “Folha Dirigida” onde constavam os aprovados no vestibular da UERJ. Não pude esperar chegar à casa para abrir o jornal, a chuva caía, parecia que a água queria fazer parte daquele momento, cada folha ia ficando mais molhada, até que cheguei à página onde encontramos, eu e as gotas de chuva, meu nome, minha aprovação para o curso de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Como foi bom navegar naqueles corredores, estar na FFP era algo indescritível, era mágico. No quinto período fui aprovado no processo seletivo para bolsa de iniciação científica, PIBIC UERJ, com o professor Dr. Flavio García, pesquisando literatura fantástica, sendo aprovado logo depois, para a mesma pesquisa, com bolsa FAPERJ.

Segundo Todorov, o Fantástico ocorre na incerteza entre o racional ilógico e o irracional lógico, diante da impossibilidade de escolher ou aceitar uma ou outra explicação em uma época em que o sobrenatural, o extraordinário, o insólito era posto à prova pelo poder crescente do racionalismo cientificista. O gênero Fantástico é definido por Todorov como sendo marcado essencialmente pela “hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais face a um acontecimento aparentemente sobrenatural” (Todorov, op. cit., p. 31), e esse ser habita o universo narrativo nas funções estruturais de narrador, narratário e personagem. (Garcia, 2006, p. 21).

Habitando este universo, é bom recuperar que para Houaiss (2021), o termo “insólito”, evoca uma gama de significados que se entrelaçam nas teias da linguagem e da experiência. Este adjetivo pode ser compreendido como aquilo que destoa da normalidade, do habitual, caracterizando-se como infrequente, raro, incomum e anormal. Além disso, o insólito se erige como uma antítese aos trajes enraizados, desafiando as margens.

Em contrapartida, seu antônimo, “sólito”, remete a um estado de habitualidade e familiaridade, refletindo práticas que foram acolhidas pelo cotidiano. O “sólito” sugere a aquisição de hábitos, a adaptação às rotinas, manifestando-se na frequente ocorrência de situações que se tornam costumeiras, habituais e usuais na tessitura da vida cotidiana. Assim, a linguagem revela-se como um campo fértil onde o insólito e o sólito dançam em uma interação constante.

Desta forma, os eventos insólitos destacam-se como manifestações que se distanciam da frequência habitual, sendo raras, inusitadas e marcadas pela anormalidade. Eles desafiam o curso convencional da vida, transgredindo hábitos e tradições, surpreendendo ou até decepcionando as expectativas que o senso comum e a cultura constroem em contextos específicos. O insólito, então, se contrapõe ao natural e ao ordinário, conceitos fundamentais na teoria dos gêneros literários, frequentemente invocados quando se discute sobre o Maravilhoso, o Fantástico.

Segundo Houaiss (2021), o termo “natural” se refere a características que decorrem da ordem regular das coisas, caracterizando-se como próprias do instinto e essenciais à experiência da vida. A naturalidade implica que algo seja característico e peculiar, podendo ser presumido como provável dentro dessa ordem. Em contrapartida, o “ordinário” é aquilo que se alinha ao costume, à normalidade, apresentando uma condição comum e habitual, confirmando sua frequência nas rotinas diárias.

Assim, neste universo dual onde o insólito e o natural se confrontam, emerge uma proximidade crítica sobre a complexidade da experiência humana e literária, enriquecida pela tensão entre o cotidiano e o inesperado. Essa dualidade mostra não apenas a variedade das experiências vívidas, mas também convida à exploração de novas perspectivas que desafiam os limites do entendimento e da criatividade, permitindo que o diálogo extraordinário com o trivial.

Se o insólito não decorre normalmente da ordem regular das coisas, senão que é aquilo que não é característico ou próprio de acontecer, bem como não é peculiar nem presumível nem provável, pode ser equiparado ao sobrenatural e ao extraordinário, ou seja, àquilo que foge do usual ou do previsto, que é fora do comum, não é regular, é raro, excepcional, estranho, esquisito, inacreditável, inabitual, inusual, imprevisto, maravilhoso. Estas reflexões bastam para o momento, mas não esgotam a “questão”, mas são águas por onde passei, onde vivi.

Comecei a mergulhar nas águas da pesquisa, conhecer escritas outras, congressos, artigos, pesquisadores. Não me via mais somente como um graduando de licenciatura, me via como um futuro professor pesquisador.

Ainda precisava de novas águas para compor essa minha história, era à sala de aula, exercer a minha profissão. No ano de 2006 fui aprovado no concurso público para professor das séries iniciais, da Prefeitura Municipal de Maricá. Iniciei minha trajetória em sala de aula com uma turma de 4ª série, me via ali, mergulhado em sonhos, medos, anseios, mas maravilhado. Trabalhei na Escola Municipal Prof.^a Alcione Soares Rangel da Silva, uma escola localizada na área rural do município. Lá pude experimentar, vivenciar à docência, me reconhecer enquanto docente dos anos iniciais, viver e conviver com crianças, era tudo muito novo, muito encantador, muito diferente. Talvez, a vistas externas, possa parecer uma visão fantasiosa, utópica, mas era apenas o olhar de um professor, que sonhou tanto com aquele momento, que transformava, até as dores em momentos abensonhados.

Dois anos depois, os caminhos me levaram a prestar concurso novamente, dessa vez para a prefeitura de São Gonçalo. Tive um grande encontro, fui trabalhar em uma comunidade chamada Ipiíba. Lá minha autoestória se encontrou com várias outras histórias, com sujeitos

que vinham de autoestórias parecidas. Essas nossas autoestórias, como num desaguar de vários igarapés num grande rio que se tornara todos nós. Para, além disso, conheci um prédio uma estrutura que só conhecia “de vista”, o Centro Integrado de Educação Pública- Ciep. Pela primeira vez eu entrara naquele tipo de escola tive a oportunidade de conhecer o que era realmente o Ciep, foi um encontro que se tornou amor, CIEP 414 Municipalizado Tarso de Castro.

Após o Ciep 414, atuei em mais três, o Ciep 122 - Ermezinda Dionísio Necco, na comunidade de Miriambi, Ciep 409 Alaide De Figueredo Santos, no morro do Castro e o CIEP 126 Almedorina Azeredo, na comunidade da linha. Os Cieps passaram a atravessar minha história, minha formação docente.

No ano de 2009 passei a atuar na Secretaria de Educação de Maricá, inicialmente responsável pelo setor de formação continuada dos professores da rede pública municipal de ensino. Trabalhar com a formação continuada dos professores tornara-se um grande desafio, uma vez que eu também estava em processo de formação e ainda sentia falta de mais experiência.

No final de 2009 fui designado à implantação da primeira escola de tempo integral do município, a Escola Municipal da Mata Atlântica. Foi onde eu me reinventei, onde me vi um professor, atuando na gestão, numa escola periférica, onde a proposta era trabalhar a partir dos sonhos de cada sujeito que ali se fazia presente. Foram dois anos de muito aprendizado, crescimento, companheirismo, foi onde as águas que me faziam sujeito se cruzaram com outras águas outros sujeitos.

A Escola Municipal da Mata Atlântica foi criada dentro de uma chácara, tinha como diferencial, para além do tempo integral, a proposta de ser uma escola sustentável.

Uma escola sustentável é, antes de qualquer coisa, uma escola que aprende, onde todas as pessoas, de todas as idades, aprendem, em diálogo permanente, que extrapola seus limites e envolve o bairro, a cidade, o mundo. Nela se desenvolve a criticidade e o pensamento sistêmico: a consciência da complexidade, das interdependências, da mudança e do poder de influenciar (Senge, 2005, p. 57).

Figura 4 – Oficina de Artes EPT. Da Mata Atlântica



Fonte: O autor, 2010.

Figura 5 – EPT. Da Mata Atlântica 2010



Fonte: O autor, 2010.

Iniciar uma escola, com uma proposta diferenciada e com um grupo que não se conhecia, foi um grande desafio, construir pelas beiras, pelas margens, pedacinho a pedacinho daquele espaço, me fez compreender que eu não era apenas o Rodrigo, era um Rodrigo formado de muitos eus, muitos sujeitos.

Compreendi que quando digo o *eu* não na condição individual, mas atravessado por mim mesmo como sujeito político e coletivo, que se formou a partir do contato com diversos sujeitos ao longo do caminho, fio a fio fui tecendo essa história que se confunde com a minha. Portanto

o meu eu é sempre formado a partir do contato com aqueles que encontramos pelo caminho, está sempre em (re) construção.

Como afirma Orlandi,

[...] cada eu já é multidão, multiplicidade interna e externamente exposta a uma complexa heterogênesse, qual dos eus habitantes deste velho território chamado mim mesmo poderia ascender o suficiente para, do alto de sua transcendência dar uma resposta categórica [...] (Orlandi, 2000, p.2).

Nesta multidão, percorri muitas histórias com minha autoestória, onde cada encontro, cada desvio ou pausa, fez emergir fragmentos de quem sou, de quem fui ou poderia ser. Na costura dessas narrativas, fui personagem e autor, testemunha e criação, em um movimento contínuo de (re)existência, onde as margens entre o eu e o outro se dissolvem, mostrando que somos feitos de muitas vozes, muitas vidas e muitos tempos.

No ano de 2012 assumi a presidência da comissão de criação e implantação do Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral. A escola de tempo integral, o debate sobre a educação integral, são temas que assim como a água das chuvas passam a fazer parte dos rios, passaram a fazer parte da minha vida da minha formação enquanto educador.

Após o processo de criação do programa e início de sua implantação, no ano de 2013, assumi a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Neste mesmo período o prefeito do município de Maricá, Whashington Quaqué assumiu o compromisso de ceder uma terra para a alocação da aldeia Tekoa Ka'aguy Hovy Porã, além de implantar uma escola indígena. A implantação foi um processo que demandou uma reestruturação da equipe da secretaria de educação, que até o momento não havia passado pela experiência de atuar com indígenas.

Após o estabelecimento dos indígenas e da aldeia Tekoa Ka'aguy Hovy Porã no ano de 2013, a empresa multinacional Iniciativas de Desenvolvimento Imobiliário-IDB Brasil contesta a ocupação por ser a proprietária do terreno. A empresa possui um projeto de construção de um resort na área, o Complexo Turístico-Residencial Fazenda São Bento da Lagoa (IDB, 2016).

Para complexificar ainda mais a questão, as áreas do empreendimento ficam dentro da Área de Proteção Ambiental (APA) de Maricá. A efetivação do empreendimento, acabou sendo contestada na justiça. Nesse impasse, houve um entendimento entre a Prefeitura Municipal de Maricá, a IDB Brasil e a Tekoa Ka'aguy Hovy Porã de que a aldeia comporia o complexo turístico.

Segundo Vera Mirim (2016), a regularização da situação dos indígenas na região estaria em processo que envolveria a Fundação Nacional dos Povos Indígenas- FUNAI, o Instituto Estadual do Ambiente-INEA, a Prefeitura e a IDB Brasil.

Como assim, regularização do espaço que é deles?

Talvez seja esta a pergunta que insista ao ler este texto, nas últimas décadas a sociedade brasileira tem debatido calorosamente o tema da demarcação de “terras indígenas”. De um lado estão aqueles que se posicionam terminantemente contra este ato por julgarem que ele representa um atentado ao direito de propriedade, além de atrapalhar a implantação dos ideais liberais e desenvolvimentistas. Do outro lado estão os povos indígenas e seus apoiadores, que exigem a efetivação dos direitos territoriais indígenas que lhes foram reconhecidos pelo artigo 231 da Constituição Federal brasileira de 1988, Para Cavalcante (2016),

Apesar desse debate apaixonado, “terra indígena” – enquanto conceito jurídico – é um ilustre desconhecido para a maioria da população brasileira, mas está carregado de significados históricos. Frequentemente é utilizado de forma equivocada, dificultando ainda mais o avanço no sentido de uma solução para os conflitos gerados em torno dos processos de reconhecimento e demarcação de terras. O conceito vem sendo utilizado de maneira indiscriminada e sem a devida compreensão até mesmo por alguns indigenistas, profissionais e militantes que lidam cotidianamente com a questão. Devido a essa dificuldade, termos como “aldeia”, “terra indígena”, “reserva indígena” e “área indígena” são empregados com imprecisão e sem qualquer diferenciação. (Cavalcante, 2016, p. 02).

Os indígenas, sim, aqueles que aqui já estavam para além de 1500, precisam lutar para ter suas terras reconhecidas, assim como para serem reconhecidos como aldeia. Ao longo da tese discutiremos estes termos jurídicos que enquadram os povos originários, termos tão caros que tentam separar indígenas, a terra e sua cultura, como se fossem indissociáveis.

Em seu livro *Marx selvagem* (2019), Jean Tible reconduz para a arena das ciências humanas um horizonte analítico que vinha sendo desdenhado há décadas, o autor problematiza o pensamento de Davi Kopenawa com base nas circunstâncias históricas em que foi gerado (contato relativamente recente dos Yanomami com o "homem branco", e junto dele suas doenças e mercadorias; presença predatória de garimpeiros na Amazônia desde a década de 1970; esforços pelo ato de demarcação da terra Yanomami, concretizado em 1992). Fruto de uma trajetória singular como intérprete da Funai vindo de um grupo dizimado por epidemias, Kopenawa "articula categorias brancas e indígenas, pois conjuga experiência com os brancos e firmeza intelectual do xamã" (2013, p. 165). Seu discurso, registrado em conjunto com o antropólogo francês Bruce Albert na obra *La chute du ciel* (2010), apresentaria uma floresta habitada por xapiripë - espíritos verdadeiramente possuidores da floresta e responsáveis por sua

ordenação cosmológica e ecológica. A exploração predatória promovida pela atividade garimpeira seria responsável pela emissão de um vapor visto como causador das novas doenças, a xawara, além do próprio aquecimento global.

Para Tible, a indistinção entre natureza e cultura subjacente no pensamento de Kopenawa, interpretado com base na obra de Eduardo Viveiros de Castro, evidencia um perspectivismo assentado sobre alteridade, multiplicidade, diferença. Contra a cobiça do povo cujo pensamento se encontra "fixado nas mercadorias" (p. 167), teríamos então o sistema relacional de reciprocidades Yanomami. Finalmente, a dialética materialista de Marx, que também compreendia natureza e sociedade como totalidade relacional (sua concepção da categoria "produção" seria esclarecedora nesse sentido), é apresentada como outro elemento de aproximação da visão de mundo e da orientação social indígena, sendo ambos (Marx e Kopenawa, no caso) igualmente dotados de críticas profundas à sociedade mercantil, ao capitalismo propriamente dito.

Em Maricá, mesmo diante do reconhecimento formal da necessidade de valorização das terras indígenas e da construção de políticas públicas que atendem à população aldeada, o pensamento eurocêntrico de colonização ainda permanece presente nas práticas administrativas e pedagógicas. A implantação da Escola Municipal Indígena trouxe-lhe uma oportunidade de atender aos anseios educativos da comunidade, mas também expôs uma atenção especial entre os modos de organização escolar convencionais e as necessidades culturais dos povos indígenas. Um exemplo emblemático dessa tentativa de incluir a escola no Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral (PROMETI), cujo objetivo era ampliar o tempo de permanência dos alunos no espaço escolar e oferecer uma formação mais abrangente. A proposta, embora apresentada como uma inovação que beneficiou os estudantes, gerou forte resistência por parte da comunidade indígena. Isso porque o modelo proposto ignorava aspectos fundamentais da cultura local, tentando importar um currículo homogêneo que não dialogasse com os saberes ancestrais nem com as práticas cotidianas da aldeia. A expectativa de que os curumins passassem o dia inteiro na escola, aprendendo conteúdos alinhados à cultura não indígena, foi possivelmente recusada pelos líderes comunitários. Para eles, tal iniciativa representava uma nova forma de colonização simbólica, onde a cultura e os valores indígenas seriam colocados em segundo plano, reafirmando a hegemonia do pensamento eurocêntrico.

Essa situação, longe de ser um simples impasse administrativo, revela-se como uma experiência que interpela os limites e os desafios de uma educação verdadeiramente intercultural. A escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço neutro e passa a ser entendida como um campo de disputas simbólicas e políticas, onde diferentes concepções de mundo se

encontram. É nesse ponto que se faz necessário tecer uma narrativa que vá além da imposição de modelos prontos e que reconheça a escola como um espaço de intercessão, um território onde múltiplas vozes podem coexistir e se transformar mutuamente. Como bem afirma Secron (2020, p.03), trata-se de construir “uma heterotopia de passagem, onde os sujeitos não se fixam, mas se deslocam e se transformam.” Essa ideia provoca uma ruptura na lógica tradicional da educação, ao sugerir que os sujeitos não devem ser moldados por um único padrão cultural, mas, sim, ter a possibilidade de transitar e construir suas identidades a partir de múltiplas conexões.

O desafio, portanto, vai além da simples adaptação curricular. Ele implica uma revisão profunda das práticas pedagógicas e das políticas públicas que sustentam a educação indígena. É preciso questionar as estruturas que perpetuam as desigualdades e abrir espaço para a cocriação de soluções que respeitem e integrem os saberes indígenas. Esse processo não é fácil nem imediato, mas aponta para a possibilidade de transformar a escola em um território de diálogo e resistência cultural. Um lugar onde a educação não seja apenas uma ferramenta de assimilação, mas uma ponte para o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de ser e existir no mundo. Em suma, a tentativa frustrada de incluir a Escola Municipal Indígena no PROMETI nos mostra as limitações de um modelo educacional que ainda se baseia em instalações colonizadoras. Contudo, ela também nos convida a pensar a educação como um espaço de intercessão.

Pensar com/entre/junto as minorias e entender que as diferenças sociais sempre fizeram parte da minha trajetória me permitiu chegar ao mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais. Neste contexto, desenvolvi um estudo comparativo sobre as políticas de tempo integral do município de Maricá e o programa dos CIEPs, analisando a formação de professores, o espaçotempo e a infraestrutura escolar.

Esse aprofundamento ampliou minha compreensão sobre propostas educacionais voltadas às classes populares. Investiguei como a educação crítica pode provocar reflexões sobre os malefícios históricos de uma escola que não considerasse as demandas e necessidades das classes menos favorecidas.

Autoestórias não contadas

Nós gostamos de ser o que somos porque somos parte de um povo e temos orgulho de nossa gente, de nossa história, de nossos antepassados. E queremos contar aos nossos filhos tudo o que aprendemos, e queremos que eles contem para seus filhos e

para os filhos de seus filhos. Só assim continuaremos vivos e livres (Munduruku, 2002, p. 22-23)

Manter viva uma história tão grande, tão diversificada e ao mesmo tempo tão massacrada, não é tarefa fácil. A invisibilidade, o apagamento, ocorrem quase que naturalmente, a sociedade busca cristalizar e perpetuar a imagem do indígena como aqueles que ainda vivem sem acesso as evoluções tecnológicas, a imagem cristalizada, descrita por Pero Vaz.

Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram. () Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha. (..) E uma daquelas moças era toda tingida, de baixo acima daquela tintura; e certo era tão bem-feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo- lhe tais feições, fizera vergonha, por não terem a sua como ela. (Caminha, 1959, p.23-25).

Foi como Pedro Vaz, ao começar a invasão portuguesa, descreveu os indígenas. Séculos após a invasão os corpos indígenas e sua existência seguem sendo resistência, para manter viva sua história.

Minha autoestória se esbarra na invisibilidade, no apagamento, quando me dou conta que eu não me reconhecia enquanto neto de indígenas, nunca foi estampado para mim, nunca foi claro, nunca foi intencional que eu soubesse ou valorizasse. Ailton Krenak (2022) utiliza o termo autoestória para se referir à biografia. Aqui nesta tese, não tenho a intenção de realizar uma biografia, mas para seguir com as análises e intervenções do trabalho com a escola Pará Poti nhe já foi necessário ver que a minha autoestória se esbarra na invisibilidade, no apagamento.

Evocar percursos da nossa formação e da nossa vida explicita uma potência da nossa experiência engajada, seja no contexto local, quando você vive numa pequena comunidade, ou quando você consegue extrapolar os limites dessa comunidade onde nos sentimos protegidos por uma autoestória . Extrapolar esses limites da comunidade é uma rara experiência que algumas pessoas realizam conscientemente, de maneira ativa. A maioria de nós, cuspidos desse ambiente confortável, da vida familiar, seja convívio no caso de uma comunidade indígena, ou uma dessas comunidades autônomas que vivem nas periferias do social, esse ambiente onde a vida prospera à revelia dos arranjos políticos e em geral — é como se estivéssemos vivendo em isolamento do mundo planejado, onde acontecem muitas invenções. Invenções estas que nos

fazem ressaltar diversas marcas de nossas histórias, de nossa formação enquanto sujeitos, mas não enquanto sujeitos indígenas.

Eu sempre soube que era negro, mas não me entendia como tal, não entendi a importância de ser e me entender como tal. Aos 15 anos lutei para não reconhecer minha sexualidade, era uma luta árdua, pois não concebia ser o que minha mãe não esperava de mim, essa luta interna me trouxe marcas, marcas tão profundas que ainda não cicatrizaram, não se foram, estão ali, nas memórias, guardadas, saem às vezes, em forma de fio molhado, pelos olhos, pedacinhos de palhas, de um tecido que gruda, não cai no chão, fica na pele. Passados diversos conflitos de que me tecem, que ainda estão por aqui, fui trilhar meu caminho. Algo que sempre me perguntavam era sobre minha cor, “você não é negro”, “você parece indiano”. Pois é, das histórias pela metade que foram contadas, minha origem era uma delas, minha mãe sempre falou com certo orgulho de seu pai, meu avô, filho de alemães que vieram recomeçar no Brasil, minha avó materna, pouco ouvia dizer, uma tia que nos contou a origem dessa avó, indígena, filha legítima do povo Guarani Mbya. Não me interessei, não busquei saber, naquele momento a história que fazia parte desse meu fiar, não parecia ser tão atraente, tão necessária. Talvez a minha imagem de indígena, era aquela ainda proferida na escola, talvez eu não queria ser lembrado pela música da Xuxa⁷ ou pintar o rosto e colar uma pena na cabeça.

Passados anos daquelas tardes de história familiar, vi o Brasil se afogando em um mar de ódio, tendo como figura principal, Jair Bolsonaro, que nutri um verdadeiro desejo de extermínio dos povos originários, recordei que fazia parte desse grupo, fazia parte de todos os grupos odiados por este senhor que senta na cadeira de presidente do Brasil: sou negro, indígena, gay, pobre, professor.

Foi a partir daí que compreendi a importância de me entender, também, como indígena, como primo, e fazer parte da luta, me envolver, tapar os buracos do cesto, tecer palhas mais grossas, e aqui estou hoje, escrevendo, pois, escrever é um ato de resistência também, reafirmando por meio da escrita, a nossa luta, uma luta atravessada por dor, por perseguição, esse textório, neste momento, também é um textogrito, um grito em forma de texto, de palavras, letras, pontos.

⁷ A música Vamos Brincar de Índio, lançada por Xuxa no álbum Xou da Xuxa em 1987, reflete um imaginário estereotipado sobre os povos indígenas, amplamente difundido na cultura popular brasileira. A canção, apesar de popular entre as crianças, foi alvo de críticas por reforçar visões romantizadas e simplistas das culturas indígenas, desconsiderando a diversidade, a riqueza cultural e as complexas realidades enfrentadas por essas comunidades. Hoje, é utilizada como exemplo de como práticas culturais podem perpetuar ideias colonizadoras e a importância de repensar representações indígenas na mídia e na educação.

Frutos da memória é o que somos. Ela guarda as histórias que nos dizem, falam de nós ainda que não a reconheçamos. Mexe com nosso imaginário até que digamos, afirmemos, aceitemos o ser. Ela não nos permite acomodar, menos ainda ignorar a roda da existência. Circularidade que nos provoca a sermos o que sempre fomos: origem (Dorricó, Júlie, 2019, p. 55).

UMA VAGA LEMBRANÇA RABISCADA¹: MINHA COLCHA DE RETALHOS, MEU TEXTÓRIO

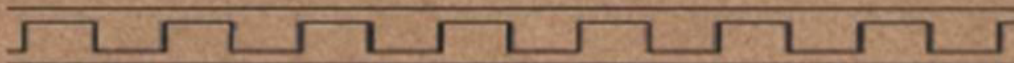


Foto: árvore seca em meio a vegetação na beira do rio



Fonte: Acervo do autor, 2023

Fiar essa proposta foi um trabalho que comparei, também, à montagem de um cesto de palha, cada fio com um tamanho, uma forma, uma tonalidade, pois as aproximações e articulações não são “naturais”, não decorrem de uma ordem necessária, única, definitiva, mas de escolhas que vão compondo uma narrativa, um textório, com relevos e retalhos que parecem apropriados. Um cesto, como tecido contínuo, é uma ilusão que a costura produz ao entrelaçar palhas, pois é feita de fragmentos, tal a verdade e o sujeito, na abordagem teórica dos estudos culturais pós-estruturalistas.

Quais fios se aproximam e se mesclam num cesto? O cesto é produzido por uma sucessão de escolhas, de palhas de que dispomos e que nos remetem a lembranças, a momentos amados e odiados, são fios escolhidos de palha que suscitam e provocam algo em nós, que dão a pensar, ao serem aproximados de outros. Não nos são indiferentes os fios escolhidos para um cesto e, assim, também não são indiferentes os fios que escolhi para este trabalho: eles falam, articulam, constroem, desconstróem, vão se encaixando, rasgam, são remendados.

Esses remendos de memórias, esses fios, vão sendo rememorados, experimentados, os vezes esquecidos. Esquecer faz parte do processo, por muitas

¹ Rabisco é o nome que dou aos meus fragmentos de escrita, meu diário, meio sem data ou hora certa para se fazer presente, mas que aparece toda vez que a tese me afeta e faz recorrer aos escritos, aos rabiscos.

vezes usei o esquecimento como forma de seguir, e ao contar parte de minha trajetória esqueci do cânter, sim, esse que chegou de surpresa, no meio do meu mestrado, que chegou sorrateiramente e me fez perder o chão, foi como se tivesse apagado ele de minha memória, fui lembrado por Hugo, meu marido.

Lembro que não era um dia como outro qualquer, foi um dia em que acordei mal, acordei com vontade de permanecer no sono, na cama, meu corpo todo estava doendo. A dor me acompanhou por horas, até que ao final do dia ela não coube mais no corpo, virou sangue, transbordou, tentou sair, mas talvez já não saísse, estávamos condenados a sobreviver juntos, um casamento que não sabia onde ia dar.

Tentei me remendar, achar um fio que coubesse naquele buraco que a dor marcou, mas faltou fio, faltou palha, e a cada dia que sentava naquela cadeira faltava mais palha, faltava mais fio, faltava vontade de tecer. Aquele líquido que como água poluída tenta sujar as águas dos rios, percorria minhas veias, meu corpo, foi o fio mais fino que teceu minha vida e morte, frágil, balançando, se desfazendo.

É por um ano ele me fez companhia, caminhamos juntos, entre lágrimas, vontade de desistir, desfazer o cesto, soltar os remendos, não deixar que o corpo sofresse mais, minha vontade era sair da dor, sair...

E numa manhã, próxima ao meu aniversário, sentei novamente naquela cadeira, furado, destecido, sentia frio, como todos os dias, ficava olhando o gotejar daquele aparelho, só pensava “acaba logo”, era meu desejo único, da forma que fosse, queria que acabasse. Uma hora depois daquela invasão em meu corpo, a médica me chamou, não estava muito bem, já imaginava que mais uma vez teria que alterar a medicação, parecia interminável. Naquele momento tentava me segurar entre ouvir as palavras da médica e sentir o amargo que tomara conta da minha boca. Foi assim, alguns segundos se passaram, minutos, talvez horas, ela mexia nos papéis.

Médica: - Vamos lá, Rodrigo?

Eu: - Pra onde? Máquina novamente? Se for, desisto.

Médica: -Vai desistir agora?

Eu: - Sim. Não quero mais ser furado.

Médica: - Bem, você não precisará ser mais furado. Você está de alta.

Ufa! Casamento desfeito, talvez tenha sido a separação mais feliz da minha vida, mas como toda separação, tem a burocracia, hoje, neste dia em que escrevo, fazem quase três anos de processo de separação.

E continuei encontrado nas margens, as brechas para tecer esta narrativa que se constrói como uma outra forma ou uma forma outra de buscar na yby (terra que se pisa), elementos da ancestralidade que se cruzam com a minha trajetória e a dos povos da terra. Por meio das conversas, das cartas, do que emana de dentro. Propus aqui, discutir a chamada educação escolar indígena e a educação dos povos da terra, atravessadas por territórios de disputa.

Figura 6 – Palha 01



Fonte: O autor, 2023.

Ao iniciar esta jornada de pesquisa com a Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë JáJá percebo que meu trabalho acadêmico vai além da simples observação das práticas educacionais. Ele é, na verdade, uma aproximação crítica da minha própria trajetória e das experiências que, por muito tempo, foram invisibilizadas, da minha autoestória que ficava nas águas mais profundas da memória. O alinhavo entre o que vivo e o que estudo me leva a compreender que a pesquisa não se restringe ao campo teórico, mas se entrelaça profundamente com as sensações, os momentos e as memórias que carrego ao longo da minha vida, da vida do meu povo, dos ancestrais.

Ao me debruçar sobre as políticas de educação indígena e as práticas pedagógicas da Escola Municipal Indígena Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já⁸, percebo que esses espaços não são apenas instrumentos de instrução formal, mas territórios vivos de luta e (re)existência cultural, política, de vida. Nessas práticas, há uma reafirmação constante das identidades indígenas, um pulsar coletivo que ressignifica histórias, línguas e saberes ancestrais. Essa resistência não apenas ecoa na comunidade, mas também reverbera profundamente em mim, provocando reflexões e transformações sobre o meu próprio lugar no

⁸ Para Poti Nhë Ë Já (nome em guarani da mãe da cacica Jurema Nunes de Oliveira e pajé da aldeia).

mundo, minha relação com a alteridade e a importância de fortalecer e valorizar essas vozes em todos os contextos educacionais. Minha autoestória, que, muitas vezes, foi silenciada, encontra nesse espaço acadêmico uma oportunidade de vir à tona. A invisibilidade das questões indígenas que permeia a educação, as políticas públicas e até mesmo estratégias, os sentidos e os significados, as micropolíticas escolares ressoam com as autoestórias que guardo e, agora, precisam ser contadas, diarizadas.

O diário que mantenho ao longo desse processo tem sido um instrumento fundamental para dar voz a essas experiências. Ele transborda com relatos que, quando interligados à pesquisa, visibilizam não apenas a história da escola, mas também a minha própria história — uma autoestória que faz parte da resistência cultural que busco aproximar criticamente, compreender e valorizar.

Os momentos que vivencio ao longo dessa pesquisa não são meramente registros acadêmicos; são registros da minha vida e das formas como eu mesma aprendo a (re)existir em meio a esse contexto.

Essa narrativa íntima confere ao trabalho uma profundidade singular. Não se limita a entender como as práticas pedagógicas preservam e fortalecem a cultura indígena, mas também a sentir, de maneira visceral, como minha própria vivência se entrelaça com a resistência cultural da escola e de seus professores. Entender implica analisar, refletir, compreender as estratégias, os sentidos e os significados. Sentir, por outro lado, é deixar-se afetar, é permitir que a experiência transforme, reverbere e ressoe internamente. Ao mergulhar na pesquisa, percebo que não sou apenas um observador. Torno-me parte ativa desse processo, tecendo minha autoestória junto a esse saber compartilhado e ressignificando tanto meu papel quanto o conhecimento que cocriamos.

Por isso, ao olhar para a Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, vejo mais do que um campo de estudo: vejo um espaço onde minha própria autoestória ganha sentido. Assim como as crianças ali aprendem a preservar sua língua e cultura, eu aprendo, ao mesmo tempo, a reescrever minha própria história — uma autoestória que não pode ser invisível, uma autoestória que, como a cultura indígena, merece ser contada e preservada.

A produção de identidades no contexto da educação escolar indígena permanece mediada pelos paradigmas que orientam os currículos destas escolas desde o período colonial até a contemporaneidade. Contrária a esta posição identitária, esta pesquisa traz como temática “Não mexa no meu cocar: conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores na Escola Municipal indígena Para Poti Nhe e Já”, na qual investigamos as micropolíticas e a

formação inventiva dos professores guaranis e juruás⁹ que atuam em classes multisseriadas, pensar aproximações críticas sobre as tensões entre o conhecimento escolar e o saber da comunidade indígena. Pensar no meio da experiência, de análise e de intervenção, entre as tensões presentes no conhecimento escolar e no saber da comunidade indígena. É importante pontuar que a referida unidade escolar funciona em tempo integral, e este processo de ampliação do tempo gerou um grande atrito, já que o que se implantaria seria o mesmo modelo das escolas regulares não indígenas.

Desde o início dessa escola, a aldeia reivindicava a existência de dois professores, um Guarani e outro Juruá. Mas até que ponto o que se ensinava naquela escola se torna espaço de disputa e afirmação cultural tendo em vista que a política de educação escolar sempre foi explícita em suas intenções de produzir identidades para os povos da terra? Como se dá a formação inventiva desses professores e professoras, dentro de uma aldeia indígena?

É a partir destes questionamentos que nos propomos a refletir sobre a formação inventiva de professores (Dias, 2012), compreendida como um processo que emerge em territórios múltiplos e marcados por encontros de culturas, como é o caso de uma escola de educação básica indígena. Nesse contexto, problematizações tornam-se essenciais para a construção de práticas pedagógicas inventivas e críticas.

Essa perspectiva nos convida a ressignificar as práticas formativas, transformando-as em espaços de problematização e exercício da liberdade de pensamento, essenciais para uma formação inventiva de professores (Dias, 2012).

Foucault (2006, p. 231) fornece uma base conceitual importante ao afirmar:

[...] o que poderia se chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações. O que distingue o pensamento é que ele é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento; ele também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo. O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema.

Portanto, tecer uma pesquisa baseada numa ideia de formação inventiva, nos coloca numa posição de deslocamento, ao compreender, então, que esta nos liga ao(s) território(s) escolar(es) nos levando a um processo de desformação, que se sobressai à própria formação. “Não mexa no meu cocar”, representa, para além da reafirmação da cultura indígena, a luta pela

⁹ Modo como o povo Guarani se refere aos não indígenas.

manutenção das suas raízes, uma compreensão de que a resistência nos liberta, e essa liberdade atravessa os processos formativos e constitutivos das micropolíticas.

Logo, como afirma Dias, 2014, trata-se de,

Uma prática de resistência que ganha expressão pelas políticas de cognição (Dias; Kastrup, 2013) que nos passam. Mais do que se opor, resistimos para liberar e talvez diferir daquilo que a aprisiona. Uma formação inventiva se esforça para manter vivo um campo problemático. Intensifica forças para poder pensar e diferir do que está colocado como única forma de dizer e enunciar um campo. Distinta de uma teoria de ensinar, ela expressa um modo de trabalhar que exige a produção de estranhamento. Uma prática de descristalizar (Dias, 2014) o que se encontra petrificado nos fazeres institucionais que atravessam tanto a universidade como a escola básica. (Dias, 2014, p.195).

Numa perspectiva mais ampla, a pesquisa tem como objetivo analisar o modo como as micropolíticas e a formação inventiva de professores conversam com outros saberes tradicionais indígenas, a partir da tentativa de implantação do programa municipal de educação integral em tempo integral (PROMETI), na Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe e Já. Os movimentos de pesquisa nos levam a outras inquietações como:

- Explicitar a relação existente nas experiências de formação inventiva de professores Juruás e Indígenas problematizando seus efeitos nos modos de funcionar dos estudantes.
- Analisar quais os abalos que as práticas docentes produzem junto com seus estudantes e como estes abalos funcionam nos modos de vida dos alunos, dos professores e da aldeia na e com a escola.
- Quais as conexões entre as proposições epistemológicas e filosóficas das micropolíticas e da formação inventiva com a cultura indígena, e como essas contribuem para a formação continuada de professores, especialmente os da Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe e Já?
- Identificar as concepções de educação integral explicitadas no processo de implementação do programa PROMETI na escola Para Poti e os efeitos gerados a partir dali.

A pesquisa justifica-se, pois em tempos complexos e duros, onde se redobram às atenções daquelas e daqueles que buscam pautar suas vidas na liberdade, na democracia e na diferença, é essencial criar espaços de resistência que promovam o reconhecimento e a valorização das culturas marginalizadas. A educação indígena, ao centrar-se na preservação da língua e dos saberes ancestrais, torna-se um ato político e de (re)existência. Ela desafia as forças de apagamento histórico e cultural, tecendo caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e plural, onde a diversidade é reconhecida não como ameaça, mas como fonte

de riqueza e força. Portanto, a pesquisa se alinha as margens, ao buscar compreender como essas práticas educacionais contribuem para a afirmação identitária e cultural, enfrentando as tentativas de homogeneização e silenciamento que ainda persistem em nossa sociedade.

Pequenos avanços e uma série de retrocessos marcam dias em que vemos uma cultura de intolerância, violência e ódio se alastrando rápida e ferozmente. Neste contexto atual de propagação rápida de forças conversadoras, algumas vidas ganham mais valor do que outras.

Ailton Krenak aponta que,

Nossos territórios estão sendo invadidos por garimpeiros e madeireiros. Tem bandidos armados invadindo as terras indígenas e matando os índios. E o resto dos brasileiros fica assistindo isso como se nós continuássemos, ainda, em uma guerra colonial, de ocupação do Brasil. Está na hora de os brasileiros tomarem vergonha na cara e ficarem de pé, e se fazerem respeitar. Se vocês acham que os índios devem ser mortos logo, então tornem público isso. Se não, vocês se levantem juntos com índios e enfrentem essa corja que está tentando nos matar(Krenak.2020,p.01).

Dentro deste contexto, percebemos a necessidade de ressignificação da escola para muitas comunidades étnicas, uma vez que profundas problemáticas ainda desafiam educadores e pesquisadores do campo no sentido de melhor compreender e desenvolver os processos educacionais de forma alinhada às comunidades indígenas, que são atravessadas pelas relações de poder. O poder é, na visão de Foucault (1979), um grande desconhecido, pois ele se dissipa nas estruturas sociais, não como algo que se possui, mas como algo que circula. Para Foucault, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo, mas porque provém de todos os lugares” (Foucault, 1979). Essa visão coloca em evidência a necessidade de compreender as sutilezas com as quais o poder opera nas instituições, como a escola, que pode tanto reproduzir quanto resistir às formas de controle.

Na educação indígena, essas relações de poder são ainda mais sensíveis, pois a escola tem historicamente funcionado como um instrumento de colonização e imposição de valores eurocêntricos, gerando o apagamento cultural das comunidades indígenas. A partir dessa perspectiva foucaultiana, podemos afirmar que a escola, ao longo do tempo, tem sido um espaço de biopoder, ou seja, um lugar onde o controle sobre corpos e saberes é exercido de forma estratégica para moldar comportamentos e subjetividades (Foucault, 1979).

Dessa forma, pensar a escola para as comunidades indígenas exige não apenas a adaptação curricular, mas também a criação de novos espaços de poder onde os saberes e práticas indígenas possam ser valorizados e fortalecidos. Isso implica, como Foucault (1980) sugere, desestabilizar as formas tradicionais de poder e conhecimento que se perpetuam na

educação. Para ele, “o poder produz saber [...] e saber produz poder; é a relação entre eles que deve ser analisada” (Foucault, 1980).

O tema se faz relevante, já que embora a educação seja uma temática de suma importância para compreender os processos de socialização que reproduzem e atualizam as diversas tradições culturais, chama a atenção o fato de esse tema ter relegado este estudo a um segundo plano. Nas etnografias clássicas, tais como "Os Índios e a Civilização" (1970) de Darcy Ribeiro, "A Civilização Tupinambá" (1950) de Alfred Métraux, dentre outras, que descrevem com detalhes os distintos aspectos da vida cotidiana dos chamados “povos primitivos”, a educação, apesar de estar presente nas entrelinhas, não constitui objeto de especial reflexão. Tensões que nos fazem retomar a reflexão sobre as relações de poder que se estabelecem no território indígena, em especial na escola indígena. Foucault (1979, p. 45) defende que o poder não seja entendido como um “fenômeno de dominação maciço e homogêneo” de indivíduos, grupos ou classes que deteriam o poder sobre outros que não o possuiriam e estariam a ele submetidos. O poder, segundo esse autor, deve ser entendido enquanto fluxo, enquanto “algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia”: o poder constitui os indivíduos e passa por eles, sendo por eles exercido nas redes e malhas onde eles circulam e onde, constituindo os seus centros de transmissão, estão sempre em posição de exercê-lo e/ou sofrer a sua ação (Foucault, 1979, p. 103).

O campo de discussão sobre micropolítica e formação inventiva de professores no Brasil tem se tornado cada vez mais amplo e necessário, em termos de concepções e de discussão, visto que, ao longo da história, diferentes vertentes *lutam* em defesa de possibilidades de organização, práticas e conhecimentos que se revelam, em sua maioria, complementares.

De acordo com Dias, Peluso, Barbosa (2013)

Há conceitos que funcionam como dispositivos de resistência em campos tão predefinidos, tais como: micropolítica e formação inventiva de professores. Micropolítica é uma experimentação ativa, pois não se sabe antecipadamente como é que se desenha o traçado de uma experiência. Formação inventiva de professores é uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações nas trajetórias de vida. (Dias, Peluso, Barbosa, 2013, p.01)

É neste contexto de relações de força, composto de saberes, poderes e subjetividades, que esta tese visibiliza e enuncia a constituição e funcionamento da escola Para Poti Nhe e Já, colocando a lupa nas micropolíticas e formação inventiva de professores (Dias, 2011). Forjar aproximações críticas com as experimentações ativas, problematizações e exercícios de

invenção de si e de mundos é o esforço. Em especial, porque o campo de discussão sobre micropolítica e formação inventiva de professores.

Baseado no objetivo geral desta pesquisa, assim como as águas dos rios vão se cruzando, numa tessitura, onde cada fio traz memórias, autoestórias, problematizamos este estudo por meio de conversas, de cartas. Conversas representam uma escolha ético-estético-política para mostrar as tessituras do trabalho com dispositivos da análise da micropolítica e da formação inventiva de professores no território indígena. Estas conversas foram tecidas, fio a fio, por meio dos encontros e cartas trocadas com os/as professores/as indígenas e juruás, os alunos e moradores da Aldeia, além de profissionais que passaram por lá, os olhares de quem é, está e foi de lá. Aldeia esta que diferente de muitas no território nacional, é representada por uma cacica.

A cacica Jurema Nunes chefiou a aldeia no decorrer da pesquisa, até julho de 2024, quando os indígenas se reuniram e optaram pela criação de um coletivo.

Propor cartas e conversas como diferentes modos de pensar os caminhos metodológicos da pesquisa, nos aponta para contornos outros, um deslocamento da produção conceitual da própria concepção de escrita acadêmica, escrita de si, escrita juruá, escrita indígena. Pontuo que os encontros, devido a pandemia da COVID-19, em grande parte aconteceram de forma remota e por meio da troca de cartas, cartas estas em que alguns preferiram utilizar seus nomes reais, outros, por escolha própria, utilizaram codinomes.

Prefiri escolher um codinome, talvez as pessoas não entendam que a nossa fala como professores não tem o intuito de manchar a imagem da escola, da tribo, mas sabemos que uma palavra mal dita pode nos prejudicar, por isso assino como beija-flor, igual a esse que fica voando na janela da sala de aula. (BEIJA-FLOR, 2021)¹⁰

Este é o fragmento de uma das cartas que são fio deste textório, a mesma assina com o codinome Beija-flor, assim como na música de Cazuza. Ressalto que no início da pesquisa ainda era tido como o elemento estranho ali naquele espaço social, vindo da Secretaria de Educação, e a desconfiança das minhas reais intenções também pairavam no imaginário daqueles que ali constroem o seu dia a dia.

Neste textório, o caminho metodológico que escolho é pautado pela conversa e pelo entrelaçar de muitas mãos, utilizando principalmente a abordagem da cartografia (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Este método permite acompanhar e traçar os fluxos, movimentos e

¹⁰ Carta trocada com uma professora juruá que preferiu assinar como beija-flor, a mesma dialoga sobre o receio de ser mal interpretada em suas colocações.

micropolíticas que emergem da aproximação crítica e dos processos em curso na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, ao mesmo tempo em que promove uma imersão nos processos de produção de subjetividade. Para Virgínia Kastrup (2023), a cartografia não se limita a representar objetos preexistentes, mas foca no acompanhamento de processos e na produção ativa de realidades. Trata-se de um método ad hoc, flexível, que se constrói no decorrer da pesquisa e que exige do pesquisador uma atenção aberta, flutuante e implicada. Essa abordagem reconhece que os dados são produzidos, destacando a dimensão criativa da investigação.

Em sua essência, a cartografia desestabiliza o paradigma da representação, promovendo o engajamento com a multiplicidade, as diferenças e os devires que compõem os territórios investigados. Para Kastrup, cartografar é habitar um território existencial, permitindo que o pesquisador se relacione de forma dinâmica e crítica com os processos investigados. Como ela destaca: "A cartografia é sempre um método ad hoc. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo" (Kastrup, 2015, p. 32).

A cartografia foi usada como uma ferramenta para mapear as relações de poder, resistências e invenções que atravessam o cotidiano escolar. Com as ideias de Deleuze e Guattari, a cartografia me permitiu acompanhar os processos de subjetivação e de invenção sem impor categorias fixas ou interpretações pré-definidas. Por meio das conversas, cartas, diário, barro, folhas, um grande emaranhado de possibilidades que as margens do rio me refizeram tecelão das águas, de memórias. Apostar neste caminho metodológico, uma aposta política, ética e estética, é como as águas que se fazem navegar e de igarapé em igarapé vão se fazendo rio, levando pedrinhas de memórias, pedaços de autoestórias, folhas de muitas árvores. Neste percurso, a conversa, a observação, o olhar, como dispositivos. Como aponta Dias,

Este trabalho é tecido como uma conversa, uma problematização. Algo parecido com o traçado de um devir, que implica, ao mesmo tempo, experimentá-lo de diversos modos. Sem começo e sem fim. Um meio denso de estar atento à diferença e de afirmarmos, cada vez mais, a potência de nos diferenciarmos daquilo que somos. (Dias; Peluso; Barbosa, 2013, p.255)

O rio, aquele que cortava o quintal da minha antiga casa, é o mesmo que corta a aldeia Tekoa Ka'aguy Hovy Porã, mesmo rio que os/as professores/as atravessam para chegar à escola indígena, é ali, no córrego daquele rio, nas conversas do cair da tarde, que nossas autoestórias se cruzam se fazem pesquisa que se deu por meio desse dispositivo chamado encontro. Encontros emaranhados que teceram entre as conversas com minha autoestória, com minha

implicação indígena, com os professores indígenas e mybias, com a escola indígena, com a aldeia, com o rio que corre e se faz vivo, que resiste.

Com estes modos metodológicos e de aproximação tecemos conversas que nos ajudaram a acessar um plano comum (Passos; Kastrup, 2015) da Escola Para Poti Nhe já e poder colocar em análise e intervir nas micropolíticas do território escolar podem evidenciar como a formação inventiva se faz presente.

Investir na conversa como meio de articulação entre estes campos, nos faz mobilizar forças e processos para reconstruir a autoestória da aldeia, as disputas que permeiam os caminhos percorridos por cada sujeito que faz parte daquele território, na cidade de Maricá.

Alguns autores serão base fundamental para seguirmos o percurso desse rio chamado pesquisa e para que possamos tecer as conversas que se farão presentes durante esta jornada. São conversas tecidas com/na implicação, no incômodo, no que não está posto, que corre pelas margens.

Meu horizonte é poder somar esforços para que estes incômodos teóricos, conceituais, políticos possam ter lugar como uma das contribuições possíveis para uma leitura das relações que vivemos. A versão que a colonialidade apresenta acerca do mundo pretende ser universal e isso já aponta seu equívoco primeiro. Colonialidade diz respeito às formas contemporâneas através das quais a colonização se mantém (MIGNOLO, 2007). Diretamente relacionada à modernidade, colonialidade é a estrutura que busca dar sentido à diferença colonial em que europeu/branco está para moderno, civilizado, cristão e não branco está para bárbaro, atrasado, etc. decorrendo daí etnogenocídio, epistemicídio (MIGNOLO, 2007). Versões anticoloniais são uma forma de partilhar os saberes, em (des)territorializações contínuas, não de encontrar uma outra verdade única e melhor que a anterior. (Núñez, 2022, p.226).

Neste fiar do rio, conversarei com parentes, como Ailton Krenak¹¹, Geni Núñez, Daniel Munduruku, Marcia Kambeba. Autores que ajudam a tecer as águas dos rios, para que eu não reproduza aqui uma história sobre os indígenas, mas que eu consiga realizar uma aproximação crítica com o meu povo, com meus parentes indígenas.

Conversarei também com o trabalho desenvolvido por Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari, que aparecerá por diversas vezes no texto ao pensar poder e micropolítica. Para Deleuze e Guattari, micropolítica refere-se às dinâmicas de poder que operam nas pequenas práticas cotidianas, nas relações interpessoais, nos corpos e nos afetos. Em contraposição à macropolítica, que atua em grandes estruturas como instituições, governos e

¹¹ A pesquisadora Julie Dorrico (2021), do povo macuxi, em sua pesquisa sobre autoria indígena explica que uma das principais formas de apresentação de escritores/as indígenas é aquela que compõe o que chama de poética do eu-nós. Nela, é comum que os/as parentes se apresentem com o nome pessoal junto ao nome do povo (no lugar que se esperaria o sobrenome). Exemplos: Daniel Munduruku, Marcia Kambeba, Ailton Krenak, etc

leis, a micropolítica está no plano dos fluxos, das intensidades e dos movimentos que compõem a subjetividade e a organização social.

No pensamento de Deleuze e Guattari, a micropolítica é inseparável do conceito de desejo, visto como uma força produtiva que atravessa corpos e coletivos, criando conexões e transformações. Eles destacam que a micropolítica não é apenas um espaço de resistência, mas também de captura, onde o desejo pode ser direcionado por dispositivos de controle, como a mídia, a educação e as práticas culturais. Essa abordagem subverte a ideia de que o poder é algo centralizado, revelando sua presença nas redes rizomáticas de relações que estruturam o cotidiano.

Assim, pensar a micropolítica é, antes de tudo, olhar para os processos de subjetivação e para os modos pelos quais resistências e conformidades são produzidas. Trata-se de um movimento constante, que desafia as categorias fixas e abre espaço para a criação de novas formas de vida e organização. Como afirmam os autores em *Mil Platôs*, "o desejo não é uma força primária que se confronta com as forças sociais, mas algo que se constitui nas condições sociais concretas, configurando e sendo configurado pelas práticas micropolíticas" (Deleuze; Guattari, 1995).

Ao dialogar com essas perspectivas, este texto busca compreender como os processos micropolíticos operam na construção de relações de poder no contexto da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, destacando as formas inventivas e de resistência que emergem nesse espaço de luta por reconhecimento e autonomia cultural. Ao discutir a visão de poder, a partir de Foucault, já trazida neste texto, cabe pensar nas relações estabelecidas entre o Estado e a escola indígena estudada. Cabe pontuar que,

não é possível se furtar de afirmar, com base em Foucault (1979, p. 99), que as relações de poder atuais entre essas instituições têm por base uma relação de força "estabelecida, em um momento historicamente determinável, na guerra e pela guerra". Para esse filósofo, a configuração do poder político deriva de guerras, cujo fim, todavia, não suspende os efeitos das mesmas nem neutraliza "os desequilíbrios que se manifestaram na batalha final" (FOUCAULT, 1979, p. 99). Tais desequilíbrios continuam caracterizando as relações de poder nas instituições que comandam a "paz civil" de uma dada sociedade, assim como as desigualdades econômicas da mesma e a linguagem e o corpo dos indivíduos que fazem parte dela (Foucault, 1979, p. 99). (Guerola, 2018, p. 1443-1466)

Nas instituições os processos microfísicos e micropolíticos se constituem nos corpos e em suas aproximações críticas. Nestes termos há que se realizar experimentações ativas e atentas aos modos de constituição de tais relações de forças. Nesta perspectiva, encontramos

com a formação inventiva de professores modos de habitar os territórios que se nos colocam em experimentações ativas, próximas por que,

A ideia de uma Formação inventiva de professores acontece como uma prática de instaurar territórios regulares de estudos e análises nos lugares dogmáticos do trabalho com os modos de viver, de conhecer e de formar. O intuito é fazer um movimento de habitar os territórios de formação e forjar coletivos que desindividualizam, atentos às condições de vida em territórios escolares. (Dias,2015,p.193)

A formação inventiva de professores, tal como delineada por Rosimeri Dias (2015), assemelha-se a um rio que serpenteia, desenhando novos caminhos em territórios sedimentados pela tradição. É um convite para habitar as margens da educação, onde criação, resistência e transformação fluem juntas, desafiando as estruturas rígidas que delimitam os modos de ensinar e aprender. Como um rio que rompe as barreiras do previsível, a formação inventiva instaura “territórios regulares de estudos e análises” nos espaços escolares, dissolvendo limites e abrindo passagem para novas formas de conhecer e formar, especialmente nos contextos da educação indígena.

Habitar os “territórios de formação” significa mergulhar nas águas profundas das cosmologias indígenas, respeitando os saberes ancestrais que emergem como afluentes desse grande rio. Como aponta Dias, trata-se de “forjar coletivos que desindividualizam”, permitindo que as margens se ampliem e que as vozes plurais ressoem, desafiando as correntes das relações de poder que, como adverte Foucault (1979, p. 99), emergem de desequilíbrios históricos e perpetuam desigualdades.

Nas escolas indígenas, o rio da formação inventiva corre com ainda mais urgência. Ali, a educação não pode se restringir a canalizações estreitas, moldadas pelos paradigmas ocidentais que frequentemente ignoram os modos de vida e as cosmologias indígenas. É preciso deixar que as águas fluam livres, irrigando os territórios com práticas que respeitem as especificidades culturais, as histórias e os saberes das comunidades. Esses coletivos, como remansos no fluxo, devem se tornar espaços de encontro e troca, onde educadores e educandos coautoram o curso da aprendizagem, em um movimento contínuo de criação.

Assim, a formação inventiva não é apenas um rio que desafia as pedras do caminho; é também um chamado para ocupar as margens e reconhecer, nas curvas do percurso, as possibilidades de resistência e (re)existência. Ela afirma as múltiplas formas de ser e estar no mundo, aproximando-se criticamente dos ritmos de cada comunidade e as águas que a atravessam, reafirmando a educação indígena como um território fértil, vivo e em constante movimento.

No tecimento da minha tese, optei por enfatizar minhas conversas teóricas com Ailton Krenak e Michel Foucault pensando em ampliar o grau de suportabilidade para viver uma experiência de problematização. Ambos os pensadores oferecem abordagens complementares para discutir as questões de poder, resistência e subjetividade, são águas que correm não necessariamente no mesmo tempo cronológico, nos mesmos espaços, mas se encontram no processo de complexidade humana, para nos ajudar, dar força para resistir e afirmar a ancestralidade. A escolha por trabalhar com esses autores reflete a necessidade de uma análise crítica e profunda da formação inventiva de educadores, conectada às micropolíticas que influenciam as relações pedagógicas.

Ailton Krenak, com sua profunda reflexão sobre a preservação da ancestralidade indígena e o enfrentamento às políticas hegemônicas de assimilação, traz uma perspectiva que destaca a resistência e a luta pela sobrevivência dos povos indígenas. Sua abordagem sobre a vida como uma extensão das práticas culturais e políticas dos povos originários é essencial para entender como a educação pode ser um espaço de (re)existência. Krenak nos ajuda a pensar sobre a importância de uma formação inventiva que respeite e valorize as cosmologias indígenas, rompendo com as estruturas colonizadoras que ainda permeiam o sistema educacional.

Por outro lado, Michel Foucault contribui com sua análise sobre o poder e as microfísicas que operam nas instituições, incluindo a escola. Sua percepção de como o poder se manifesta em pequenas práticas cotidianas permite pensar como as relações de ensino e aprendizagem são moldadas por dispositivos de controle e disciplina, que muitas vezes minam a autonomia dos sujeitos. Ao relacionar suas ideias com a formação de professores, torna-se possível investigar como as práticas pedagógicas podem ser subvertidas para criar espaços de invenção e resistência, conectando o pensamento de Foucault às necessidades da educação indígena.

O ponto de convergência entre Krenak e Foucault está na crítica às formas de poder que tentam homogeneizar e controlar os sujeitos, seja no âmbito cultural ou institucional. Krenak desafia a normatização cultural imposta aos povos indígenas, enquanto Foucault questiona os mecanismos de disciplinamento que permeiam as instituições educacionais. Nesta interseção, este textório busca explorar como as micropolíticas educacionais podem ser repensadas por meio de práticas inventivas (não necessariamente são pedagógicas), que permitam a formação de professores capazes de lidar com a complexidade cultural dos povos indígenas.

Portanto, a escolha de tecer uma conversa com esses dois autores é justificada pela necessidade de um arcabouço teórico que vá além da crítica às políticas educacionais

tradicionais. Através do diálogo entre Krenak e Foucault, posso costurar uma análise sobre como a formação de professores na Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe E Já pode ser uma prática micropolítica de resistência e invenção, contribuindo para a preservação cultural e o empoderamento das comunidades indígenas.

Na elaboração do textório, dividi o trabalho em capítulos e seções, seguindo eixos, recortes e tessituras que emergiram durante o processo de análise. Cada capítulo será uma bricolagem – conceito que envolve um modo de operar com o que está à mão, transformando materiais e significados previamente existentes em novos arranjos criativos. Roberto Machado (2004), no livro *Deleuze, a arte e a filosofia*, apresenta o procedimento da colagem para mostrar como Deleuze realiza a relação entre filósofos que ele privilegia por expressarem um estilo extemporâneo do pensamento, permitindo-lhe a criação do espaço ideal e alternativo de um pensamento sem imagem. A bricolagem permite trabalhar com a heterogeneidade dos elementos, promovendo uma relação íntima entre memória, arte e análise, tal como exemplificado por Mariana Resende Corrêa (2013) ao associá-la à criação de objetos autorreferenciais.

No coração deste textório, a bricolagem não será apenas uma técnica de composição, mas um gesto metodológico que dialoga com a complexidade e a multiplicidade dos territórios da educação indígena. Como um rio que carrega fragmentos de suas margens, os capítulos costuram diferentes vozes, saberes e práticas, compondo um mosaico de experiências e sentidos.

O textório também será permeado por música, poesia e uma rede emaranhada de arte, incorporando elementos que falam para além das palavras. Tal escolha não é apenas estética, mas epistemológica, na medida em que reconhece que há aspectos da experiência que não podem ser plenamente ditos, mas apenas sentidos. Como os fragmentos de um rio que espelham o céu, essa abordagem busca refletir as nuances e os afetos que atravessam os processos educativos indígenas.

Além disso, o grafismo indígena ocupará um lugar central neste textório, não apenas como expressão visual, mas como linguagem que carrega cosmovisões, histórias e territorialidades. Para Ailton Krenak, o grafismo vai além de desenhos ou adornos: ele é uma forma de habitar o mundo, de marcar o corpo e o espaço como extensões da existência. Cada traço, linha e figura carrega significados que conectam o presente ao ancestral, revelando a relação íntima dos povos indígenas com a natureza, os ciclos e a coletividade. Incorporar o grafismo é, portanto, uma maneira de entrelaçar a potência estética e a profundidade espiritual das culturas indígenas na tessitura do texto.

Dessa forma, o textório pretende ser mais do que uma narrativa linear: é um espaço de criação, resistência e invenção. Ao acolher a música, a poesia, a arte e o grafismo indígena, ele reafirma a potência do sensível como forma de conhecimento e celebra as múltiplas maneiras de ser e estar no mundo.

No primeiro capítulo, intitulado NASCENTE: RETALHOS E AUTOESTÓRIAS, apresento uma narrativa na trajetória da aldeia Tekoa Ka'aguy Hovy Porã até seu assentamento em Maricá. Essa narrativa não apenas resgata os aspectos históricos e culturais que permeiam a resistência indígena, mas também problematiza as tensões e rupturas que marcaram o percurso dessa comunidade. Ao traçar esse panorama, sublinho a relevância pessoal e acadêmica desse problema de pesquisa, que emergiu da minha experiência direta com essas questões, ampliando meu entendimento sobre o impacto das políticas de exclusão e as formas de (re)existência desenvolvidas pelos povos indígenas. Neste capítulo, também dou destaque às teorizações que sustentam a pesquisa, com especial atenção às noções de conversas, poder, discurso, verdade, sujeito, identidade e diferença. Foucault, ao problematizar o conceito de verdade, propõe que "a verdade é deste mundo; é produzida aqui, graças a múltiplas coerções, e incita a efeitos de poder" (Foucault, 1979). Essa visão permite analisar como as narrativas indígenas, muitas vezes silenciadas pelas estruturas coloniais, podem ser recuperadas como formas de enunciação de novas verdades e resistências. Ao mesmo tempo, Krenak nos convida a reimaginar a noção de identidade, não como algo estático, mas como uma construção fluida e em constante movimento, uma "convivência entre mundos diferentes" (Krenak, 2019), um ponto fundamental para entender a dinâmica cultural da aldeia.

Assim, ao longo deste primeiro capítulo, entrelaço essas perspectivas teóricas para realçar uma análise que não apenas historiciza a trajetória da aldeia Tekoa Ka'aguy Hovy Porã, mas também proporciona uma reflexão crítica sobre como o poder, o discurso e a identidade se articulam na formação de sujeitos indígenas que resistem e reinventam suas práticas e modos de existir.

No capítulo 2, LEITO: MANEIRAS DE CONTAR A VIDA, ENTRE CARTAS, ENCONTROS, DIÁRIOS E CONVERSAS, este capítulo, parte fundamental deste textório, se propõe a ser luta, a ser arte, a reafirmar que existem formas outras de se fazer pesquisa, de se construir ciência por meio do que nos toca, nos permite mover. A figura inicial desse capítulo será uma lembrança essencial para que minhas palavras deixassem de ser um texto frio, caótico, preso, e encontrasse nas asas do beija-flor, um caminho pelas margens dos rios, do Watu, para de que ponta a ponta eu pudesse reinventar minha escrita. Para nós, o Watu (Rio) é uma entidade, não uma bacia hidrográfica igual os brancos falam. Assim como lá na Índia tem o Rio

Ganges, que é sagrado e as pessoas entendem isso, nós temos o Watu, que sustentou durante muito tempo a nossa existência e o nosso imaginário, porque eles são vistos só como um corpo de água. Reafirmamos aqui, nossa posição ético, estético e política, nosso modo de fazer pesquisa, de forma implicada.

No capítulo 3, MARGEM: AUTOESTÓRIA, DIVERSIDADE E DIFERENÇA, fiz uma reflexão sobre a tentativa de implantação do programa municipal de educação integral em tempo integral em Maricá e os conflitos gerados a partir desta tentativa de conter os ritos e tradições indígenas dentro de um espaço colonizador, fazendo um breve histórico, também, da escola de tempo integral no Brasil. Estabeleço, também, algumas relações entre maneiras utilizadas pelas escolas para narrar os povos indígenas e discursos históricos, literários, iconográficos, didáticos. As formas alegóricas de como a imagem do indígena ainda está arraigada nos espaços escolares. Interessou-me, nesta parte do trabalho, os efeitos da articulação entre povos indígenas e identidade nacional. Discuto também alguns deslocamentos nos sentidos de nação em tempos de globalização. No capítulo 3 discuto narrativas sobre povos indígenas no contexto escolar. Faço alusão a práticas institucionalizadas na abordagem escolar da temática. Converso com Darcy Ribeiro, Lúcia Velloso, Rosimeri Dias, Ana Cavaliere. Ademais, Ailton Krenak surge como uma voz central nesse capítulo, ao criticar o modo como o sistema educacional brasileiro ignora as epistemologias indígenas e força a integração dos povos originários em uma narrativa de identidade nacional que não lhes pertence. Os conceitos de micropolítica e de formação inventiva de professores aproximam-se criticamente de Ailton Krenak para enfatizar que a verdadeira diversidade. Krenak (2019) enfatiza que a verdadeira diversidade não pode ser alcançada se as escolas continuarem a tratar a questão indígena de maneira superficial, sem reconhecer as contribuições dessas culturas para o pensamento crítico e a sustentabilidade no Brasil contemporâneo.

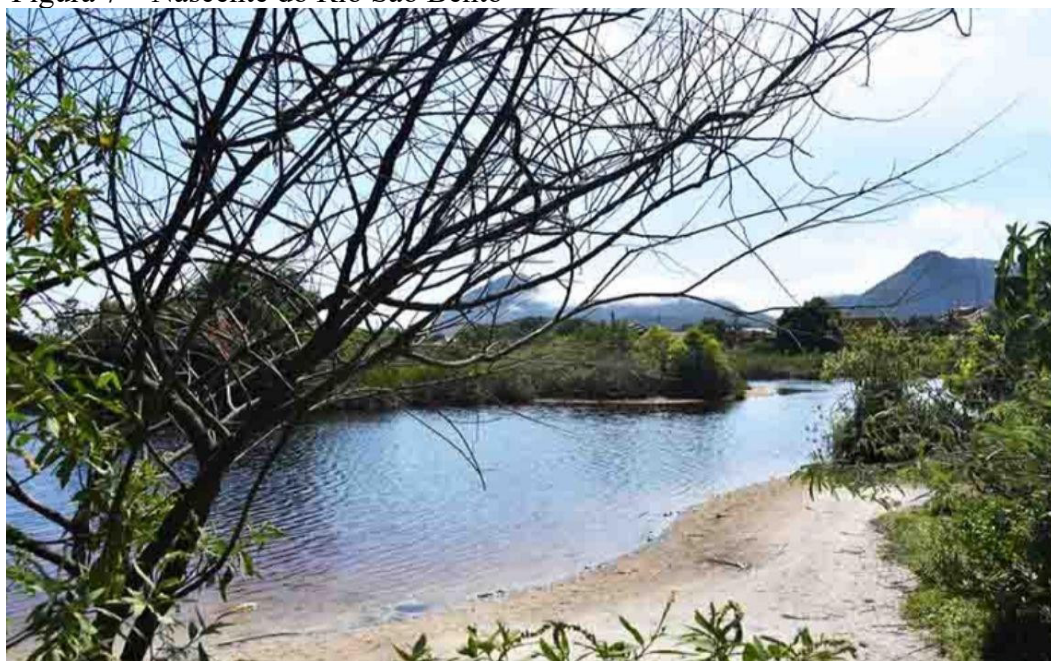
NO DIÁRIO NÃO CONCLUSIVO – As Cartas me produzem efeitos, com os quais fui constituindo este textório. Dentre as afetações, uma marca ficou mais forte, um certo gesto de ser digno do outro.

O amor está no fundo dos corpos, mas também sobre essa superfície incorpórea que o faz advir. De modo que, agentes ou pacientes, quando agimos ou sofremos, resta-nos, sempre, sermos dignos do que nos acontece. É essa, sem dúvida, a moral estoica: não ser inferior ao acontecimento, tornar-se o filho de seus próprios acontecimentos. A ferida é algo que recebo em meu corpo, em tal lugar, em tal momento, mas há também uma verdade eterna da ferida como acontecimento impassível, incorpóreo.

‘Minha ferida existia antes de mim, nasci para encarná-la.’ Amor fati, querer o acontecimento, nunca foi se resignar, menos ainda bancar o palhaço ou o histrião, mas extrair de nossas ações e paixões essa fulguração de superfície, contra-efetuar o acontecimento, acompanhar esse efeito sem corpo, essa parte que vai além da realização, a parte imaculada. Um amor da vida que pode dizer sim à morte (DELEUZE, 1998, p. 53).

É com as palavras, com as autoestórias vivências dos indígenas que gostaria de dar a ver esses acontecimentos, essas marcas, e esses efeitos das correspondências, conversas, prosas que buscam pelas experiências formativas, estabelecer uma relação com a dimensão acontecimental da experiência de se deixar afetar pela face indígena que carrego, até então desconhecida, velada. As perguntas que norteiam este capítulo são: o que nos toca, o que nos afeta que, de tal maneira, nos faz diferentes do que éramos antes? Quais as marcas que os modos de ser e viver dos juruás tentam imprimir no ser e nos corpos indígenas?

Figura 7 – Nascente do Rio São Bento



Fonte: O autor, 2022.

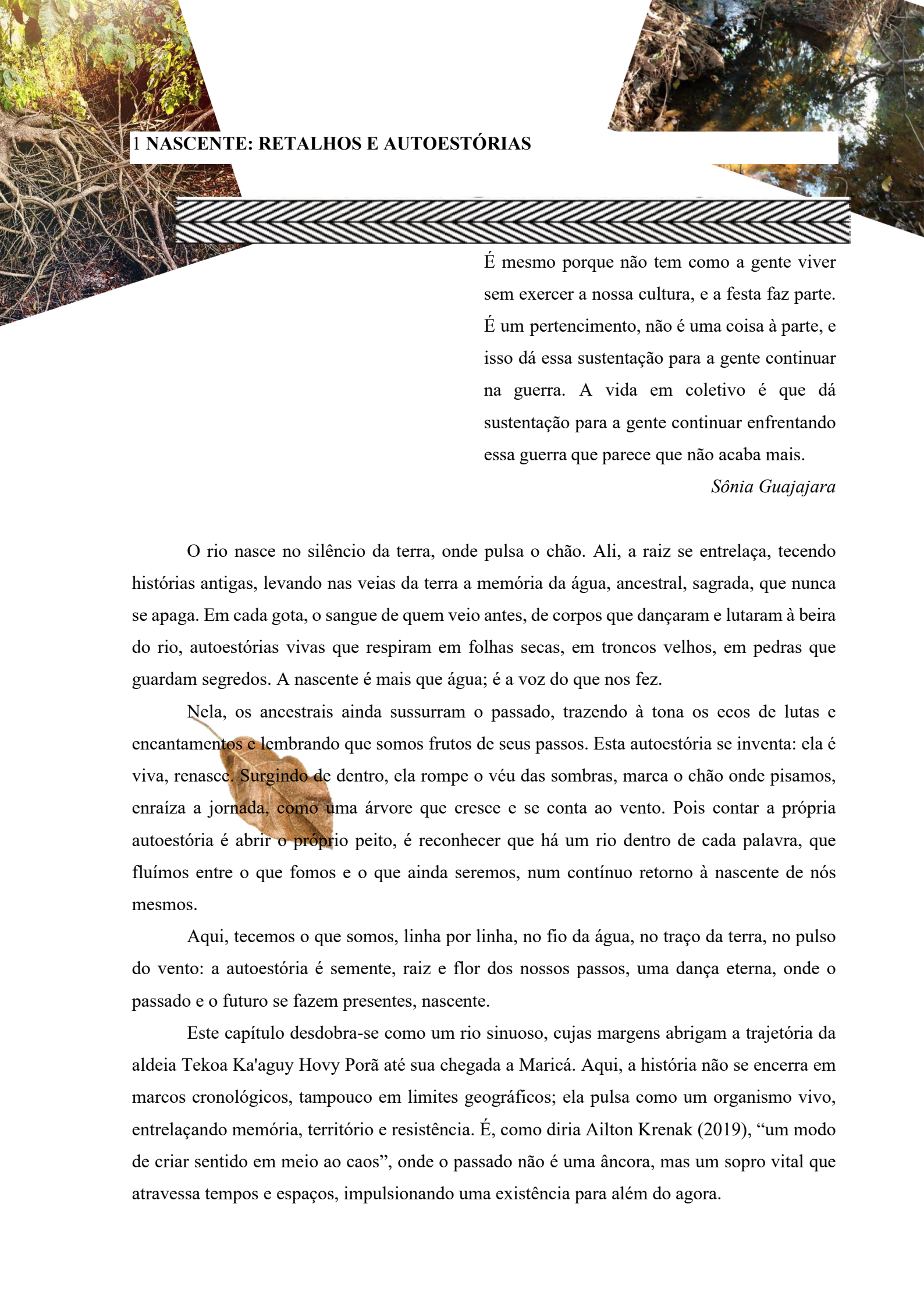
Nascente
Às margens do rio que serpenteia,
Onde a água límpida desfalece e cria,
Minha infância aflora, viçosa e serena,
Ao lado de minha avó, indígena morena.

Ela, guardiã da ancestralidade profunda,
Sussurrava histórias, místicas e fecundas,
Despertando em mim o fio da memória,
O reencontro com minha própria história.

Na nascente do rio, onde tudo se faz
Sinto o pulsar da terra, o chão que me traz,
A conexão com o povo que corre em minhas veias,
O eco dos antigos, das almas ancestrais.
Em cada curva do rio, em cada dobra da vida,
Reencontro minhas raízes, a jornada renascida,
Na água que flui, no canto da correnteza,
Encontro a paz, a força, a nossa natureza.

Assim, nas águas da nascente que ecoam,
Me encontro, me abraço, me recrio, me entoam,
A história do meu povo, a história que me cabe,
Na infinita dança, junto à minha avó, minha ave.

Rodrigo de Moura Santos, 2024



1 NASCENTE: RETALHOS E AUTOESTÓRIAS

É mesmo porque não tem como a gente viver sem exercer a nossa cultura, e a festa faz parte. É um pertencimento, não é uma coisa à parte, e isso dá essa sustentação para a gente continuar na guerra. A vida em coletivo é que dá sustentação para a gente continuar enfrentando essa guerra que parece que não acaba mais.

Sônia Guajajara

O rio nasce no silêncio da terra, onde pulsa o chão. Ali, a raiz se entrelaça, tecendo histórias antigas, levando nas veias da terra a memória da água, ancestral, sagrada, que nunca se apaga. Em cada gota, o sangue de quem veio antes, de corpos que dançaram e lutaram à beira do rio, autoestórias vivas que respiram em folhas secas, em troncos velhos, em pedras que guardam segredos. A nascente é mais que água; é a voz do que nos fez.

Nela, os ancestrais ainda sussurram o passado, trazendo à tona os ecos de lutas e encantamentos e lembrando que somos frutos de seus passos. Esta autoestória se inventa: ela é viva, renasce. Surgindo de dentro, ela rompe o véu das sombras, marca o chão onde pisamos, enraíza a jornada, como uma árvore que cresce e se conta ao vento. Pois contar a própria autoestória é abrir o próprio peito, é reconhecer que há um rio dentro de cada palavra, que fluímos entre o que fomos e o que ainda seremos, num contínuo retorno à nascente de nós mesmos.

Aqui, tecemos o que somos, linha por linha, no fio da água, no traço da terra, no pulso do vento: a autoestória é semente, raiz e flor dos nossos passos, uma dança eterna, onde o passado e o futuro se fazem presentes, nascente.

Este capítulo desdobra-se como um rio sinuoso, cujas margens abrigam a trajetória da aldeia Tekoa Ka'aguy Hovy Porã até sua chegada a Maricá. Aqui, a história não se encerra em marcos cronológicos, tampouco em limites geográficos; ela pulsa como um organismo vivo, entrelaçando memória, território e resistência. É, como diria Ailton Krenak (2019), “um modo de criar sentido em meio ao caos”, onde o passado não é uma âncora, mas um sopro vital que atravessa tempos e espaços, impulsionando uma existência para além do agora.

Dou importância às teorizações e modos de abordagem da pesquisa, destacando noções como linguagem narrativa, poder, discurso, verdade, sujeito, identidade e diferença. Estes conceitos não se dispõem em uma linearidade ordenada, mas fluem como correntes de um mesmo rio, entrelaçando-se em camadas que desvelam mais do que contam. Não se trata de buscar uma história puramente cronológica ou delinear a Educação Escolar Indígena de uma região específica; trata-se, como Krenak(2019,p.15) nos inspira, de “tecer o mundo com os fios invisíveis da narrativa coletiva”, trazendo à tona os múltiplos saberes e modos de viver a vida. Dessa forma, o capítulo convida o leitor a caminhar não por um trajeto rigorosamente definido, mas por veredas que se bifurcam e se encontram, permitindo que cada passo exteriorize novos significados. É uma travessia guiada pelo entendimento de que o conhecimento não é linha reta, mas espiral que dança entre o que foi, o que é e o que ainda pode vir a ser. Nas palavras de Krenak (2019,p.19), “é preciso dançar com a vida, permitir que nossos pés desenhem no chão as histórias que queremos contar”. Este capítulo, portanto, é um convite a ouvir o sussurro das águas, o eco das margens e o silêncio dos intervalos, compondo juntos uma autoestória.

Dito isto, pontuo que Ailton Krenak em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo”, a partir da metáfora de que criar “paraquedas” epistemológicos é uma questão de emergência para a vida individual e coletiva, acentua a necessidade de despertarmos nosso corpo e nossa subjetividade, considerando que passamos por um momento de crise em diversas instâncias, políticas, econômicas, sociais, educacionais e tantas outras que não caberiam nessas categorias de ser e estar, significa que estamos caminhando ao lado de outros campos de conhecimento. Krenak nos convida a adiar o fim do mundo, na medida em que nos propomos a ouvir histórias e autoestórias outras e nos distanciar dos moldes de “ser” e “estar” ocidentalizados.

No fiar de muitos discursos e de diversos diários, cartas, conversas e paráfrases fui construindo meu textório – *palavra boa/não de fazer parte /mas de habitar*, mesmo que temporariamente, que vai se transformar. Essas palavras para habitar meu textório e que reúno para eu mesmo habitar, são polissêmicas, sociais, históricas, são fios que vão tecendo sentidos contextuais, como aprendi com Bakhtin (1995), são traçadas históricos.

Há uma questão que norteia toda a construção desse textório – uma vontade de problematizar e de desconstruir certa noção genérica de indígena; para isso, escolhi alguns caminhos investigativos que permitissem indagar como e a partir de que relações de poder e saber se construíram e se constroem esses sentidos, que tecemos pelas margens. Que relações de forças a noção genérica de indígena possui? Com que articulações se tornam socialmente instituídas e parecem ser suficientes para nomear e narrar povos tão distintos, unificando histórias tão plurais?A noção genérica de indígena está profundamente enraizada em relações

de forças históricas, onde o poder colonial, aliado ao saber científico e etnográfico, desempenhou papel central na criação de categorias que reduzem a pluralidade dos povos indígenas a um único termo. Essas forças operam por meio de processos discursivos e não discursivos que naturalizam e universalizam características atribuídas a todos os indígenas, ignorando suas especificidades culturais, históricas e sociais.

As articulações que tornam essa noção socialmente instituída incluem o uso de políticas públicas, currículos escolares, narrativas midiáticas e até práticas jurídicas que reforçam uma visão homogênea e exotizada. Ao categorizar de forma ampla e uniforme, essas articulações promovem a construção de um imaginário coletivo que simplifica a complexidade e a diversidade, apresentando os indígenas como um grupo monolítico, desvinculado das dinâmicas contemporâneas e das multiplicidades que os constituem.

Essa narrativa genérica, por um lado, serve a interesses de dominação, ao ocultar os processos de luta e resistência dos povos indígenas; por outro, limita as possibilidades de enxergá-los como agentes históricos ativos, protagonistas de suas próprias histórias. Reinventar essa noção exige um olhar crítico sobre as estruturas de poder e saber que a sustentam, buscando visibilizar a pluralidade de vozes e experiências que compõem as identidades indígenas. É nesse movimento que o textório se propõe a contribuir, questionando e reposicionando as formas como esses povos são representados e narrados.

Tecer e escrever se tornaram um só verbo para mim, tecescrever, diarizar o que sinto, vivencio, penso, reflito. Talvez o meu maior desafio não seja a pesquisa em si, mas o modo de pesquisar, de caminhar, não pelo centro, mas pelas margens. Margens estas que antes entendia como espaço de exclusão e que hoje vejo como lugar de possibilidade. Então, diarizar minha escrita, sem lenço e sem documento¹², pela vontade de escrever, pelo movimento de que a pesquisa não está fora e nem dentro, ou não está presa, ela está viva.

1.1 Vagas lembranças

Dizer que o que escrevemos é “apenas” literatura brasileira, é dividir com todos aqueles que escreveram, escrevem e escreverão coisas medíocres a respeito de nossa gente, um status que não foi construído por eles. Nossa literatura é indígena para que não se venha repetir que “somos os índios que deram certo”. (Munduruku, 2011, p.15).

¹² Esta frase inspira-se na letra da canção *Alegria, Alegria*, de Caetano Veloso.

A figura do “indígena” é bem popular na literatura brasileira. Nos movimentos políticos e culturais ao longo da história, como o nacionalismo-indianismo no século XIX, a idealização do “bom selvagem” nos personagens de Iracema, Ubirajara e Peri, foi essencial para a construção da identidade nacional de uma nação recém-independente, baseada na romantização do processo de colonização e miscigenação.

Já na geração modernista, um século depois, “Macunaíma, o herói sem caráter”, que descendia de negros e indígenas, veio despido das idealizações dos clássicos, sugerindo uma identidade nacional mais próxima da cultura popular desses povos discriminados. Independente dos objetivos que essas moções artísticas visavam, é convergente entre elas ter no indígena e nas suas tradições o ponto de partida da nossa história, nossa origem. Entretanto, é curioso o fato do indígena ser sempre um sujeito tratado em terceira pessoa, sob a ótica do não-indígena, e constantemente, visto num movimento de “olhar para trás”, como uma manifestação no passado. Mas, e os indígenas hoje? O que eles têm para falar sobre si mesmos, em anos de silenciamento?

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil abriga 1.693.535 pessoas que se autodeclararam indígenas, representando 0,83% da população total do país.

Esse número reflete um aumento significativo em relação ao censo de 2010, que registrou 896.917 indígenas. Além disso, mais da metade da população indígena (53,97%) reside em áreas urbanas, totalizando 914.746 pessoas, enquanto 780.090 indígenas (46,03%) vivem em áreas rurais. A oralidade continua sendo fundamental na transmissão de saberes e histórias dessas comunidades, mantendo viva uma riqueza cultural imensurável. No entanto, persiste um hiato inquietante entre o número de indivíduos que se identificam como indígenas e o reconhecimento efetivo que suas culturas merecem no tecido da identidade nacional. Esse descompasso evidencia a necessidade de políticas públicas e iniciativas sociais que promovam a valorização e preservação das diversas tradições e histórias dos povos indígenas no Brasil. O contato invasivo com os não-indígenas, acompanhado do implacável processo de assimilação cultural, ergueu ventos que apagaram fogueiras de línguas nativas, memórias, costumes e ritos, pilares vivos da ancestralidade. Esse apagar de chamas não é apenas esquecimento; é uma ferida aberta na autoidentificação e na autoaceitação do ser indígena, que muitas vezes se vê perdido entre suas raízes e os passos que o mundo moderno insiste em impor.

Ailton Krenak fala o que fala, porta-se como se porta, escolhe o que escolhe, não como mera pessoa, mas porque toma parte de uma ancestralidade, de memórias e de uma tradição que fazem dele (um) Krenak. Ao falar de memória, elaborações do passado como experiência

coletiva de formação das identidades, da sociedade e da cultura, da importância da autoestória como formadora de identidades.

As palavras de Pierre Nora (1993, p. 21) nos ajudam a pensar sobre o lugar da memória: "A historiografia, inevitavelmente ingressada em sua era epistemológica, fecha definitivamente a era da identidade, a memória inelutavelmente tragada pela história, não existe mais um homem-memória, em si mesmo, mas um lugar de memória". Contudo, ao ouvir os ecos das palavras de Ailton Krenak, percebemos que a memória indígena não é um lugar fixo, mas um rio que teima em correr, mesmo quando o curso é desviado. Para Krenak, a luta indígena é uma reafirmação constante de que "a nossa humanidade não pode ser negociada, não pode ser sequestrada" (Krenak, 2019, p. 27).

Hoje, como indígena criado em meio não-indígena, sinto na carne a força dessa tragédia cotidiana: a autoestória apagada, o nome ancestral silenciado, a língua perdida nos corredores frios de escolas que nunca souberam acolher meu povo. Mas também sinto a rebeldia das raízes que crescem mesmo sob o asfalto. Para nós, indígenas contemporâneos, memória não é apenas o que ficou para trás; é o que somos, é o que insistimos em contar, mesmo quando nos negam ou nos esquecem.

Não somos apenas um "lugar de memória", mas uma memória que anda, respira, resiste. Como diz Krenak, "nós estamos aqui para lembrar ao mundo que outra forma de existência é possível" (Krenak, 2019, p. 51). Neste movimento existencial entre o apagamento e a invenção de novos caminhos, também me coloco como ponte entre o apagamento e a invenção de novos caminhos, para que minha autoestória – nossa autoestória – jamais seja tragada pelo esquecimento.

Revisitar os lugares de autoestória não pode pretender apenas registrar narrativas de maneira acrítica, mas descobrir, reinterpretar e reinventar os elos entre lugares de autoestória e o campo do patrimônio cultural; criar possibilidades para fazer emergir o que ficou perdido.

Figura 8 – Foto com minha mãe, irmãos e primos



Fonte: O autor, 1996.

Figura 9 – Rio São Bento nos dias atuais



Fonte: O autor, 2023.

O que liga uma fotografia a outra? Memórias e apagamentos. Trago estas duas imagens para analisar sobre os apagamentos da minha ancestralidade enquanto pertencente do povo indígena. Eu vivi minha vida, minha infância, minhas brincadeiras no final da tarde, ali, as margens desse Rio que nos banhava, onde pescávamos, mas que eu nunca questioneei estar ali, eu somente estive. Mas ele sempre pertenceu a minha história, ou na verdade, acho que eu sempre pertencia a história dele, pois eu mesmo não sabia da minha ancestralidade. Ouvia sempre minha mãe dizer “-Sua vó era índia, não gostava dessas coisas de hoje”, de fato aquilo não me fazia muito sentido, por vezes imaginei minha avó como um desenho animado, sentada, fumando um cachimbo e com uma pena na cabeça, uma autoestória vaga, que anos após redescobri. Conforme Assmann (2011), ao resgatar a memória, se confirma a edificação da identidade nacional de um povo. Logo, a memória, em seu sentido mais amplo, acompanha questões e definições sobre as identidades sociais, culturais e políticas. Também abre possibilidades para compreender disputas e consensos sobre os significados atribuídos ao passado a partir do presente por indivíduos e grupos.

Kaká Werá Jecupé, em seu livro *Todas as vezes que dissemos adeus*, publicado em 1994 e reeditado em 2002, narra o trajeto pessoal do escritor em busca de suas raízes ancestrais. Mas, além disso, o autor também denuncia tristezas e decepções, como por exemplo a diáspora da sua família materna e as consequências nefastas às quais sofreu toda a sua aldeia. Neste sentido, o retorno ao passado torna-se uma ferramenta eficaz para que o indígena recupere a sua história, sempre silenciada pelo discurso oficial, ao mesmo tempo em que se configura como uma forma de afirmar essa história e constituir uma identidade frente às diversas outras etnias que compõem a sociedade brasileira.

Remetendo-nos ao título do livro de Kaká Werá Jecupé, há uma relação intrínseca com o passado histórico do nosso país, ou seja, a colonização. Sabe-se que neste período os indígenas foram escravizados, mortos e tiveram suas culturas negadas pela historiografia oficial. Na obra *Todas as vezes que dissemos adeus*, o autor, mesmo narrando fatos de sua vivência na atual sociedade brasileira, propõe também uma reflexão sobre o passado, a época em que os seus ancestrais foram violentamente separados e tiveram suas terras invadidas pelos imigrantes nos séculos XIX e XX:

Um dia chegou um senhor com uns papéis na mão dizendo que o lugar onde morávamos era dele, doado por d. Pedro II. - Filho, procure esse tal d. Pedro que eu quero falar com ele. – disse o pai. Estou procurando até hoje. “Como? Não havia nada quando aqui chegamos, além dos nossos parentes guaranis do outro lado da represa”, pensava o pai. Fomos expulsos. Anos depois descobri que aquela região onde morávamos fora doada no século XIX pelo então imperador do Brasil para imigrantes

alemães. Sendo que uma pequena parte tinha prosperado e virado a cidade de Santo Amaro, e aqueles lugares mais afastados tinham sido largados aos descendentes possíveis desses imigrantes. Nessa parte do país a civilização é mais moderna. Lá no Norte ainda expulsa-se à bala. Aqui, documentos do imperador (JECUPÉ, 2002, p. 26).

Nota-se na passagem acima, o tom de denúncia e ironia ao qual o narrador relata a expulsão injusta dos indígenas diante de suas próprias terras. A citação do nome do imperador D. Pedro II possibilita-nos a reflexão do profundo descaso por parte das autoridades governamentais com relação aos direitos dos indígenas. Duzentos anos depois, observa-se que os mesmos ainda são vítimas do descaso por parte do governo, são humilhados e esquecidos por aqueles que deveriam ajudá-los. Como dar vantagens a estrangeiros vindos da Alemanha em detrimento dos nativos que já estavam aqui? Isso foi a sábia pergunta do pai de Kaká W. Jecupé diante de tamanha injustiça. Durante séculos de colonização, os povos indígenas, ou eram dizimados por completo, ou tinham obrigatoriamente de partir de suas aldeias e recomeçar as suas vidas em outro lugar, enquanto não chegasse um europeu com uma ordem judicial de “despejo” obrigando-os a se retirarem novamente de suas terras.

Quando decidi discutir a temática indígena no doutorado, uma série de questionamentos foram feitos a minha memória, que traços indígenas eu tinha /tenho? Talvez minha autoestória tenha ficado como o velho Rio da Madrugada, tomado com suas águas submersas. Meus pais são analfabetos, logo, toda conversa aqui parte da oralidade.

Perguntei a minha mãe o que ela lembrava da minha avó indígena. Primeiro ela achou estranho, me corrigiu, falou que era índia.

_. *Sua finada avó era índia, morava no mato, finado pai não gostava que ela saísse.*

Meu avô era filho de alemães, a família da minha mãe foi criada no meio da mata, segundo ela, lá eles plantavam, comiam o que tinham, as vezes meu avô descia para ir a venda e comprar algo diferente para os 9 filhos. As minhas memórias aparecem ao longo deste textório como fragmentos, não são uma história contada com começo, meio e fim, são fragmentos que foram surgindo, vão aparecendo e compondo o textório. Para melhor refletir sobre esses fragmentos, sobre ancestralidade, é necessário pensar nos povos originários, hoje e ao longo do tempo, principalmente os Mybias.

O rio, que nunca dorme, é testemunha silenciosa das histórias que correm junto com suas águas. Em suas curvas sinuosas, carrega vagas lembranças de minha avó indígena, mulher de pele terrosa e sabedoria antiga, que caminhava como quem dançava com o vento e cantava canções que o tempo não apaga.

Ela me ensinou que o rio não é apenas água, mas caminho e memória. “Cada gota”, dizia, “guarda um fragmento de vida, uma história que precisa ser ouvida”. E assim, enquanto ela trançava suas palavras como quem tece uma rede para os sonhos, eu aprendia sobre os Mybias, povos de raízes profundas, guardiões de um saber que o mundo insiste em esquecer.

Os retalhos de autoestórias que uso para compor meu texto são como folhas que o rio leva e devolve, transformadas, à margem. Fragmentos de conversas com minha avó, pedaços de um passado que insiste em sobreviver, mesmo quando o presente tenta apagá-lo.

Os Mybias, como o rio, são resistentes. Suas vidas, marcadas pelo tempo e pela terra, são fontes inesgotáveis de aprendizado. Pensar com eles, deixando ir embora o esquecimento e colocando no lugar o brilho da memória, é permitir que suas autoestórias nos atravessem como a correnteza, deixando embora o esquecimento e deixando no lugar o brilho da memória.

E agora, enquanto escrevo, sinto as palavras fluírem como o rio que ela me ensinou a ouvir. São fragmentos de mim, dela, do povo que somos. São histórias que, como o rio, nunca param de correr.

1.1.1 Retalhos

Pedimos para decretar nossa extinção e dizimação total [...] decretem a nossa morte coletiva Guarani e Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay e enterrem-nos aqui [...]. Não temos outra opção e essa é a nossa última decisão unânime diante do despacho da Justiça Federal de Naviraí -MS (APIB, 2012, p. 5)

Tecer história dos povos indígenas em terra brásilica é marcar o quanto a imposição, desigualdade, preconceito, intolerância e estigmatização fazem parte desse balaio. Foram essas as relações estabelecidas entre esses povos e os outros segmentos da sociedade nacional desde o período colonial até a atualidade. O estudo da história indígena precisa, antes de tudo, iniciar pela discussão do próprio termo em si: índios. Sabemos que estes povos não são oriundos da Índia e que também não são nativos, pois o povoamento da América se deu a partir de populações de diferentes traços.

Segundo Jorge Eremites de Oliveira (2012, p.186) “[...] se no passado o termo ‘índio’ foi atribuído por engano aos habitantes nativos das Américas, hoje em dia expressa certa identidade comum ou indianidade para os povos originários que aqui habitam”.

Gersen Luciano Baniwa (2006) diz que o termo índio foi um “erro náutico” atribuído após a chegada dos portugueses ao Brasil. O autor ainda complementa que este termo genérico não denomina nenhuma aldeia em si, pois cada etnia tem uma autodenominação específica. Tal como expliquei, essa generalização desconsidera a rica diversidade cultural, linguística e social dos povos originários. Cada etnia carrega em seu nome próprio uma identidade única, construída a partir de suas relações com o território, suas histórias e cosmologias.

Denominar-nos como “índios” é reduzir essa pluralidade a uma categoria imposta, que reflete mais a visão colonizadora do que a realidade vivida por esses povos. Compreender e valorizar as autodenominações é um passo fundamental para o reconhecimento de nossas especificidades e para a preservação de nossas culturas. Afinal, como ensinam os próprios povos originários, o nome não é apenas uma palavra, mas um símbolo de pertencimento e resistência. Durante muitos anos falar em índio remetia, para muitos, uma denominação pejorativa (não humana em muitos casos), a grupos sem cultura, incapaz, preguiçoso, inferior. Por outro lado, poderia ser um “ser ideal” fruto da ideia romântica do mito do “bom selvagem” (LUCIANO, 2006). Esse conceito, amplamente divulgado no período iluminista, especialmente através das obras de Jean-Jacques Rousseau, idealiza os povos indígenas como figuras puras, inocentes e harmoniosas, vivendo em estado de completa comunhão com a natureza, longe da corrupção e das desigualdades da sociedade europeia.

No entanto, essa visão, embora aparentemente elogiada, é igualmente reducionista e equivocada. Ao romantizar os povos originários, o mito do “bom selvagem” nega sua complexidade, suas culturas ricas e diversificadas, suas dinâmicas sociais e políticas. Encará-los-á como seres idealizados desumanizados de outra maneira, rapidamente os símbolos de uma perfeição utópica que jamais existiu.

Essa noção contribuiu, historicamente, para fortalecer estereótipos e moldar políticas que os tratassem como deficientes ou infantilizados, justificando intervenções coloniais sob o pretexto de “proteção” ou “civilização”. Assim, o termo “bom selvagem” carrega não apenas uma carga romântica, mas também uma forma velada de controle e apagamento das subjetividades indígenas, ignorando suas reais lutas e resistências ao longo do tempo.

Tal visão causa estranhamento e até mesmo reações negativas: as pessoas não pensam assim em pleno século XXI. No documentário produzido pela TV Escola “Pluralidade cultural: Índios no Brasil quem são eles” (2009) são apresentadas diversas entrevistas nas quais transeuntes são abordados sobre o que sabem sobre indígenas e populações indígenas brasileiras. O resultado identifica bem o ponto de vista do senso comum de que “índios” de

verdade não existem mais”, “não há mais povos indígenas”, “não havia índios aqui”, “índios são espertos”, “moram lá no mato”, etc.

Há de se compreender que a palavra índio usada para se referir às pessoas de etnias indígenas é extremamente pejorativa e reafirma preconceitos, como por exemplo, a ideia de que os povos originários são selvagens e/ou seres do passado. Esta palavra foi definida pelos colonizadores portugueses, que acreditavam terem chegado às Índias, e durante todos esses anos, o termo foi socialmente ligado a pessoas primitivas.

Cabe ressaltar que foram inúmeras perdas ao longo da colonização e dos primeiros anos do Estado brasileiro enquanto nação. Dentre elas, destaca-se como uma das mais agressivas e significativas a perda linguística, haja vista que essa traz, como consequência, perdas culturais e identitárias, por exemplo. Segundo Rodrigues (1986, p. 19), “é provável que, na época da chegada dos primeiros europeus, (...) o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje”. A extinção de muitos povos indígenas ocasionou a redução das suas respectivas línguas e culturas, o desaparecimento dos povos que falavam essas línguas, por sua vez, deu-se

em consequência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores (Rodrigues, 1986, p. 19).

Rodrigues (1986) aponta para a vasta diversidade linguística que existia na Amazônia antes da chegada dos europeus, estimando a presença de cerca de 700 línguas indígenas. Esse número impressionante evidencia não apenas a riqueza cultural da região, mas também a complexidade das sociedades indígenas em termos de organização social, conhecimento e formas de comunicação. No entanto, com a colonização, iniciou-se um processo sistemático de perda linguística, que foi acelerado por fatores como as campanhas de extermínio, a escravização, as epidemias e a imposição de línguas coloniais. Assim, mais da metade das línguas indígenas identificadas até o início da colonização foram extintas ou estão em sério risco de desaparecimento. Esse apagamento linguístico não ocorreu apenas de forma natural, mas foi impulsionado por políticas de assimilação forçada, proibição do uso das línguas indígenas em escolas e espaços públicos, além da marginalização cultural dos povos originários. Como consequência, muitas comunidades passaram a adotar o português como língua principal, enfraquecendo a transmissão intergeracional de seus idiomas nativos e comprometendo a preservação de saberes ancestrais, cosmologias e identidades culturais.

Essa perda linguística é uma expressão da violência cultural imposta aos povos originários, cujas línguas não apenas desempenham o papel de comunicação, mas também representam elementos fundamentais de suas identidades, cosmologias e saberes. Cada língua extinta representa o desaparecimento de uma visão única do mundo, de histórias e de práticas que muitas vezes não foram registradas ou transmitidas para além das comunidades que as falavam. Apesar dessa redução drástica, Rodrigues (1986) ressalta que a Amazônia permanece como uma das regiões de maior diversidade linguística do mundo, abrigando mais de 50 famílias linguísticas distintas. Questão que faz pensar nas lutas por parte dos povos indígenas, uma resiliência significativa por parte dos povos indígenas, que continuam a preservar suas línguas em meio a condições adversárias, incluindo o avanço do desmatamento, a exploração econômica e a pressão cultural externa.

A permanência dessa diversidade linguística desafia a narrativa competitiva imposta pelo processo de colonização e reforça a importância de políticas públicas voltadas à preservação e revitalização das línguas indígenas. Investimentos em educação bilíngue, documentação linguística e ações de fortalecimento cultural são cruciais para garantir que essas línguas, e os conhecimentos que carregam, possam sobreviver e prosperar. Assim, a Amazônia continua sendo um território onde a resistência linguística e cultural se traduz em um testemunho vivo da riqueza e da pluralidade humana.

1.2 Autoritarismo e os limites democráticos na política contemporânea: o bolsonarismo e questão indígena

Como dito anteriormente, esta tese foi produzida no período do governo de Jair Bolsonaro, entre os anos de 2021/2022. Neste sentido, o trabalho aconteceu em um contexto político e social profundamente crítico, caracterizado por retrocessos alarmantes, incertezas e ataques sistemáticos aos direitos fundamentais arduamente conquistados desde a Constituição Federal de 1988. O Brasil enfrenta, ainda hoje, uma crise generalizada, mas a fragilidade da democracia brasileira foi sendo minuciosamente arquitetada ao longo da última década. As efervescências políticas que fomentaram um antipetismo visceral abriram caminho para uma escalada das direitas e a intensificação de práticas políticas autoritárias. O Golpe de 2016, disfarçado de impeachment e conduzido sob um falso manto de legalidade, não apenas representou uma ruptura institucional, mas também instaurou um regime de exceção disfarçado,

favorecendo os interesses de elites econômicas e consolidando um pacto político com setores ligados à economia de commodities. Esse processo foi fortemente encampado pelo Parlamento, especialmente pela bancada ruralista, que amplificou um projeto de Estado anti-indígena e retrógrado (SILVA, 2017; ASSIRATI; GUERREIRO; MOREIRA, 2020). Como denuncia Singer (2016), o impeachment de Dilma Rousseff foi um “golpe parlamentar” que, em vez de zelar pela democracia, instrumentalizou o sistema político para atender a interesses conservadores, enquanto ignorava as consequências para as populações mais vulneráveis. A eleição de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República consolidou esse cenário de retrocesso, aprofundando as ameaças aos povos indígenas, quilombolas, extrativistas e à comunidade LGBTQIA+, marcando uma era de insegurança social e jurídica que perpetua e amplia as desigualdades históricas do país. O ex-presidente evoca em seus pronunciamentos, imersos em ódio e preconceito, imagens emolduradas sobre povos indígenas, o então Presidente retoma a visão de incapacidade do “índio” para justificar a espoliação de seus territórios e incorporação à nação e aos ciclos econômicos da predação neoliberal e destruição do meio-ambiente. Isto posicionava os indígenas como inimigos do desenvolvimento estatal projetado e liderado por Bolsonaro e sua equipe de governo, dirimindo seus agenciamentos na História e seus direitos conquistados, ao passo que também os marginaliza e os criminaliza.

Cabe pontuar que, atualmente o termo Bolsonarismo tem sido por muitas vezes confundido com a figura de Jair Bolsonaro, entretanto Araújo(2021), nos alerta que:

Neste final da segunda década do século XXI, o Bolsonarismo constitui um fenômeno sociopolítico, resultante da convergência de forças constitutivas da direita e da extrema-direita no Brasil. A rigor, o Bolsonarismo está para além da figura de Jair Bolsonaro, embora esta figura grotesca e bizarra tenha significados sociopolíticos, trazendo à baila marcas históricas da formação social brasileira e da nossa própria cultura política, materializadas no conservadorismo, no machismo, no racismo, na misoginia, nas discriminações de múltiplas naturezas. Bolsonaro parece bem encarnar a perspectiva colonialista de submissão, elitismo e violência, a atravessar a história do País, reatualizando-se no reacionarismo político-cultural, em pauta no Brasil do Presente. (Araújo.2021, p.10)

Essa análise nos convoca a olhar criticamente para o bolsonarismo como um fenômeno que não apenas reforça, mas amplifica as desigualdades e opressões históricas do Brasil. Ao se desvincular da figura de Jair Bolsonaro e se consolidar como uma força sociopolítica, o bolsonarismo revela sua capacidade de perpetuar estruturas de exclusão e violência que, longe de serem apenas resquícios do passado, continuam a moldar as relações sociais, políticas e econômicas do país.

O bolsonarismo legitima práticas que aprofundam o racismo estrutural, o machismo e a misoginia, além de promover uma agenda anti-indígena e anti-direitos humanos que ataca diretamente populações vulnerabilizadas. Sob a narrativa de “resgate de valores tradicionais” e “proteção da família”, articula-se um projeto autoritário que visa deslegitimar avanços democráticos e desconstruir políticas públicas de inclusão social. Como destaca Araújo (2021), esse movimento reatualiza a perspectiva colonialista de violência e elitismo, alicerçando-se em práticas de submissão que reforçam privilégios de classes dominantes e aprofundam desigualdades.

Portanto, criticar o bolsonarismo é questionar as bases de um projeto político-cultural que se alimenta do medo, da intolerância e da ignorância para consolidar uma visão retrógrada e autoritária de sociedade. É reconhecer que seu combate exige mais do que derrotas eleitorais; requer uma reconstrução coletiva de valores democráticos, inclusivos e solidários, que enfrentem as raízes históricas da opressão no Brasil e rompam com o ciclo de violência e exclusão que ele tão bem encarna.

Os povos originários desempenham um papel fundamental como protagonistas da sociedade multicultural e pluriétnica brasileira. São detentores de direitos originários sobre suas terras, garantidos pela Constituição Federal de 1988, por normativas internacionais e por diversas jurisprudências que asseguram sua autodeterminação. Contudo, como já mencionado, as lutas indígenas por direitos permaneceram, e permanecem constantes mesmo após a promulgação da Constituição. De acordo com a análise de Márcio Meira (2021), apesar da presença de ideários autoritários que se atualizavam no âmbito da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) entre as décadas de 1980 e 1990, e das contradições desenvolvimentistas observadas nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), que criaram tensões com as populações indígenas, avanços significativos foram alcançados entre 1990 e 2015. Entre 2003 e 2010, durante os dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreram avanços e desafios significativos nas políticas indigenistas no Brasil. Nesse período, foram homologadas 88 terras indígenas, totalizando aproximadamente 14,3 milhões de hectares. Embora representem um progresso, esses números são inferiores aos registrados em governos anteriores, como o de Fernando Henrique Cardoso, que homologou 147 terras indígenas, abrangendo cerca de 36 milhões de hectares.

Além disso, houve um aumento preocupante na violência contra os povos indígenas. Durante o governo Lula, foram registrados 452 assassinatos de indígenas, um crescimento de 170,7% em relação aos 167 casos ocorridos na gestão anterior. Esses dados indicam que, apesar

de alguns avanços, persistiram desafios significativos na proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas durante os mandatos de Lula.

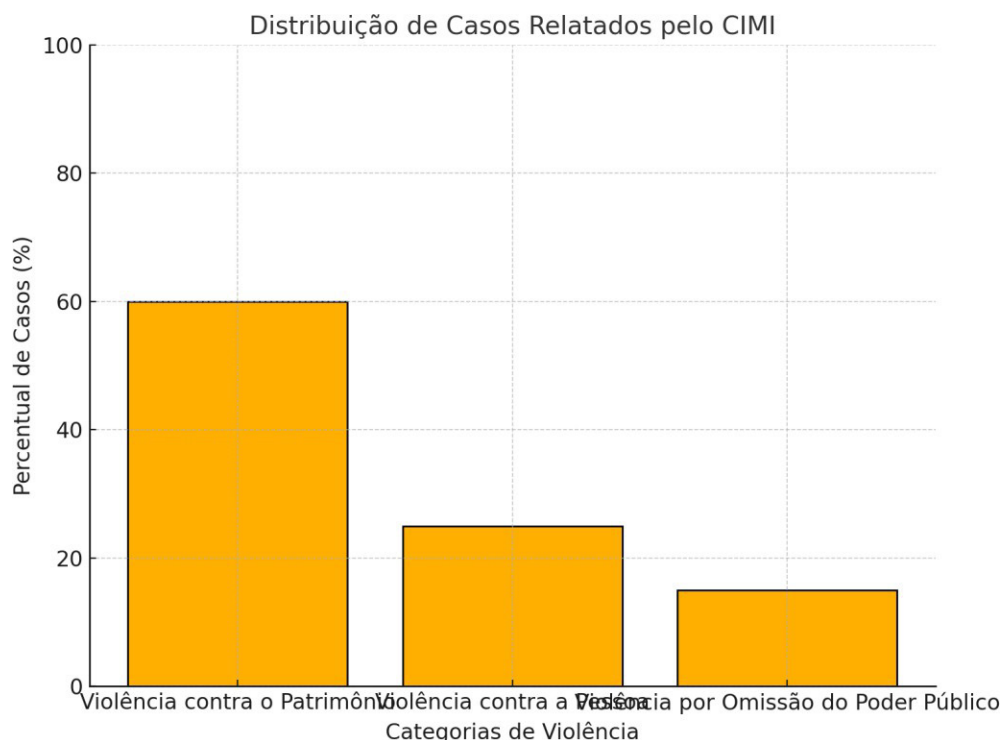
Esses avanços incluíram a homologação de Terras Indígenas (TIs) e o fortalecimento institucional de uma política indigenista reformada e mais alinhada aos povos indígenas. Entretanto, esse cenário sofreu retrocessos acentuados e obscurantistas com o início do governo de Jair Bolsonaro, em 2019, e a implementação de seu maquinário ideológico.

Ao contrário dos governos eleitos até 2014, que, mesmo provenientes de diferentes espectros políticos, mantiveram o respeito aos direitos constitucionais, desde janeiro de 2019, o governo de Jair Bolsonaro (eleito pelo PSL, atualmente sem partido) tem se tornado um enorme pesadelo para os povos indígenas no Brasil, ameaçando suas vidas. Sua aposta é a destruição do conjunto de políticas públicas voltadas a esses povos, com ênfase no combate às demarcações de seus territórios tradicionalmente ocupados, um direito estabelecido e consagrado a partir da Constituição de 1988 (Meira, 2021, p. 178).

No que tange as questões indígenas no Brasil, esse (des)governo de extrema-direita que foi personificado na figura de Jair Bolsonaro, e que se enamora com tendências fascistas, tem promovido um sistemático ataque e esfacelamento de instituições de proteção e apoio aos povos indígenas, de políticas públicas e das próprias organizações indígenas que se posicionam como críticas ao seu projeto (excludente) de nação.

O discurso misógino, autoritário e agressivo de Bolsonaro teve impacto direto no aumento da violência contra os povos originários. Entre as três categorias principais que organizam os dados dos relatórios do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) consultados, o campo intitulado "Violência contra o Patrimônio" apresenta o maior número de casos registrados. Esse campo abrange tanto ações quanto omissões relacionadas às Terras Indígenas e seu status quo como patrimônio (de posse) da União e dos povos indígenas, conforme regulamentado pelas instruções jurídicas vigentes no Brasil. É evidente que as omissões, a lentidão e o descaso do poder público nos processos de regularização (identificação, demarcação e homologação) de territórios indígenas agravam os conflitos possessórios relacionados a invasões, ocupações ilegais e explorações predatórias.

Figura 10 – Distribuição de casos de violência contra os povos originários



Fonte: Adaptação a partir de informações qualitativas descritas nos relatórios do CIMI, (2021).

Esses conflitos estão diretamente conectados aos outros dois campos qualitativos destacados no gráfico acima: "Violência contra a Pessoa" e "Violência por Omissão do Poder Público". Esses campos englobam episódios de assassinatos, ameaças, abuso de poder e uma desassistência sistêmica por parte do Estado. Essa negligência estatal não apenas amplifica os conflitos, mas também sustenta uma cultura política neoliberal que perpetua injustiças e inseguranças nos territórios rurais e florestais, fragilizando ainda mais os direitos dos povos indígenas.

Logo, temos um preceito autoritário que aciona mecanismos biopolíticos de exclusão coercitiva e potencialização de situações de vulnerabilidade que são matizadas com preconceitos e posturas racistas estruturalmente impostos (Abreu, 2013) e sentidos nos corpos-territórios indígenas, os quais encontram-se duplamente violentados: do ponto de vista sociocultural e ecológico-espiritual. Isso é observável em outro dos discursos inflamáveis e sedutores (ou melhor, alienadores) de Bolsonaro durante a sua campanha política em 2018, onde o presidenciável fez a seguinte afirmação sobre os rumos futuros da situação indígena no país, caso suba ao poder federal:

No que depender de mim, não tem mais demarcação de terra indígena. Temos uma área maior que a região sudeste de terra indígena e qual a segurança para o homem do

campo? O fazendeiro pode acordar hoje e de pronto ter conhecimento de que via portaria ele vai perder sua fazenda para nova terra indígena.

As reservas foram superdimensionadas. O que pretendo, se houver amparo legal, é que como o índio é um ser humano igual a nós, ele quer evoluir, ter energia elétrica, médico, dentista, internet, jogar um futebol, ter um carro, quer viajar de avião, porque ele 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. O índio não pode continuar sendo preso dentro de uma área demarcada como se fosse um animal dentro de um zoológico.

O índio não pode continuar sendo preso dentro de uma área demarcada como se fosse um animal dentro de um zoológico..., disse Bolsonaro (AFP, Isto é, 05/11/2018).

Nesse horizonte discursivo, a estratégia de Jair Bolsonaro consistia (e ainda consiste) em construir e associar aos povos indígenas duas representações discursivas centrais e profundamente problemáticas. A primeira perpetua a visão de um "primitivismo exótico", retratando os indígenas como seres quase animais, confinados em territórios amplos e supostamente subutilizados. Essa narrativa desumanizadora reforça estereótipos coloniais e deslegitima a ocupação tradicional indígena. A segunda representação transforma os indígenas em uma ameaça ao desenvolvimento, retratando-os como "latifundiários indesejados" que, segundo essa retórica, "usurpam" terras produtivas que poderiam ser exploradas por agricultores. Essa construção discursiva é reforçada pela acusação de que os indígenas são manipulados por organizações não-governamentais (ONGs) internacionais e outros grupos vistos como instigadores de conflitos, fabricando a imagem de um indígena "indócil" e contrário ao progresso.

Em 2020, os dados de “Violência contra a Pessoa”, sistematizados no segundo capítulo do Relatório, foram os seguintes: abuso de poder (14); ameaça de morte (17); ameaças várias (34); assassinatos (182); homicídio culposo (16); lesões corporais dolosas (8); racismo e discriminação étnico-culturais (15); tentativa de assassinato (13); e violência sexual (5). Os registros totalizam 304 casos de violência praticadas contra a pessoa indígena em 2020. Este total é maior do que o registrado em 2019, quando foram identificados 277 casos. Os estados com o maior número de assassinatos de indígenas em 2020, segundo os dados obtidos junto à Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) e a secretarias estaduais de saúde, foram Roraima (66), Amazonas (41) e Mato Grosso do Sul (34). Infelizmente, os dados fornecidos pela Sesai e pelos estados não apresentam informações detalhadas sobre as vítimas e nem as circunstâncias destes assassinatos, o que inviabiliza análises mais aprofundadas. Destacam-se, neste contexto, dois casos ocorridos em meio a desastrosas ações da polícia militar. No Amazonas, o caso que ficou conhecido como “massacre do rio Abacaxis” teve origem no conflito causado por turistas que ingressaram ilegalmente no território de indígenas e ribeirinhos, na região dos rios Abacaxis e Marimari, para praticar pesca esportiva. Uma operação da polícia militar no local resultou na

morte de dois indígenas do povo Munduruku e de pelo menos quatro ribeirinhos, além de outros dois desaparecidos e diversos relatos de violações de direitos humanos praticados pelos policiais. Em Mato Grosso, quatro indígenas do povo Chiquitano que estavam caçando numa área próxima à sua aldeia foram mortos por policiais do Grupo Especial de Fronteira (Gefron).

A paralisação das demarcações de terras indígenas, anunciada pelo antigo presidente da República ainda durante a sua campanha eleitoral, continuou sendo uma diretriz de seu governo. Das 1.299 terras indígenas no Brasil, 832 (64%) seguem com pendências para sua regularização. Destas, 536 são áreas reivindicadas pelos povos indígenas, mas sem nenhuma providência do Estado para dar início ao processo administrativo de identificação e delimitação. Embora não tenham apresentado aumento em relação a 2019, os casos de “violência por omissão do poder público” em 2020 permaneceram em níveis elevados, comparáveis ao ano anterior e significativamente superiores aos registrados nos anos imediatamente anteriores ao início do governo de Jair Bolsonaro. Com base na Lei de Acesso à Informação (LAI), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) obteve da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) dados parciais sobre suicídios e mortalidade infantil entre populações indígenas.

Em 2020, foram registrados 110 suicídios de indígenas em todo o país, com destaque para os estados do Amazonas, que contabilizou 42 casos, e Mato Grosso do Sul, com 28 ocorrências, os dois maiores índices nacionais. Apesar de ser um número elevado, não houve aumento em relação a 2019, quando a SESAI registrou 133 suicídios. Quanto à mortalidade infantil, foram reportados 776 óbitos de crianças de 0 a 5 anos em 2020. Os estados com maior número de registros permaneceram os mesmos de 2019: Amazonas (250 casos), Roraima (162) e Mato Grosso (87). Assim como no caso dos suicídios, a SESAI enfatiza que esses números são preliminares e estão sujeitos a alterações.

Além disso, foram registrados dados significativos em outras categorias de desassistência por parte do poder público: desassistência geral (51 casos), desassistência na área de educação escolar indígena (23 casos), desassistência na área de saúde (82 casos), disseminação de bebidas alcoólicas e outras drogas (11 casos) e mortes por desassistência à saúde (10 casos), totalizando 177 episódios registrados. Esses números evidenciam a continuidade de negligência estrutural que impacta diretamente a qualidade de vida e a sobrevivência das populações indígenas no Brasil.

Grande parte dos casos relatados possui relação direta com o contexto da pandemia e a falta de assistência do poder público, especialmente na área de saúde. A falta de apoio para a instalação de barreiras sanitárias nas terras indígenas, a interrupção ou omissão no fornecimento de cestas

básicas e de materiais de higiene, necessários para garantir condições básicas de proteção e prevenção contra a Covid-19, foram alguns dos casos recorrentes registrados.

As violências contra os povos indígenas são marca do governo Bolsonaro, e no ano de 2020 adquiriram características de perversidade e desumanidade nunca vistas. Ações foram protagonizadas por invasores patrocinados pelo governo brasileiro. Não houve escrúpulos em estimular a invasão das terras para exploração garimpeira, madeireira e para a grilagem. Nunca antes na história do Brasil um governo atuou de forma tão deliberada e premeditada para incentivar a devastação de territórios indígenas e áreas ambientais, promovendo a destruição de parcelas significativas do patrimônio público. O governo de Jair Bolsonaro representou uma ruptura com os compromissos históricos, ainda que imperfeitos, de proteção aos povos indígenas e ao meio ambiente, reforçando uma agenda de exploração predatória alinhada a interesses econômicos e políticos conservadores. Essa política, além de negligenciar a Constituição Federal de 1988, abriu caminho para a legitimação de práticas violentas, tanto físicas quanto simbólicas, que afetam diretamente os povos originários.

A questão da violência, nesse contexto, transcende o ato físico e se insere no campo das relações de poder, operando como instrumento de coerção e dominação. Enquanto a governança deveria ser exercida sobre sujeitos livres e respeitando suas condutas, o governo Bolsonaro transformou a violência — institucional e estrutural — em uma ferramenta de dominação que constrangeu a liberdade e comprometeu o direito à autodeterminação dos povos indígenas. Como argumenta Michel Foucault, "onde há poder, há resistência" (Foucault, 1979, p. 95). Contudo, quando o poder opera por meio de violência e dominação, ele reforça um campo de exclusão e silenciamento, tornando ainda mais difícil a emergência de resistências efetivas.

Esse tipo de violência, como também apontado por Hannah Arendt, "é instrumental por natureza; como todos os meios, sempre depende de uma orientação e de uma justificativa por um fim. O perigo é que ela acabe por determinar os próprios fins que deveria servir" (Arendt, 1969, p. 51).

Portanto, o legado bolsonarista em relação à questão indígena não apenas reflete uma política de desmonte, mas também a reafirmação de uma cultura política de exclusão e violência que deve ser criticada e combatida para a construção de um Brasil mais justo e inclusivo.

1.3 Uma pausa: conversa com Jurema

Em uma das conversas com a cacica Jurema, ela expõe de forma contundente a complexidade e as dificuldades de ser indígena no Brasil contemporâneo. Apesar de se terem passado séculos desde o período colonial, os povos indígenas continuam enfrentando perseguições, marginalizações e desafios para garantir sua existência. “Na aldeia, todos estão na luta, até porque nosso costume, nossa cultura, nossa maneira de ser nos ensinou assim. Nós somos Guarani, e aprendemos a cuidar uns dos outros e a proteger toda nossa comunidade” (JUREMA, 23/09/2021).

A fala de Jurema evidencia que o ato de cuidar, no contexto da cultura Guarani, vai além de um gesto cotidiano; trata-se de um princípio que sustenta a sobrevivência física e cultural do povo. Esse cuidado, que abrange desde o apoio mútuo até a proteção da terra, constituiu uma concepção de existência intrinsecamente coletiva. É um cuidado que não se restringe à comunidade, mas que também é dedicado ao território e a tudo que ele abriga, como um compromisso ético e espiritual.

"Quando queimam a mata, queimam também a gente", diz Jurema, com a voz embargada. Os incêndios criminosos que devastaram grandes extensões de florestas não são apenas uma agressão ao meio ambiente, mas um ataque direto aos povos indígenas. “Essas árvores são nossa casa, nossa vida. É ali que a gente colhe, que a gente reza. Quando queimam, matam não só os bichos, mas também as nossas histórias, as nossas memórias”, complementa.

Os incêndios florestais permanecem na memória dos brasileiros e brasileiras como um dos capítulos mais sombrios da recente devastação ambiental. Dias, semanas e meses intermináveis de queimadas criminosas consumiram centenas de milhares de hectares de florestas, levando consigo árvores, animais e toda forma de vida existente nessas áreas. Para os povos indígenas, como explica Jurema, essas queimadas não são apenas eventos ambientais, mas também sociais e espirituais. Elas destroem não só o habitat, mas também os vínculos culturais e a conexão com os ancestrais que residem na terra e na floresta.

Esta pausa no textório para conversar com a Cacica Jurema, é efeito das posições discursivas e não discursivas que quero tomar nesta pesquisa, inserindo na pesquisa uma série de conversas, com suas oralidades e ancestralidades com o intuito de compor processos micropolíticos e as possibilidades de invenção de si e de mundos. Nestes termos, a fala de Jurema convida a pensar sobre como a violência ambiental está profundamente conectada à violência cultural e social. As queimadas criminosas não são isoladas de uma política de

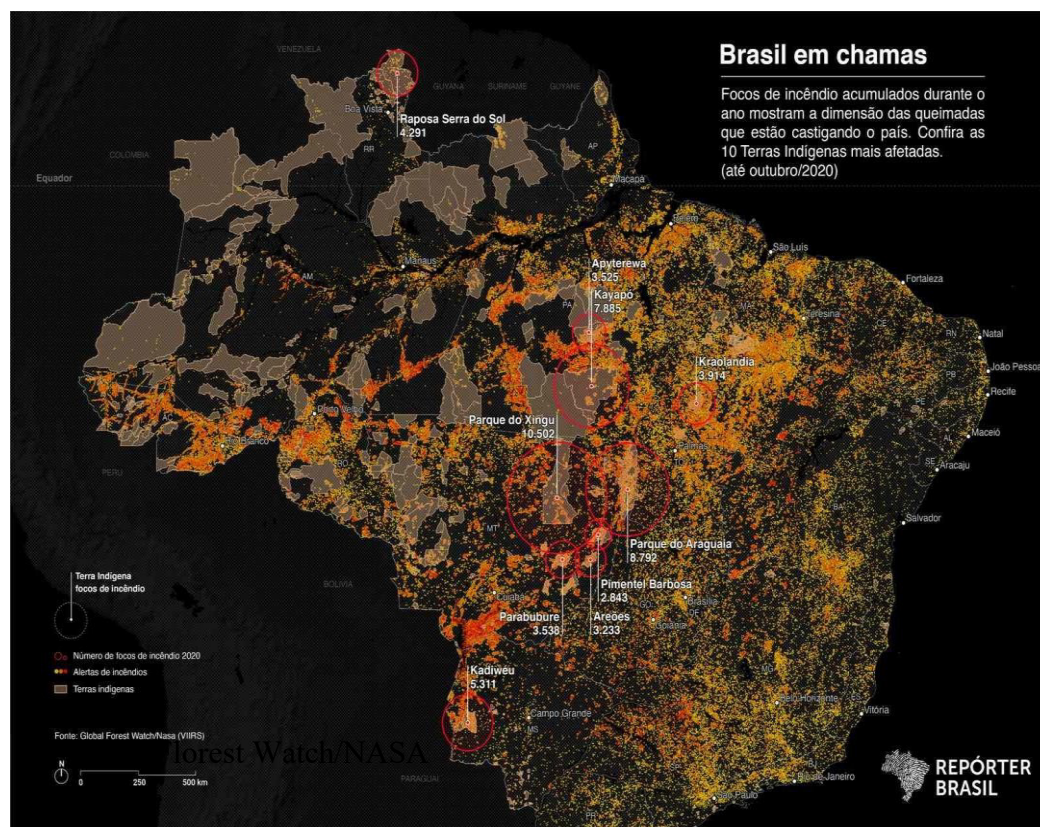
desmonte que atinge diretamente os povos indígenas, intensificada nos últimos anos por discursos e ações de governos que colocam os interesses econômicos acima da preservação ambiental e do respeito aos direitos originários. Como enfatiza Jurema, “Lutar pela terra é lutar pela vida, porque sem ela não há como sermos quem somos.”

Esse testemunho denuncia como as práticas predatórias e a negligência do Estado configuram um projeto político que perpetua o colonialismo sob novas formas. Não se trata apenas de preservar territórios, mas de garantir que culturas inteiras não sejam apagadas. Afinal, como destaca Jurema, “Cuidar da nossa terra é cuidar do mundo, porque ela não é só nossa; ela é de todos, mas nós sabemos como cuidar dela.”

A problemática da sobrevivência indígena no Brasil vai além da luta contra as queimadas. Envolve um embate constante contra a exploração predatória, a desassistência estatal e a narrativa dominante que insiste em deslegitimar os saberes e modos de vida indígenas. A resistência de Jurema e de sua comunidade mostra que, mesmo em meio ao fogo e às perdas, permanece viva a força do cuidado e da coletividade como formas de (re)existência.

Os crimes e os danos são imensuráveis. Não há precedente, pelo que se sabe, de tamanha brutalidade ocorrida no Brasil num espaço de tempo tão curto. Em apenas alguns meses atacaram com brutalidade, ao mesmo tempo, todos os biomas e o ecossistema. As vidas viraram cinzas. Serão décadas para que biomas e seus ecossistemas se recuperem minimamente. Além de incentivar as queimadas das florestas, o governo promoveu a invasão de garimpeiros em diferentes regiões da Amazônia, de modo mais dramático nas terras Yanomami e Munduruku. Dezenas de milhares de garimpeiros adentraram estes territórios, onde promovem todo tipo de violência e contaminação. Ou seja, depois do fogo se investiu na destruição dos mananciais hídricos, contaminando todos os rios, lagos e córregos. Os ataques à vida direcionaram-se às pessoas e a todos os demais seres vivos.

Figura 11 – Focos de incêndios em terras indígenas



Fonte: <https://cimi.org.br/2019/09/focos-incendio-terras-indigenas-aumentaram-88-2019/>.

Durante o tempo em que esteve à frente da presidência, Jair Bolsonaro empenhou-se em cumprir sua promessa de campanha de não demarcar nenhuma nova Terra Indígena, um posicionamento que explicitamente ignorava os direitos constitucionais desses povos. Em sua retórica, justificava a decisão afirmando que os territórios demarcados poderiam, no futuro, “se tornar novos países”, uma alegação que ressoa o histórico discurso de deslegitimação das reivindicações indígenas e reforça o projeto de ocupação predatória do território brasileiro.

O governo Bolsonaro também apoiou e promoveu a tese do marco temporal, estabelece que apenas os povos indígenas que estivessem ocupando suas terras tradicionais em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal, teriam direito à demarcação. Essa interpretação, amplamente contestada por juristas, organizações indígenas e internacionais, ignora os processos históricos de expulsão e violência que impediram muitos povos de permanecerem em suas terras. A imposição desse critério legal reflete não apenas a continuidade de um projeto colonial, mas também um profundo desprezo pelos direitos originários.

Para o ativista indígena Ailton Krenak, o marco temporal é mais do que um ataque aos direitos indígenas: “O marco temporal é a maior privatização de terras do país” (Krenak, 2023).

Essa afirmação aponta para a conexão direta entre a tese e os interesses econômicos que buscam transformar terras indígenas em áreas de exploração para o agronegócio, mineração e outras atividades predatórias. Na prática, o marco temporal não apenas limita o direito à terra, mas também ameaça a existência cultural e física dos povos indígenas, que dependem de seus territórios para preservar suas tradições, modos de vida e sobrevivência.

Esse cenário evidencia uma política de Estado que reforça a lógica de exclusão e exploração. Ao promover o marco temporal, o governo Bolsonaro instrumentalizou o aparato jurídico para atender a interesses econômicos de grandes setores como o agronegócio e a mineração, ao mesmo tempo em que deslegitimava as lutas indígenas. Essa medida, contudo, também gerou uma forte mobilização das comunidades indígenas, que reafirmaram sua resistência. Como destaca Krenak (2019,p.12), “nós, povos originários, existimos antes das fronteiras, e continuaremos existindo depois delas.”

A imposição do marco temporal e a recusa em demarcar novas terras indígenas representam mais do que decisões pontuais de um governo; são elementos centrais de um projeto político que busca consolidar uma lógica de exploração territorial em detrimento da preservação ambiental, dos direitos humanos e da justiça social. O marco temporal, ao determinar que apenas os povos indígenas que estivessem ocupando suas terras em 5 de outubro de 1988 teriam direito à demarcação, ignora contextos históricos de violência, expulsões forçadas e invisibilização dos povos originários. Para Ailton Krenak, essa tese jurídica, como dito anteriormente, “não apenas deslegitima a luta indígena, mas também configura uma manobra para privatizar terras e colocá-las à disposição de interesses econômicos predatórios” (Krenak, 2023, p.15).

Essa visão, amplamente criticada por especialistas, reduz os territórios indígenas a simples propriedades, desconsiderando seu significado cultural, espiritual e ambiental. Como observa o jurista Dalmo Dallari, “a tese do marco temporal viola frontalmente a Constituição de 1988, que reconhece os direitos originários dos povos indígenas sobre suas terras, independente de ocupação recente” (Dallari, 2020). Ao privilegiar setores como o agronegócio e a mineração, essa política ameaça não apenas a sobrevivência física e cultural dos povos indígenas, mas também o equilíbrio ecológico, dado que os territórios indígenas são fundamentais para a conservação da biodiversidade.

Além disso, a recusa em demarcar novas terras durante o governo Bolsonaro simbolizou um alinhamento explícito com interesses econômicos que veem os territórios indígenas como obstáculos ao “progresso”. Para Sônia Guajajara, “a tese do marco temporal é mais uma tentativa de apagar nossas histórias e nosso direito de existir enquanto povos” (Guajajara,

2021). Essa narrativa não só invisibiliza os povos indígenas, mas também alimenta um discurso de ódio e intolerância que legitima a violência contra essas comunidades.

Ao final, a luta contra o marco temporal transcende as questões indígenas. É uma luta por um modelo de sociedade mais justo, plural e comprometido com a preservação de suas raízes ancestrais. Reconhecer os direitos indígenas é também proteger o futuro do planeta, pois, como afirma Krenak, “os povos originários são os guardiões da terra, e sem eles, não há equilíbrio possível entre humanidade e natureza” (Krenak, 2023). Portanto, enfrentar o marco temporal é reafirmar a importância de um Brasil que respeite sua diversidade, valorize suas culturas e promova a justiça para todos.

Jurema escuta atentamente e balança a cabeça em concordância. Seu olhar carrega a força de quem testemunha, na própria pele, os impactos dessas decisões. “É isso”, ela diz, com a voz firme. “Quando negam nosso direito à terra, não é só a nós que negam. Negam um futuro diferente, onde a vida não seja medida apenas pelo progresso, mas pelo respeito e pela continuidade dos saberes.” Seu tom é de resistência, mas também de esperança. “Nós continuamos aqui, como sempre estivemos, reafirmando nossa existência, nossas línguas e nossos territórios. E enquanto houver quem lute ao nosso lado, enquanto houver quem escute, a história ainda pode ser escrita de outra forma.”

1.3.1 Os Mbyás: entre histórias e fendas

Os Mbyás estabelecem atualmente uma relação com o espaço (território/ambiente/meio), em que estão inseridos, que perpassa a concepção construída por nosso povo sobre o papel da sociedade envolvente e do modo como cada uma delas está colocada frente ao universo sobrenatural. Portanto, para uma compreensão mais ampla sobre as constantes migrações promovidas por eles, se faz necessário refletir sobre estes aspectos. Os Mbyá identificam o mundo em que vivemos como Yvy Piaú, a Nova Terra, criada pelas divindades em substituição à Yvy Tenondé (a Primeira Terra). Yvy Tenondé foi destruída pelo dilúvio, mas todos os seres que nela habitavam atingiram o estado de indestrutibilidade. Os que levavam uma vida virtuosa e entoavam regularmente os cantos sagrados alcançaram o estado de aguyje (perfeição humana), ascendendo à morada divina e criando a sua própria morada de terra eterna junto aos deuses menores. Porém, aqueles que não viviam de acordo com os preceitos indicados pelas divindades, ou seja, que incorreram em faltas desabonadoras à sua

conduta, alcançaram o estado de indestrutibilidade, mas na forma de animais (“seres inferiores”). É nesta forma que hoje se encontram na morada divina.

Em Yvy Piaú vivem as imagens dos antigos habitantes da Yvy Tenondé. Considerando que estes levavam uma vida pouco virtuosa durante a sua passagem pela Terra Original, é esperado que mantenham uma conduta semelhante nesta Nova Terra, por isso as divindades acreditam que esta, tal como a anterior, está sujeita à destruição. Yvy Piaú também representa um lugar de provas para a humanidade, onde a conduta da pessoa define o seu novo papel, no momento em que a Terra for, mais uma vez, destruída pelas divindades.

Conforme explicam os mitos sobre a concepção do mundo Guaraní Mbyá, a ocupação no litoral, à beira do oceano, ocorre há muito mais tempo do que a história dos brancos possa contar. Ela existe desde o ‘primeiro mundo’. [...] Nele só viviam os mais velhos, só Mbyá. Os brancos vieram de outro mundo, outra ilha e chegaram depois, atravessando o oceano” (Ladeira, 1992,p.71).

O litoral sul e sudeste, ponto original da constituição da sociedade Mbyá, é também o local que pretendem habitar antes do final do mundo. Os Mbyá acreditam que a destruição da Terra se daria no ano 2000. Ocupar a costa litorânea brasileira significa dar mais um passo para viabilizar a potencial transposição do mar e alcançar a Terra Sem Mal, lugar divino, onde é possível viver em estado de indestrutibilidade, mediante aguyje, isto é, adquirindo o estatuto de divindade. A expectativa Mbyá é, portanto, a de reproduzir o mito de origem, quando, em decorrência da destruição da Primeira Terra, todos os virtuosos que se esforçaram para manter uma boa conduta alcançaram a perfeição, ascendendo à morada divina sem passar pela prova da morte. As migrações Guaraní já foram longamente discutidas por vários autores e este não seria o melhor momento para retomar todas as análises e hipóteses apresentadas. No entanto, é relevante destacar que essas migrações estão amplamente documentadas em estudos antropológicos e históricos, como os de Clastres (1978), que enfatiza o nomadismo guarani como uma busca por "a terra sem mal" (*yvy marã ey*), e Schaden (1974), que analisa as deslocamentos desses povos em função de sua organização social e cosmologia. Além disso, autores como Noelli (1993, 2008) argumentaram que as rotas migratórias guarani se estruturaram em função da interação com outros povos indígenas e do contato com os colonizadores europeus. Essas análises evidenciaram que as mudanças guaranis foram, e continuam sendo, estratégias de resistência cultural, preservação identitária e adaptação territorial. Porém, cabe destacar que estas apontam para aspectos relacionados a questões políticas e econômicas subjacentes a elementos de ordem simbólica, vinculados ao sistema de

crenças. Durante o período colonial, tem-se os primeiros registros mencionando a existência da Terra Sem Mal. Tema retomado por Nimuendaju (1987), no início do século, analisando as rotas migratórias entre Paraguai e o estado de São Paulo. Posteriormente, passa a ser abordada em vários outros estudos. Atualmente, as migrações em busca da Terra Sem Mal são observadas somente entre a parcela Mbyá.

Embora os Mbyá priorizem aspectos míticos para justificarem estas migrações, ao longo de suas rotas procuraram habitar locais que oferecem as condições ambientais mais favoráveis para a manutenção do seu modelo cultural. Porém, as áreas disponíveis não apresentam as condições ideais. É comum grupos familiares acamparem na margem de rodovias, onde não dispõem dos recursos mínimos necessários. Estes acampamentos tendem a ser temporários, representando lugares de passagem enquanto buscam áreas mais favoráveis. Segundo Ladeira, em suas migrações os Mbyá procuram os verdadeiros lugares, ou seja, aqueles semelhantes aos primórdios: com água boa, terra para o plantio e liberdade para se concentrarem em suas rezas.

Assim, ao que tudo indica, os Mbyá, ao longo deste século, migraram em busca de seus verdadeiros lugares, mas deixaram para trás áreas que apresentam um maior equilíbrio, do ponto de vista ecológico e, portanto, mais favoráveis para a ocupação. Mesmo que possam existir outros fatores influenciando as migrações da Argentina e Paraguai, tais como: política de intervenção, avanço da sociedade envolvente, ampliação das áreas desmatadas, esta situação não é divergente da vivenciada no litoral brasileiro. Portanto, os deslocamentos em busca da Terra Sem Mal não se justificam apenas por questões ambientais, embora elas estejam presentes, pois o território, a área ocupada por uma sociedade indígena, é parte de seu patrimônio econômico e cultural. Entretanto, isto não significa que o projeto Mbyá esteja a serviço da desorganização da sociedade, ao contrário, ele atua como uma força centrípeta, na medida em que contribui para definir o papel e a conduta do indivíduo Mbyá, nesta Terra, bem como os diferencia dos demais grupos sociais que também ocupam este espaço.

A ampliação da população Mbyá em território brasileiro, nestas últimas décadas, está relacionada à sua disposição em ascender ao mundo Divino, antes da destruição desta Terra. Isto acontecerá, como já foi dito, na passagem do milênio. Os Mbyá explicam esta destruição argumentando que a Terra é um ser velho e, por isso, prestes a ser destruída pelas divindades. Para nós, Mbyás, a responsabilidade sobre o envelhecimento da Terra está relacionado ao comportamento demonstrado pela sociedade envolvente, principalmente no que diz respeito à sua ganância sobre a posse de territórios, além de outros bens. Tudo que existe no mundo foi criado pelos deuses, portanto deve ser acessível coletividade. Esta não tem sido a prática estabelecida pela sociedade envolvente que, assim, demonstra um comportamento pouco

virtuoso. “Os brancos só querem saber de ficarem ricos, terem casa boa, carro e bastante terra. Querem ser os donos de tudo.” (Vicita, 1992, p. 136-138).

Nhanderu, nosso pai, diz: - Quando mais o mundo está envelhecendo, as coisas serão mais difíceis para nossos filhos caçulas (Mbyá). Pra os brancos as coisas se tornarão mais difíceis também, pois assim eles irão acabando com eles mesmos. Eu não contarei o dia, nem o que vou fazer para este mundo. Quando o mundo estiver cheio de etavaekuéry (aqueles que são muitos - os brancos), eu tomarei a decisão. Quando meus filhos caçulas não encontrarem mais lugar para fazer suas aldeias, então eu saberei o que fazer” (idem: 183-188).

Os indícios da destruição do mundo são as guerras, as explosões, os terremotos, entre outros. Estas catástrofes são consequência da precariedade de condições de vida dos Mbyá, que não conseguem mais viver conforme os preceitos e normas originais, em decorrência da ação predatória da sociedade envolvente (Ladeira, *ibidem*: 36). Não bastando invadir a Terra dos Mbyá, os brancos querem tomá-la para si, sem compreender que ela foi feita para os Mbyá. Sem a presença Mbyá, a Terra não tem razão de ser. Enquanto conhecedores das regras que a regem (preceitos divinos originais), os Mbyá têm a responsabilidade de continuarem existindo, para que a Terra se mantenha. O comportamento arrogante e pouco virtuoso, apresentado pelo branco, demonstra a sua condição de inferioridade frente aos Mbyá.

Contar um pouco da história dos Mbyás é passar também , um pouco pelo natural e o sobrenatural, falar sobre o que para os juruás é subjetivo e que para os indígenas é naturalizado. Este processo nos ajuda a compreender a chegada dos Mbyas a Maricá.

1.3.2 Maricá: nas margens do rio

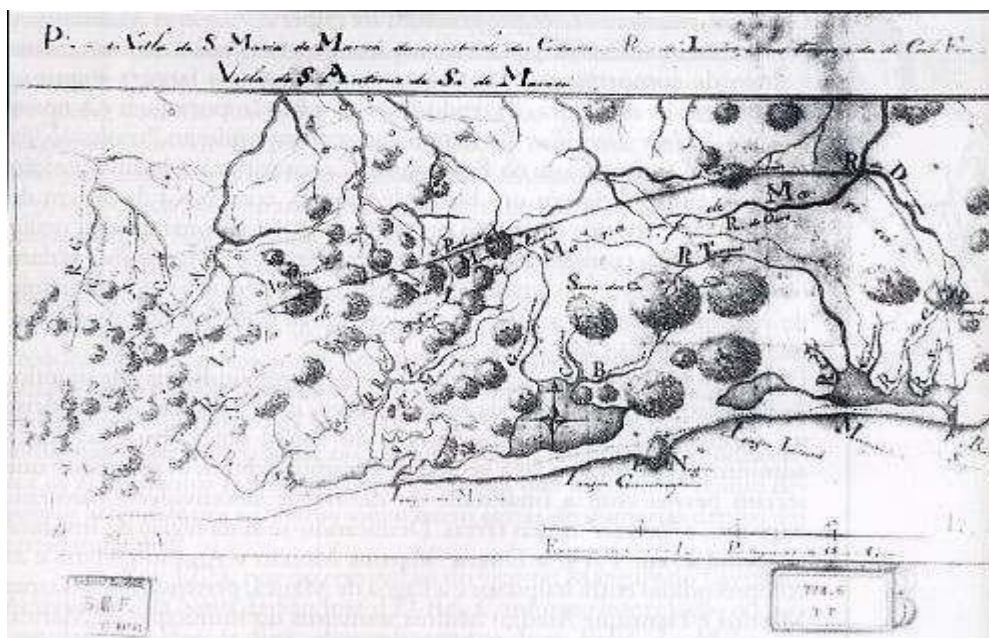
Diferente do propagado por Bolsonaro e sua política de extermínio, a cidade de Maricá agiu pelas margens e se posicionou frente a política indígena. Para melhor compreender a chegada dos indígenas a Maricá, traço um pequeno caminho histórico sobre Maricá. As reflexões sobre a operação historiográfica e os alertas de Michel Foucault sobre a escrita da história produziram outros sentidos e perspectivas sobre a condução da escrita histórica desse texto:

[...] A prática da história, para Foucault, recusa, como faz a genealogia de Nietzsche, a pesquisa das 'origens'. Se a história é uma competição incessante de forças, nos começos históricos só se encontra o clamor das lutas, o ruído dos enfrentamentos. Os

historiadores devem estar atentos não para as causas dos fatos, tomados como sendo um evento anterior que se desdobra e continua em um posterior, mas para a multidão de elementos que se aproximam e se cruzam num dado momento e que resultam em um acontecimento. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.167)

Começo , então, essa história, pelo mais simples, pelo princípio, pelos nomes do chão de onde falo. Segundo alguns autores, a palavra Maricá é proveniente dos termos indígenas *mari*= espinheiro e *caá* = mato, em função da abundância desta planta, denominada “acácia espinhosa” na região. Outros autores atribuem o nome a uma corruptela da palavra “maracá”, espécie de chocalho usado pelos indígenas em suas festividades.¹³

Figura 12 – Mapa da Vila da S. Maria de Maricá



Fonte: Labraki, 2005.

O desbravamento da região é localizado em um período situado por volta do século XVI, com a chegada dos colonizadores, que receberam doações de sesmarias e aqui vieram estabelecer-se com os primeiros colonos da região.¹⁴

¹³ Informações mais detalhadas podem ser encontradas em Sinopse Estatística do Município de Maricá, publicação do IBGE. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/sinopse1948/RJ_Marica.pdf.

¹⁴ Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. IBGE, vol. XXII, 1959. São citados os nomes de Antônio de Mariz, Manoel Teixeira e Duarte Martins Moirão como primeiros a receber sesmarias e se deslocar para a região.

Os primeiros núcleos de povoação surgiram na região de São José de Imbassaí e na extinta fazenda de São Bento, fundada em 1635 e pertencente aos frades Beneditinos, que a obtiveram por uma concessão feita pelo Governador Rodrigo de Miranda Henriques.

Sobre as propriedades dos Beneditinos, cumpre ressaltar o que é apresentado no livro comemorativo dos 400 anos do Mosteiro de São Bento, no Rio de Janeiro – 1590/1990. As fazendas de Maricá estão registradas no segundo Livro do Tombo do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro - indisponível ao público. Ainda no livro comemorativo, encontramos referência às aquisições de terras em Maricá. A primeira propriedade que o Mosteiro possuiu na região foi uma doação de terra em Itaocaia, feita por Duarte Martins de Moura e sua mulher, Francisca Serra. Seguiram-se outras aquisições e doações em Ponta Negra, Inoã e Boqueirão. As terras chegaram a somar cinco léguas e foram utilizadas, a princípio, não só como criatório de gados, mas também para o descanso destes animais que vinham de Campos para o Rio. Após 1748, outras culturas foram introduzidas, como cultivo de mandioca, café, milho, feijão etc.

A esses dois núcleos, o de Imbassaí e o da Fazenda de São Bento deve-se a construção da primeira capela, em torno da qual cresceu o povoado. Ao final do período colonial da história do Brasil, por volta de 1814, o vilarejo, com uma população aproximada de 4.800 pessoas e 800 casas, impõe-se como aspirante à cidade. O movimento que se faz pela colônia em busca de autonomia parece contagiar os poucos habitantes daquele pedaço da terra. Pouco antes da conquista do status de Império pelo povo brasileiro, exatamente a 26 de maio de 1814, é erigida em vila a povoação de Maricá, com o nome de Vila de Santa Maria, pelo então Príncipe Regente (Lambraki, 2005). O nome escolhido para a vila é uma homenagem à Rainha reinante D. Maria I.

Desde o início do século XIX, a região da Vila Real da Praia Grande – Niterói havia sido influenciada pela ação de políticos, os quais consideravam a província fluminense uma grande base de apoio econômica e política para a consolidação do Estado Imperial (Gouveia, 2008). Neste período, a economia provincial entrava em uma fase de expansão, o que provocava a chegada de novos colonos vindos de São Paulo e Minas Gerais. Além de Maricá, são criados vários novos municípios, no período compreendido entre os anos de 1810 e 1830.

Schueler (2008, p.23) refere-se ao crescimento da província do Rio de Janeiro no início dos oitocentos, quando fazem alusão às ações da Coroa em providenciar o estreitamento de laços com as elites do centro-sul, diante da pujança econômica que a cidade já demonstrava e, entre as estratégias, adotou a prática da distribuição de terras e títulos.

Praticamente durante todo o período Imperial, a Vila de Santa Maria de Maricá viveu períodos de instabilidade quanto ao seu status de vila independente. Apesar de o Alvará ter sido expedido no ano de 1814, a instalação oficial da vila realizou-se em 27 de agosto de 1815. Posteriormente, por força de lei de 10 de maio de 1819, a vila de Santa Maria de Maricá e seu Têrmo, é anexada à Vila Real da Praia Grande. Pelo Decreto de 15 de janeiro de 1833, os Têrmos das vilas de Praia Grande e Maricá ficam divididos um do outro e, em 27 de dezembro de 1889, a vila de Maricá é reconhecida pelo Governo como cidade (op. cit.).

Maricá, além de sua proximidade com a corte e com a capital da Província, era caminho para o escoamento da produção agrícola das vizinhas cidades de Saquarema e Cabo Frio. Discursos fundadores sobre a transformação do povoado em vila, e da vila à cidade de Maricá, tecem a trama que enlaça a elevação do estatuto jurídico-político da municipalidade aos processos mais amplos de construção do Estado independente. O estatuto do povoado foi modificado em razão da centralidade das relações e das forças constitutivas que marcaram a história local. Próximo à Corte, Maricá era um povoado resultante de um conjunto de latifúndios, região de fronteira com os municípios de Itaboraí e Saquarema.

O povoamento cresceu ao redor da igreja matriz e de outras pequenas igrejas afiliadas que iam sendo construídas para dar conta de atender aos fiéis, para os negros e evitar grandes deslocamentos; por se tratar de um povoado de grande extensão geográfica, os missionários continuavam sua proposta de instalar aldeamentos e ir ocupando a terra.

O povoado ia crescendo e na metade do século XIX, aqui viviam 23.444 pessoas, sendo 12.017 livres e 11.427 escravos. Gouveia (2008) afirma que, a partir de 1841, este número começará a decair, chegando a 16.091, em 1878.

Como praticamente em todo o Brasil Imperial, a região era caracterizada por imensas propriedades rurais, em torno de 18 grandes latifúndios produtores de cana-de-açúcar, café, agricultura em geral, gado e pequenos animais. Para esses fazendeiros, trabalhava a população branca do povoado. Em contrapartida, o negro não era presença marcante no início da formação do povoado. Como em outras regiões do país, a aristocracia rural era o símbolo do poder.

Sobre uma população que cresce e se aglomera, o poder disciplinador age, segundo Foucault (2013, p.164.), com a função maior de adestrar ou, continua ele: [...] “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício”.

Ao oficializar o reconhecimento da vila S. M., o Imperador estabelece de imediato que se construa a “cadeia e a câmara”. A vigilância hierárquica e o quadriculamento para reclusão dos indisciplinados. Ainda em Foucault (op.cit.), vemos que o exercício da disciplina não pode

prescindir da vigilância, do jogo do olhar disciplinador, “onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder e onde os meios de coerção se tornem claramente visíveis sobre quem se aplicam”.

Para Foucault, o dispositivo panóptico, além de organizar as unidades espaciais, celulares que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente fazem da visibilidade uma armadilha para evitar massas compactas aglomerações perigosas. O panóptico induz um efeito permanente e consciente de visibilidade, que garante o funcionamento automático do poder disciplinador. Por isso, continua ele, Bentham “colocou o princípio de que o poder deveria ser visível e inverificável.” Um dispositivo que automatiza e individualiza o poder.

A igreja funcionava como olhar vigilante sobre o povoado. Por meio das práticas de educação e instrução, os religiosos eram recebidos e hospedados nas fazendas para cuidar dos filhos da aristocracia rural. Segundo os memorialistas locais, os religiosos cuidavam da educação básica até o momento em que os jovens eram encaminhados para as escolas da corte ou da capital. Para atender às regiões mais distantes do município, igrejas menores eram construídas a fim de atender aos seus fiéis. O Estado se fazia presente por meio da força policial, da câmara, do judiciário e da educação.

Foucault mostra também o papel da escola a serviço do poder disciplinador, ao dizer que:

[...] é sem dúvida no ensino primário que o ajustamento das cronologias diferentes será mais útil [...] e continua: A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinando como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (Foucault, 2013, p.143)

Sobre as multidões confusas, inúteis ou perigosas, como se refere Foucault, a igreja exercia seu papel, catequizando, educando, organizando, ensinando a obediência a regras e horários, organizando e controlando o trabalho da mão-de- obra que ia formando.

Em Maricá, como no restante do país, a ação dos religiosos, por meio de suas diversas ordens, franciscanos, beneditinos, jesuítas e irmãs missionárias, foi marcante na constituição do processo civilizatório, seja por meio de suas práticas religiosas ou da educação e instrução popular.

Figura 14 – Foto do leito do Rio São Bento



Fonte: O autor, 2023.

A Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já em Maricá, emerge como uma nascente que desafia a correnteza da história e as estruturas de poder que, como as águas represadas, buscaram limitar e conformar as vidas dos povos indígenas. Aqui, o rio da educação se inicia como um fio de água delicado, carregando os traços das autoestórias de um povo que, ao resistir, inscreve novas margens no curso da história. Michel Foucault, ao problematizar as "multidões confusas, inúteis ou perigosas", aponta para o papel das instituições, como a Igreja, na tarefa de catequizar, educar e organizar corpos e subjetividades.

No Brasil colonial, essas práticas moldaram o cenário educacional, introduzindo regras, calendários e a ideia de utilidade social como alicerces do processo civilizatório. Entretanto, a Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já se desvia desse curso histórico tradicional e se posiciona como um afluente de resistência, que nutre uma pedagogia da existência e da (re)invenção. Se o papel histórico das instituições religiosas foi o de moldar e disciplinar, a experiência dessa escola busca dissolver essas barreiras, cultivando um espaço em que as vozes indígenas possam emergir e criar seu próprio curso, alinhando-se às micropolíticas.

Nesse contexto, a micropolítica pode ser compreendida como uma experimentação ativa, um campo de forças em constante movimento, onde as relações institucionais são tensionadas e reconfiguradas a partir das práticas cotidianas e dos encontros entre sujeitos (Deleuze & Parnet, 2004). Diferentemente da macropolítica, que opera por meio de estruturas normativas e hierárquicas, a micropolítica se dá nos interstícios do cotidiano, nas pequenas fissuras que possibilitam a emergência de novas formas de existir e resistir. Segundo Lourau (1993), as instituições não são monolíticas, mas sim atravessadas por disputas entre forças

instituídas e instituídas, sendo esta última a que impulsiona transformações e deslocamentos. No âmbito escolar, essa perspectiva permite compensar o papel dos professores e alunos como agentes inventivos, capazes de criar práticas que desafiem modelos engessados e promovam processos formativos mais autônomos e singulares (Dias, 2012). Dessa forma, a escola se torna um território de experimentação, onde o conhecimento não é apenas transmitido, mas também construído coletivamente, afirmando a potência da diferença e da resistência cultural guarani.

Como um rio que nasce de forma singela e discreta, o primeiro capítulo dessa tese faz brotar os traços da autoestória. Ele dá início a um percurso fluido e inventivo, onde o fio d'água das práticas pedagógicas se entrelaça com as memórias, os saberes ancestrais e os desafios contemporâneos. É nesse movimento que as histórias e epistemologias guarani ganham corpo e voz, compondo um tecido narrativo que se contrapõe às amarras do colonialismo educacional.

Assim como os rios moldam as paisagens ao seu redor, a Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já transforma o território educacional ao seu alcance. Ela se posiciona como uma nascente de resistência cultural e linguística, reafirmando a importância de uma educação bilíngue que celebre a pluralidade e a existência. Cada prática, cada lição e cada autoestória contada ali contribuem para um curso maior, que, capítulo a capítulo, tece um rio coletivo de transformação.

Se o rio da história foi, por tanto tempo, represado pelas forças da catequese e da civilização, a Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já é o rompimento dessas barreiras, permitindo que as águas do conhecimento indígena fluam livres, encontrando novos caminhos para chegar ao oceano da existência plena. Essa escola, fincada nas margens de Maricá, não apenas resiste, mas reescreve a própria geografia do pertencimento, reivindicando um território que por séculos foi negado. Ao invés de um espaço de reprodução das normatividades ocidentais, ela se inscreve como uma micropolítica viva, um movimento que tensiona a noção genérica do ser indígena, não como uma identidade fixa, mas como um devir, uma multiplicidade de modos de existir.

Tecer esta escola, neste rio de escritas, é afirmar que a educação indígena não é um resquício do passado, mas uma invenção que se refaz a cada dia, nas práticas, nas línguas, nos encontros. Se esta problematiza a noção genérica indígena, a Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já a dissolve em gestos, em vozes, em corpos que vivem a diferença sem pedir licença. A aposta, então, é na escola como um fluxo contínuo, um Watu que transborda e carrega consigo as sensações de um futuro onde a educação não apaga, mas faz viver.

Leito

No leito do rio, segredos a deslizar,
Narrativas entrelaçadas, vidas a se revelar,
Caminhei ao lado das águas mansas,
Vi crescer, vi lutar, o rio em esperanças.
Histórias contadas por minha avó querida,
Sussurradas ao vento, na margem da vida,
Cartas emolduradas com lembranças do passado,
Conversas que ecoam no leito, entrelaçado.
Nas águas que refletem minha jornada e lidar,
Cresci com o rio a tentar se reinventar,
As ações do homem, desafios a enfrentar,
Mas na correnteza, a vida a pulsar.
Entre cartas de saudade e memórias acesas,
No leito do rio, encontro minhas fortalezas,
Conversas com sonhos, esperança a tecer,
Em cada curva, um ensinamento a colher.
Assim, entre águas que fluem e lembranças guardadas,
No leito do rio, história viva, encantada,
A vida se entrelaça, em cartas, lembranças e conversas,
E eu, seguindo o curso, aprendendo nas dispersas.

Rodrigo de Moura Santos, 2024

2 LEITO: MANEIRAS DE CONTAR A VIDA, ENTRE CARTAS, ENCONTROS, DIÁRIOS E CONVERSAS

Beija-flor é bicho que liga o mundo de cá com o mundo de lá. É mensageiro das notícias dos céus. Aquele-que-tudo-pode fez deles seres ligeiros para que pudessem levar notícias para seus escolhidos. Quando a gente dorme pra sempre, acorda beija-flor.

Munduruku, 2021, p. 1

Figura 15 – Antiga casa da família



Fonte: O autor, 1995.

Para os povos originários o beija-flor é um mensageiro entre mundos, entre o físico e o sobrenatural, o beija-flor vai tecendo histórias, memórias, conversas, de flor em flor vai levando algo e deixando alguma coisa, assim, sem definição, e nesse emaranhado com o seu bater das asas, que são ligeiras como a vida terrena, nosso textório se constrói também, se constrói por meio de memórias, conversas, lembranças, lágrimas e sorrisos.

Este textório se propõe a ser luta, a ser arte, a reafirmar que existem formas outras de se fazer pesquisa, de se construir ciência por meio do que nos toca, nos permite mover. A figura inicial desse capítulo foi uma lembrança essencial para que minhas palavras deixassem de ser um texto frio, caótico, preso, e encontrasse nas asas do beija-flor, um caminho pelas margens dos rios, do Watu, para que de ponta a ponta eu pudesse reinventar minha escrita.

Para nós, o Watu (Rio) é uma entidade, não uma bacia hidrográfica igual os brancos falam. Assim como lá na Índia tem o Rio Ganges, que é sagrado e as pessoas entendem isso, nós temos o Watu, que sustentou durante muito tempo a, porque eles são vistos só como um corpo de água. (Krenak, 2015).

Ao entrelaçar discursos, como cartas, conversas e diários, fui construindo meu textório – palavra que não serve apenas à literatura, mas que habita, mesmo que de forma transitória, e se transforma. As palavras que escolho para habitar este textório, que também me acolhem como morada, são polissêmicas, sociais, históricas; são fios que tecem sentidos contextuais, conforme aprendido com Bakhtin (1995), e que carregam traços históricos. Como bem reflete Ailton Krenak: “Se a gente não sonhar, a gente fica duro, e o sofrimento é o começo do fim da vida” (Krenak, 2020, p. 24), é na fluidez dessas palavras e histórias que mantêm vivo o movimento de sonhar e de resistir.

Uma questão central orienta toda a construção do meu textório: o desejo de problematizar e desconstruir a noção genérica de indígena. Para isso, percorri caminhos investigativos que me permitiram questionar como esses sentidos foram e continuam sendo construídos, a partir de quais relações de poder e saber se sustentam, quais ancoragens possuem e por meio de que articulações se tornam socialmente instituídos. Interessa-me compreender como tais construções acabam por unificar histórias plurais, nomeando e narrando povos distintos, e como, nos encontros, se tecem histórias que fazem do tornar-se com o outro um movimento contínuo.

Moraes diz que (2016, p.48), “neste tornar-se com o outro as histórias importam. Muitas histórias importam”. Essa dimensão do coletivo que vai se constituindo, o encontro, a alteridade, os aspectos das histórias, ou seja, as conversas que se travam, que nos afetam e

transformam: sim, elas importam. Este textório se faz com bons encontros, das conversas estabelecidas por meios distintos de ser e existir.

Deleuze e Parnet (2004, p. 06) nos dizem que um encontro é talvez o mesmo que um devir. Encontram-se pessoas, movimentos, ideias, acontecimentos que designam um efeito; algo que passa e se passa entre dois, uma dupla-captura. Ele e ela continuam: “encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação”.

A escrita deste textório foi entremeada por minhas lembranças, ainda vivas, emergentes das imagens e ditos em imagens e ditos, das relações que mantive na infância com minha avó, indígena. Sem esses momentos do passado, que contribuíram para minha constituição e para que eu percebesse essa cosmologia, a aproximação a esse povo não teria sido tão intensa, como a que pude vivenciar. A princípio busco entender a beleza, os sentimentos e a satisfação gerados pelos primeiros contatos com os Mbyá Guarani, nos espaços da aldeia Tekoa Ka' Aguy Ovy Porã, em Maricá. Percebi que, apreender o pensamento Guarani em suas especificidades e integralidade, bem como suas vivências cotidianas e educativas, seria uma pretensão muito grande. Resolvi fazer leituras de autores e autoras que já haviam estado com os Mbyá, buscando compreender como suas experiências, reflexões e escritos contribuíram para a construção de sentidos sobre esse povo. Entre esses autores, destaca-se Bartomeu Melià, cujos estudos sobre a língua e a cultura guarani oferecem uma perspectiva fundamental sobre a cosmovisão e a territorialidade dos Mbyá. Além dele, Leopoldo M. Bartolomé e Jolkesky analisam aspectos socioculturais e linguísticos, contribuindo para a compreensão da complexidade da identidade Mbyá-Guarani.

No campo da antropologia, Guillermo Wilde discute as relações entre os povos guarani e as estruturas coloniais e missionárias, evidenciando dinâmicas de resistência e adaptação cultural. Pedro de Oliveira e Silvia Maria Martins Braggio também se debruçam sobre a educação indígena, abordando como os processos de escolarização dialogam – ou entram em tensão – com os saberes tradicionais.

Além desses pesquisadores, os escritos e narrativas dos próprios Mbyá são essenciais para a construção de um olhar mais situado e respeitoso. Obras como as de Tônico Benites, intelectual e liderança Mbyá-Guarani, trazem um contraponto necessário às interpretações externas, permitindo que a voz indígena ocupe um espaço central na produção do conhecimento.

Ao me aproximar desses estudos, procuro compreender não apenas as representações acadêmicas sobre os Mbyá, mas também as formas como esse povo se posiciona, narra e reivindica sua existência diante das relações de poder que historicamente os atravessam.

Conversar com pessoas que estiveram presentes no processo de criação da aldeia e então passei a estar com esse povo, na Tekoa Ka' Aguy Ovy Porã, focando nas dimensões de pensamento citadas. Tais instâncias de pensamento foram fundamentais e geraram aproximações consistentes.

Em um segundo momento, ainda atento ao pensamento Mbyá e suas maneiras de fazer educação diária, me deparei com imagens criadas por este povo, espalhado pelos espaços da aldeia. Percebi intensa relação com seus significados de vida, modos de dizer, de evocar o passado e viver a reciprocidade. Em um terceiro momento me deparei com uma escola que trilha um projeto pedagógico onde os Mbyá buscam a educação das pessoas Guaraní e as trocas interculturais entre sua cosmologia e com os não indígenas, algo que foi travado através de uma longa relação de poder.

O leito do rio é mais do que seu curso, é a autoestória líquida, que desenha caminhos e escava o tempo. Se a nascente é o primeiro sopro, onde tudo começa, e o encontro com minha avó é o abraço das águas que reconhecem suas histórias, então este capítulo será a tessitura dessas correntezas. Entre a fonte e o destino, há curvas, remansos, quedas e reinvenções. Aqui, cada palavra é um fio d'água, entrelaçando lembranças, desenhando percursos, criando sulcos na pele do papel. O que se escreve não é apenas fluxo, mas um entrelace de afetos e resistências – um rio que insiste em correr.

2.1 Diário

A escrita sempre fez parte da minha vida, talvez, não da forma como muitos acham, minha mãe ou meu pai não se sentavam para ler histórias, enquanto éramos embalados ao sono, meus pais são analfabetos da escrita, mas letrados do mundo, sempre nos incentivaram a ler, por necessidade e por sempre repetirem a frase “- A gente dá pra vocês o que a gente não teve”.

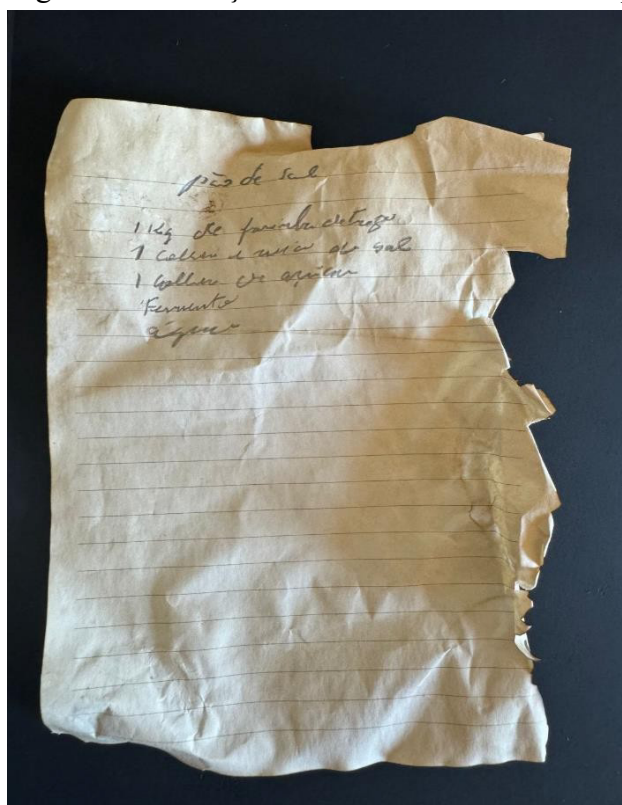
Mãe, ao final da tarde, olhava nossos cadernos, via se a letra estava bonita, se estava tudo feito, sempre cuidou de encapar nossos cadernos com papel de presente ou papel de pão. Meu pai era artesão, ele fazia pães, o que normalmente chamamos de padeiros. O pão revela saberes e gestos ancestrais que se relacionam diretamente ao nosso modo de estar no mundo e aos cultivos que desenvolvemos, às plantas que selecionamos e aos gestos que repetimos, mantemos ou modificamos ao longo da nossa caminhada como civilização humana.

O toque na massa, que se molda às mãos ao mesmo tempo em que é modelada, promove uma sensação tátil de contato com algo vivo, em transformação. A magia da panificação se relaciona a como a massa é sovada, ao tempo em que ela descansa (e à paciência da espera).

Os processos são lentos: amassar, escutar a massa descansar, crescer, perceber a mistura, inventar suas próprias formas, deixar que o calor asse e core o pão. Depois, desfrutar do seu aroma, do perfume do pão fresco saindo do forno. Sentir seu peso, partir o pão. Admirá-lo. Saboreá-lo.

O pão é arte, é artesanato, foi algo que pai nos passou, ele não sabia ler, mas havia herdado um velho caderno de receitas, do antigo padeiro que o ensinou a arte da panificação. Naquele caderno, hoje com folhas soltas, algumas perdidas, algumas queimadas, envelhecidas pelo tempo, mas que era um porto seguro para ele. Quando chegava a casa, no final da tarde, ele já sabia as receitas que teria que fazer no outro dia, pegava o velho caderno e pedia que lêssemos para ele, as vezes repetíamos umas três vezes para que ele lembrasse.

Figura 16 – Pedaco do livro de receitas do meu pai



Fonte: O autor, 2022.

Existe receita para fazer o pão, existe um modo, mas para além da receita, para além do modo, pai nos passava afeto, era a maneira que ele tinha de nos passar conhecimento ancestral, de estar conosco. Abrir estas velhas folhas, me fez lembrar, nitidamente, como o pão era

importante para nós, como ficávamos, ao entardecer, eu e meus quatro irmãos, aguardando meu pai surgir, lá na porteira, trazendo aquele saquinho na mão, corríamos em sua direção, nós, os filhos, os vários cachorros, a porca Maristela e o gato. A escrita do diário me permite revisitar essas memórias e desnaturalizar o que, muitas vezes, foi imposto como essência fixa do ser indígena. Nela, reinvento o cotidiano, percebo os afetos que contornaram minha autoestória e compreendo que o que nos faz indígenas não está somente nos signos visíveis, mas na trama delicada das relações, na materialidade das lembranças, no pão que atravessa gerações e se inscreve como gesto de amor e resistência.

2.2 Beirando as margens: minhas escolhas metodológicas

Figura 17 – Foto do rio da madrugada



Fonte: O autor, 2023.

Nossa aposta metodológica se utiliza do diário como essa possibilidade de presença, atenção, silêncio, uma solidão povoada, agenciamentos, acontecimentos, outros no ato da escrita/pesquisa. Assim, neste enviar, abre-se espaço-tempo para agir e se implicar nos processos formativos que meus antigos professores possibilitaram.

Pensar esta pesquisa sob uma metodologia que utiliza cartas, conversas, diário, dispositivos que me atravessaram, produz uma tese que vai se constituindo no coletivo, que apresenta esta dimensão da vida, do conhecer, do fazer, do pesquisar, do processo de intervir. Ao mesmo tempo que o que descrita é aquilo que há o campo de raíças da pesquisa. Palavras, enfim,

carregando as marcas dos atravessamentos de uma vida com o doutorado que se propõe pela escrita acio→adoía de c→co→itíos e se co→stit"i textóio. Implicado em minhas vivências e a dos outros sujeitos que se fazem presentes neste processo de escrita.

Estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, idéias, etc. Com o saber científico anulo o saber das mulheres, das crianças e dos loucos - o saber social, cada vez mais reprimido como culpado e inferior. O intelectual [...] com sua linguagem de sábio, com a manipulação ou o consumo ostensivo do discurso instituído e o jogo das interpretações múltiplas, dos "pontos de vista" e "níveis de análise", esconde-se atrás da cortina das mediações que se interpõem entre a realidade política e ele. O intelectual programa a separação entre teoria e política: é para comer- te melhor, minha filha [...] mas, esquece que é o único que postula tal separação, tal desgarramento. (René Lourau, 1975, pp. 88-89, grifos do autor)

A partir da perspectiva da intervenção, Lapassade e Lourau propuseram a pesquisa intervenção, onde as noções de sujeito e objeto, de pesquisador e campo de pesquisa são colocadas em análise. Segunda tal formulação, essas noções se criam ao mesmo tempo, num plano de imanência, onde as práticas produzem os sujeitos, os objetos, os pesquisadores e os campos de pesquisa, não havendo determinações causais de uns sobre os outros. Assim sendo, teorias e práticas são sempre práticas. A pesquisa-intervenção, ou apenas a intervenção, como procedimento de aproximação com o campo, mostra-nos que ambos - pesquisador e pesquisado, ou seja, sujeito e objeto do conhecimento - se constituem no mesmo momento, no mesmo processo. (Barros, 1994, p. 309)

Opondo-se ao intelectual neutro-positivista, a Análise Institucional vai nos falar do intelectual implicado, definido como aquele que analisa as implicações de suas pertencas e referências institucionais, analisando também o lugar que ocupa na divisão social do trabalho na sociedade capitalista, da qual é um legitimador por suas práticas. Portanto, analisa-se o lugar que se ocupa nas relações sociais em geral e não apenas no âmbito da intervenção que está sendo realizada; os diferentes lugares que se ocupa no cotidiano e em outros locais da vida profissional; em suma, na história. Ainda, segundo Lourau, trata-se de encontrar um método de análise das implicações que, em cada situação particular, possamos nos situar nas relações em geral, nas redes de poder, em vez de nos fixarmos cristalizados numa posição pseudo-científica. Nessa direção, nota-se que os modelos ideais de fazer pesquisa, sustentados pela tradição positivista, têm sofrido um corte em sua continuidade histórica, uma vez que diversas tendências metodológicas (pesquisa intervenção, pesquisa participativa e pesquisa-ação) têm provocado importantes deslocamentos epistemológicos. Elas inventam certas maneiras ou

modos de tencionar as perspectivas clássicas de produção de conhecimento, e fazem da participação em campo o ato político da investigação.

O movimento de cruzar modos outros de fazer pesquisa exigiu encontros, debates, estudos, trocas, saberes e experiências de campo e de vida que, ao entrarem em um movimento de produção de conhecimento, reuniram um modo plural de usar a interferência e, ao mesmo tempo, um modo singular de investigar no campo de pesquisa. O entrecruzamento de pesquisas que resultará nas reflexões deste estudo decorreu de um intenso movimento de composição com as experiências de cada uma de nós – sujeitos envolvidos na pesquisa – que, ao nos lançar no campo artesanal de explorar as experiências, deslocamo-nos do lugar do sujeito da informação, opinião, trabalho, pesquisa, saber, fazer, poder e querer e passamos a um movimento nômade, andante e errante de transitar entre as metodologias naquilo em que elas mais se aproximam e passamos, então, a nos compor, a nos permitir ser como um território em trânsito, aberto, um caminho de passagem daquilo que aconteceu no campo de pesquisa. Nômade como as águas dos rios, que no seu leito encontram aqueles que se propõem a sentar ali, no entardecer e rememorar a vida, conversar, a interferir, subjetivar a realidade.

A subjetividade possível perpassa pela rejeição de uma dada individualidade fabricada que violenta, dociliza e moraliza os sujeitos, condicionando-lhes a um estado de apatia modulável. Somente por meio da recusa de um estado de subjetividade fadado ao simulacro seria possível promover os deslocamentos dos corpos, dos afetos e dos sujeitos para um estado de devir. Assim como destaca Foucault (2014), cabe imaginar um outro mundo de (im) possibilidades onde a questão central seja rejeitar uma individualidade sucumbida as forças de relação com o poder e investir em forças de resistência que subvertem tal ordem, que explodem em novas cartografias.

Para Rolnik (2000, p.27):

[...]o que observamos agora é que dentro e fora não são meros espaços, separados por uma pele compacta que delinea um perfil de uma vez por todas. Percebemos que eles são indissociáveis e, paradoxalmente, inconciliáveis: o dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro. Vejamos como: o dentro é uma desintensificação do movimento das forças do fora, cristalizadas temporariamente num determinado diagrama que ganha corpo numa figura com seu microcosmo; o fora é uma permanente agitação e forças que acaba desfazendo a dobra e seu dentro, diluindo a figura atual da subjetividade até que outra se profile.

Não se trata de insistir em uma busca de equilíbrios ou estabilidade entre as forças do fora e de dentro, mas na prática em potencial de afirmação de devires que segundo a autora, tornam a existência um campo vibrátil e potencializador da vida. (ibidem, p.33). O fora é o

instante sobre o qual uma dada subjetividade cristalizada, identitária se desestabiliza e põem - se em movimento. E na tarefa de reinventar-se, de acordo Rolnik, o artista destaca-se no fluxo de produções de “microuniversos culturais” (ibidem, p.29) e na criação destas outras paisagens também produz outro perfil cultural: são subjetividades entrelaçadas à malha cultural, propondo curvaturas, dobras no processo de subjetivação. Para Guattari (2012, p.11): “A subjetividade, de fato, é plural, polifônica [...]. E ela não conhece nenhuma instância dominante de determinação que guie as outras instâncias segundo uma causalidade unívoca.”

A interferência aciona no campo (não antes dele) as necessidades de utilização de quaisquer ferramentas, pois coloca na exigência do pesquisador um estado de corpo alerta ao que o campo pede e não o contrário. Sendo assim, para avançarmos no entendimento do que seria um modo-pesquisa-interferência no campo da educação, interferência sob o ponto de vista dos modos nômades de uma pesquisa que se dobra sobre si mesma, remetendo ao conceito de pororoca de Abrahão. Segundo a autora, esse encontro das águas tem a capacidade de produzir uma dobra, um retorno, um efeito sobre si mesmo. Isto é, o efeito pororoca na pesquisa é um acontecimento produtor na própria ação do pesquisador.

Para melhor compreensão do processo metodológico de escrita deste textório, dividi em tópicos: os encontros; as cartas, diário e conversas. A escolha pelo encontro tem vários significados, primeiro pois aciona um encontro comigo, com minha ancestralidade e com minha família. Encontrar comigo, com minha história e família para desnaturalizar o indígena que me habita.

É fundamental compreender que falar de ancestralidade não significa falar de religião e sim estabelecer um diálogo que atravessa e interliga gerações, afinal o que sou hoje está tecido com quem minha bisavó, avó e minha mãe foram e continuam sendo através de mim. Seus legados, histórias e suas memórias. Efetivar um currículo permeado de saberes e fazeres afro-ancestrais é implementar uma educação antirracista. Contudo, as pessoas fogem desse termo sempre questionando sua existência, não querem enfrentar a realidade da sociedade brasileira. Sendo assim, como combater algo que não existe? Ratifico aqui a importância do retorno a quem nós somos por meio dos ancestrais, aqueles que por quem vieram antes de nós e produziram toda a cultura que se estabeleceu em território brasileiro, em nossos corpos – territórios.

Fiar este textório não seria a mesma coisa se me prendesse apenas no que já foi escrito, no que já foi contato, eu precisava compreender que ele se reinventa a partir do que chega, do

que é lembrando, do que do q"o acio→a, do q"o esta:a g"aidado ou foi imperceptível. Este textório precisava se construir poí c→tíc os c→co→tíos, mas quem encontrar?

Decidir sobre quem encontrar parece algo paradoxal, encontro não é algo pré-estabelecido, encontro acontece, no fiar da vida, no dia que nasce e na noite que não dorme, a gente se encontra. Mas, para que a escrita pudesse acontecer, tive que pré-estabelecer, os encontros que inicialmente seriam primordiais, optei então por encontrar a equipe da Secretaria de educação de Maricá que trabalhou no processo de implantação da escola indígena, essencialmente as pessoas que Coordenaram a área de Educação Escolar Indígena, as professoras indígenas e juruás da escola, as antigas diretoras e a atual, assim como os membros da aldeia. A ordem descrita das conversas tem um porquê, chegar até a aldeia e começar por lá as nossas conversas, não seria aceito, os indígenas possuem alguns protocolos, principalmente no que diz respeito a falar sobre eles, aceitar alguém ali que não seja reconhecido por eles.

Os encontros foram iniciados, marcados através de cartas ou telefonemas, mensagens de textos. Em cada encontro, nascia um jeito outro de olhar ao redor: pistas para lançar-me na pesquisa (Kastrup; Passos; Escóssia, 2009). Seria o encontro uma metodologia para se pensar e produzir pesquisa?

[...] questionar o que todo mundo sabe, o que todo mundo diz, o que todo mundo pensa, o que poderíamos chamar de os automatismos do saber, os automatismos do dizer e os automatismos do pensar. E esse gesto de interrupção, de questionamento, tem mais desaprendizagem que de aprendizagem. Do que se trata é de desautomatizar nossa percepção das coisas e de nós mesmos. [...] Algo assim como o seguinte: ...todos nós sabemos o que é ler, lemos todos os dias, dedicamo- nos a falar sobre nossas leituras e até mesmo sobre as leituras dos outros, fazemos investigações sobre a leitura, damos cursos sobre leitura e, como nossa arrogância pedagógica, queremos que os demais também leiam, e saibam ler... mas talvez não saibamos o que é ler, talvez ler seja outra coisa que o que sabemos, que o que fazemos, que o que queremos talvez as possibilidades da leitura estão reduzidas por nosso saber ler, nosso poder ler, nosso querer ler...talvez não paramos para pensar... e aqui, parar para pensar significa simplesmente converter em problema tudo o que já sabemos. Não se trata de converter o desconhecido em conhecido, mas que o gesto é, mais bem, converter em desconhecido, em misterioso, em problemático, em obscuro, isso que cremos saber (Larrosa, 2004, p. 313-314, apud Dias, 2011, p. 23).

Pensar o encontro como dispositivo capaz de produzir um corpo científico, nos faz compreender que este textório, para além de tudo, busca deslocar os saberes hegemônicos estabelecidos na academia. Os encontros que estão sendo realizados vão para além de um mero encontro, eles se desdobram em conversas.

2.3 Relato do encontro com Angélica Cássia (julho de 2023)

Encontro com Angélica Cássia: Reflexões sobre a Implantação da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já

Data: Julho de 2023

Local: Secretaria de Educação de Maricá

Em um encontro marcante realizado em julho de 2023, tive a oportunidade de dialogar com Angélica Cássia, membro da equipe responsável pela implantação da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, em Maricá, RJ. Durante a conversa, Angélica compartilhou detalhes sobre os desafios enfrentados ao longo do processo de criação da escola, destacando a complexidade de atuar em um espaço que demanda o entrelaçamento de diferentes visões de mundo.

Os desafios da implantação

Angélica relatou que a implantação da escola foi marcada por inúmeras barreiras, desde questões logísticas e administrativas até a necessidade de criar uma pedagogia que respeitasse e valorizasse a cultura indígena local. A falta de referências anteriores exigiram uma constante construção coletiva, onde erros e acertos faziam parte do aprendizado.

Choques culturais e escuta ativa

Um dos pontos mais desafiadores, segundo Angélica, foi lidar com os choques culturais. Ela destacou que, muitas vezes, o modo de pensar ocidental e institucional colidia com as perspectivas dos indígenas, que possuem uma relação mais orgânica e espiritual com a educação. Esse contraste tornou evidente a necessidade de desapegar-se de paradigmas enraizados e adotar uma postura de escuta ativa.

"Foi fundamental compreender que não estávamos apenas 'levando educação' para os indígenas, mas construindo, junto com eles, uma nova forma de pensar e fazer educação. Isso só foi possível porque paramos para ouvir e respeitar suas histórias, valores e formas de ensinar e aprender", disse Angélica.

A importância do diálogo

Angélica enfatizou que, para enfrentar as dificuldades, foi essencial criar espaços de diálogo constante entre a equipe pedagógica e a comunidade indígena. Esses espaços possibilitaram uma troca rica de saberes, onde tanto a equipe quanto os indígenas puderam aprender uns com os outros. "A escola tornou-se, desde o início, um território de resistência e de encontros, onde o respeito mútuo pavimentou o caminho para a construção de um projeto verdadeiramente inclusivo", afirmou.

A conversa com Angélica foi um marco na pesquisa, ela comporta um movimento de problematização sobre os desafios, tensões, aprendizados inerentes à implantação de uma escola indígena em Maricá, acionando um campo de forças e de análise intensiva para o debate acadêmico. Tecer com os movimentos de criação da escola, mostra a urgência de repensar os paradigmas da educação tradicional ao considerar as especificidades, históricas e linguísticas dos povos originários.

Inicialmente, os "choques culturais" mencionados podem ser compreendidos como pontos de encontro e de atrito entre diferentes direções: de um lado, a educação formalizada em moldes ocidentais; de outro, os saberes ancestrais indígenas, muitas vezes deslegitimados pelo discurso dominante. Aqui, emerge a importância de uma abordagem que reconheça a interculturalidade como fundamento para a construção de práticas educativas. O processo descrito por Angélica reforça que a verdadeira interculturalidade não é um simples somatório de culturas, mas uma dinâmica de diálogo, escuta e transformação mútua.

Ao destacar a necessidade de escutar as lideranças indígenas, Angélica nos convida a refletir sobre o papel da escuta ativa no processo educativo. A escuta, nesse contexto, não é um gesto passivo, mas uma ação política que confere protagonismo aos povos indígenas, reconhecendo-os como agentes de suas histórias e futuros.

Por fim, sua reflexão sobre o impacto da implantação da escola transcende o âmbito pedagógico, alcançando dimensões identitárias e políticas. A escola indígena não é apenas um espaço de ensino, mas também de resistência cultural e revitalização linguística. Em um país marcado por um histórico de exclusão e violência contra os povos originários, iniciativas como essa reafirmam o direito à diferença e a centralidade da educação como ferramenta de transformação social.

A experiência compartilhada por Angélica, portanto, nos desafia a repensar o conceito de educação em uma perspectiva contracolonial que não apenas reconhece as vozes silenciadas, mas também aprende com elas. É um convite à desaprendizagem dos automatismos culturais e

à construção de uma prática cultural que se compõe pela diversidade que respeite e valorize a diversidade.

Ao longo da introdução pontuei a conversa como perspectiva metodológica para fiar meu texto. As conversas para a produção da escrita acontecem de diversas formas, sejam através de cartas, através de videochamadas, conversas em roda, de acordo com o tempo, disponibilidade e aceitação das pessoas envolvidas.

Figura 18 - Momento das crianças indígenas com os mais velhos da aldeia



Fonte: O autor, 2021.

A imagem capturada traz à tona um momento profundamente significativo: crianças indígenas sentadas em roda, em um espaço que não é apenas físico, mas também simbólico, para escutar as palavras do pajé da aldeia, Dona Lídia. Trata-se de um espaço de transmissão de saberes ancestrais, onde a conversa e a escuta se entrelaçam de forma silenciosa, mas silenciosa e potente. Nesse cenário, ecoam não apenas as vozes daqueles presentes, mas também as vozes de muitos que vieram antes, compondo uma cadeia de memória viva que é passada de geração em geração.

Educação indígena, como observada nesta tarde, está fundamentada em valores que transcendem as práticas formais da escola ocidental. A escuta, aqui, não é um gesto passivo, mas uma ação coletiva que se fundamenta na sabedoria acumulada dos mais velhos. É como

Ailton Krenak sugere: "Nós, povos indígenas, não somos sujeitos da história no sentido de que ela não nos pertence, ela nos atravessa. Vivemos a história como se fosse uma paisagem" (Krenak, 2019, p. 37). Nesse contexto, a paisagem histórica é constituída pela oralidade, pela escuta ativa e pela vivência comunitária.

Enquanto observador e participante deste momento, escrevi em meu diário:

"Nesta tarde, sentei-me na roda com as crianças para ouvir Dona Lídia. Sua presença era de uma força tranquila, e as palavras que ela dizia pareciam carregadas de algo maior do que o agora. Era como se, em cada pausa, houvesse um ensinamento implícito. Percebi que este não era apenas um momento de troca, mas de reafirmação da identidade coletiva do grupo. A escuta dos mais velhos aqui não é uma prática ocasional; é um modo de ser e estar no mundo, um compromisso com o passado e o futuro."

A roda, enquanto disposição física, é também um espaço metafórico. Todos ocupam um lugar igualmente importante; não há hierarquias. As crianças não apenas ouvem, mas recebem, internalizam e dão continuidade ao ciclo de saberes. Essa prática está em sintonia com o que Krenak descreve como a "urgência de adiar o fim do mundo", onde a sabedoria ancestral dos povos indígenas é essencial para preservar a diversidade de visões e modos de vida no planeta (Krenak, 2019, p. 15).

Esse momento de roda não é apenas educativo; é um ato político e cultural. Ao valorizar e perpetuar a oralidade, a comunidade reafirma sua resistência frente aos desafios contemporâneos, preservando sua língua, história e cultura. Assim, cada palavra da pajé é uma semente, lançada ao solo fértil da escuta, que um dia florescerá em ações, escolhas e formas de ser dos mais jovens.

Escrevi uma carta para minha amiga Vanessa Almeida, com quem compartilhei o intenso desafio de participar da implantação da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já. Foi uma experiência que marcou profundamente nossas trajetórias e que ainda reverbera em minha vida, como ecos de lições que continuam a ensinar. Vanessa é professora da rede municipal de Maricá.

Na carta, desabafei:

"Vanessa, lembro-me de cada momento que vivemos naquela época. Sinto que continuo aprendendo, como se a roda de conversa nunca tivesse terminado. Foi entre os silêncios e as palavras dos mais velhos que compreendi que o silêncio indígena não é vazio; ele está pleno de histórias, memórias e ensinamentos. Aprendi a parar, a escutar, a perceber que o que não é dito é tão importante quanto o que é falado."

A luta indígena:

"A luta dos povos indígenas é constante, Vanessa, e nós a vimos de perto. Ela não é feita apenas de grandes atos, mas também de gestos cotidianos: a preservação da língua, as rodas de conversa, o cuidado com as tradições. Cada palavra em guarani que ouvimos na escola era, para mim, como um manifesto, um lembrete de que a resistência é contínua. Aqueles momentos me ensinaram que educar é mais do que ensinar – é respeitar, aprender, resistir."

Ao receber minha carta, Vanessa me respondeu com palavras que me emocionaram profundamente:

"Querido amigo, ler suas palavras me transportou de volta para aqueles dias intensos e inesquecíveis. Você tem razão, o silêncio nos ensinou tanto quanto as histórias contadas. Cada pausa da pajé, cada olhar das crianças, carregava uma sabedoria que nos fazia repensar o que acreditávamos saber sobre educação. E que honra foi caminhar ao seu lado nesse processo de aprendizado mútuo."

Ela continuou:

"As rodas de conversa, como você tão bem descreveu, eram mais do que simples diálogos. Eram atos de resistência política, espaços onde a cultura indígena se reafirmava. A língua guarani, tão viva e pulsante, era a expressão mais forte disso. Era como se cada palavra fosse um grito silencioso, uma reafirmação de identidade em um mundo que tantas vezes tenta apagá-la. Trabalhar naquela escola foi uma experiência transformadora, e sou grata por termos dividido essa jornada."

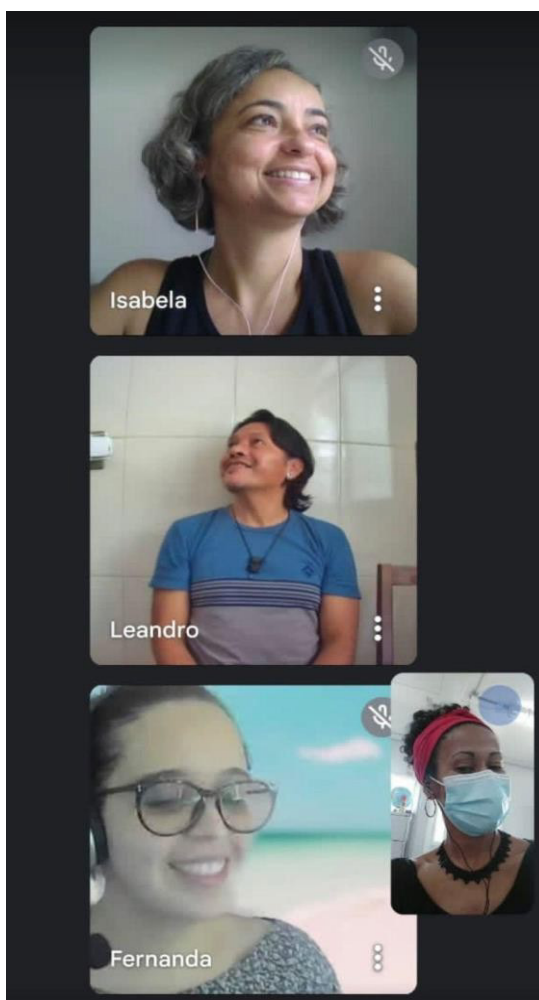
Finalizando sua resposta, Vanessa expressou:

"Que continuemos aprendendo com o que vivemos lá, que não deixemos o silêncio ser interrompido pelas pressas e urgências do cotidiano. Porque, como você disse tão bem, as vozes que resistem e persistem nos ensinam que educar é também resistir."

Essa troca de cartas não foi apenas uma conversa entre dois colegas e amigos. Foi um reencontro com memórias vivas, uma reafirmação do compromisso que assumimos enquanto educadores e aprendizes de um saber que é ancestral, coletivo e político.

Por entre diários, cartas e escritas sigo tecescrevendo este textório, com o que nele comparece e que me auxilia a acionar o campo de forças da tese. Se é para explicitar os modos de desnaturalizar os indígenas e a própria tecitura e criação da escola indígena, é importante estar atento e forte ao leito do watu, com suas maneiras de contar a vida, tal como podemos ver na reunião pedagógica com a equipe da escola a seguir... compondo, remotamente, uma roda, um encontro.

Figura 19 – Reunião pedagógica com a equipe da escola



Fonte: O autor, 2022.

A foto acima, que registra uma conversa entre o corpo docente da aldeia — incluindo professoras juruás e o professor indígena —, explicita a essência de um processo de formação inventiva que se desenvolve de maneira orgânica e descentrada. Esses encontros, realizados na beira do rio, na praça ou onde o diálogo se permitia, expressam o que Dias (2013) chama de "tessituras coletivas": processos que se afastam de formas tradicionais e cristalizadas de organização para criar um território de pensamento em constante transformação.

A formação inventiva, como aponta Dias (2012b), não se trata de "dar forma ao futuro professor", mas de produzir um campo de forças que permite a criação de novas formas de habitar e pensar a educação. Na escola indígena, esse processo se torna ainda mais evidente, pois tanto professores indígenas quanto não indígenas utilizam a intercâmbio para a construção de práticas pedagógicas. Para os professores indígenas, a inventividade está profundamente conectada à preservação e reinvenção de práticas culturais, como a oralidade e

os saberes tradicionais, que fluem nos encontros e atravessam as salas de aula e os espaços da comunidade.

Por outro lado, os professores não indígenas, muitas vezes desafiados a se adaptar a contextos culturais distintos, encontram na perspectiva da invenção uma forma de abandonar modelos pedagógicos majoritários e criar estratégias que dialoguem com as necessidades e a realidade da comunidade indígena. Essa dinâmica coloca acento ao que Dias (2013) explicita acerca da capacidade de "educar. Invenção na formação, neste sentido, se ligam à micropolítica, quando "deixa de ser um conjunto de métodos, de didáticas, para ser um campo de relações de forças, forjado coletivamente, [...] que pode agenciar formas de luta, trans- formações, resistindo e constituindo outros modos de formar professores, provisoriamente construídos na emergência dos caminhos que serão traçados" (Dias, 2011, p.171).

A figura da Cacica Jurema, destacada no texto, simboliza essa força instituinte de uma formação inventiva micropolítica. Suas palavras e ações ressoam como atos de resistência e reinvenção, tal como apontado por Eliane Potiguara (2004), que afirma: "é na palavra que habita o poder de libertação ou opressão." Nas conversas registradas, as palavras tornam-se atos criativos que não apenas resistem à opressão histórica sofrida pelos povos indígenas, mas também inventam novos modos de ser de estar no mundo.

Esses processos de formação inventiva, articulados no cotidiano da escola, também dialogam com o conceito de micropolítica de Deleuze e Guattari (2004), que enfatizam a experimentação ativa como forma de lidar com as forças que atravessam os territórios escolares. A escola indígena, nesse sentido, não é apenas um lugar de transmissão de saberes, mas um território de produção de subjetividades, onde o ensino formal se entrelaça com a ancestralidade, a oralidade e a resistência cultural.

Em síntese, a formação inventiva na escola indígena é um ato ético, estético e político. Ético, porque exige escolhas atentas a singularidade e alteridade; estético, porque envolve a criação de práticas que nos permitem deslocar por entre os processos instituídos e instituintes; e político, porque reafirma a escola como um território de encontro, de resistência e de transformação; estético, porque envolve a criação de práticas que rompem com o padrão instituído; e político, porque reafirma a escola como um território de resistência e transformação. Como enfatiza Dias (2012b), "é na força dos encontros e na intensidade das experiências que se constroem outras formas de habitar o espaço escolar." Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, em sua prática cotidiana, materializa essas tessituras, tecescrevendo histórias de luta, criação e (re)existência.

A proposta dos diários, como um exercício de escrita, dialoga profundamente com os encontros que emergem de forma orgânica no contexto da escola indígena. Assim como os diálogos entre professores indígenas e não indígenas se moldam no fluxo do tempo e do espaço, os diários funcionam como registros vivos dessas experiências, articulando saberes ancestrais e práticas inventivas. Nesse sentido, o exercício da escrita nos diários reflete o que Foucault (2004, p. 151) descreve como "uma arte da verdade díspar", combinando a autoridade do já dito com a singularidade da experiência vivida e a particularidade do presente.

Esses registros escritos não apenas documentam os acontecimentos, mas também constituem uma forma de autotransformação, uma prática ética que reforça o compromisso com a construção coletiva do conhecimento. Na tessitura da escola indígena, os diários tornam-se espaços de articulação entre as forças instituintes que rompem com as cristalizações do instituído, possibilitando, como aponta Dias (2013), "manter vivo um campo problemático" onde o saber não é apenas transmitido, mas continuamente inventado.

Neste sentido, como afirma Dias (2016, p.113), "a escrita de si como uma prática se agencia, aqui, com uma ferramenta, a do uso do diário de pesquisa", o que apoia a proposta da escrita do diarista pesquisador e realizar-se junto ao diário pessoal, tornando-o um dispositivo de pesquisa, verdadeiras "máquinas que fazem ver e falar" (Foucault apud Deleuze, 1999, p. 155).

O uso de diários é uma técnica utilizada largamente em estudos qualitativos, em suas diferentes abordagens teórico-metodológicas. Conforme Pezzato e L'Abbate (2011), o diário é uma ferramenta de intervenção utilizada pelos analistas institucionais que possibilita "fazer ver" situações conflituosas e complexas existentes no cotidiano da instituição na qual se está intervindo. O uso de diários transcende à pesquisa e, antes, foi e continua sendo largamente utilizado no cotidiano da vida de muitas pessoas, tornando-se, muitas vezes, um estilo de ser. O registro dos eventos ou dos estados de espírito, sentimentos, percepções e reflexões é prática antiga, e tornou-se objeto de interpretação desde a Antiguidade clássica. Foucault (2004) aponta a clara posição pedagógica que incide sobre o sujeito que deve escrever para ter as ideias claras, atividade que seria, antes, uma forma do controle de si, do controle das pulsões pela exposição do material registrado.

A escrita, ao contrário, permite que o sujeito, pelo registro da atividade, organize suas ideias e percepções e as faça comunicar aos outros: A escrita de si aparece aqui claramente na relação de complementaridade com a anacorese: ela afasta os perigos da solidão; ela dá o que nos fez fazer ou pensar a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever tem o papel de

alguém que nos acompanha, ao suscitar o respeito humano e a vergonha... (Foucault, 1994, tomo IV).

Como afirma Dias (2016, p. 115), fazemos as escrituras em diário como uma experiência modificadora de si [...]. Isso significa dizer que um diário talvez se componha entre escrita e práticas para fazer ver e falar o que acontece nas pesquisas e nos territórios de formação aberta à invenção de si e do mundo.

E, todavia, escrever, registrar, fazer anotações desde sempre “constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas, [...] matéria prima para a redação de tratados mais sistemáticos, [...] material para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com outros” (Foucault, 2010, p. 147-148).

Neste sentido é que o diário de pesquisa traz, exatamente, uma escrita implicada, trabalha ou se materializa como um certo dispositivo que é, a um só tempo, de pesquisa e pedagógico, na medida em que o diarista deposita nele suas reflexões, análises, afetos, descrições do e com o vivido nas atividades do trabalho com a pesquisa, como também de sua própria vida, o que possibilita que outros possam interagir com esses registros e, conseqüentemente, refletir, construir outras relações e redes entre o que está escrito e o que não está escrito, entre o vivido e o não vivido. Com o uso do diário, o momento privilegiado na pesquisa é aquele em que o pesquisador, qual o “sujeito adulto” de Remi Hess, por meio da escrita de si, revê seus projetos e suas perspectivas de formação, pois toda pesquisa tem um componente pedagógico. Nesse sentido, o diário emerge como uma ferramenta metodológica que potencializa a potencializa poder pensar e pensar diferentemente, a si e o mundo, favorecendo que o pesquisador documente, analise, intervenha e explicita suas experiências ao longo desta processualidade, permitindo que o pesquisador documente, analise e compreenda suas experiências e vivências ao longo do processo investigativo.

A escrita reflexiva e o seu tecer escrever promove o diálogo entre teoria e prática, tornando o diário um instrumento pedagógico fundamental na formação contínua. O tecer escrever do textório é essencial para que, com a escrita, se possa transformar experiências em saberes, em práticas, permitindo que o pesquisador e o campo de força da análise e da intervenção se componham não apenas para forjar objetos de estudos, mas especialmente para também forjar a si mesmo como efeito das práticas, das análises e das intervenções em curso.

Portanto, o diário transcende a simples anotação de eventos cotidianos, consolidando-se como um recurso metodológico que articula memória, pensamento e devir, compondo uma prática investigativa que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do pesquisador.

Para Lourau (2004b, p. 276), a escrita diarística coloca em cena a dimensão escondida da pesquisa, levando o pesquisador-diarista a caminhar pelos “labirintos do ‘como se faz a pesquisa’”. O autor propõe o diário pessoal como uma “estratégia de coletivização das experiências e análises” dos pesquisadores implicados com a investigação (Lourau, 1993, p. 85). Para ele, o DP questiona uma possível “neutralidade” do pesquisador, expondo suas experiências vividas no cotidiano e deparando-se com as fragilidades institucionais concretas. É deste modo que ele pode ser uma “estratégia de coletivização das experiências e análises” dos diaristas-pesquisadores implicados com a pesquisa. Como um dispositivo, os DP colocaram em funcionamento um conjunto de realidades alternativas que transformaram “o horizonte considerado do real, do possível e do impossível” (Barembly, 2002, p. 135) que, depois de escritas, lidas, relidas e discutidas constituíram-se no material de análises e elaboração de parte desse textório, na análise das implicações do diarista-pesquisador que venho me tornando.

O meu encontro em particular com o diário se deu por meio das orientações coletivas que acontecem na OFIP-Oficina de Formação Inventiva de Professores, grupo que passei a fazer parte quando fui aprovado para cursar o Doutorado na UERJ/FFP. A princípio me causou um certo estranhamento, como usar um diário para compor minha pesquisa? Aos poucos fui percebendo a potência da minha escrita, que fiada com as memórias, conversas, foram construindo um corpo, que aparece ao longo do meu textório, como fragmentos de memórias, como rio que corre e ganha força, que diminui a corrida pela falta da chuva, a escrita do meu diário explicita mais do que pensei para poder analisar e intervir na escola indígena.

Figura 20 – Capa do meu diário pessoal



Fonte: O autor, 2022.

2.3.1 Diário pessoal – 15 de agosto de 2022

Hoje foi mais um dia de visita à aldeia. O ar estava quente e úmido, e o som das folhas das árvores se misturava com o canto das crianças que brincavam perto do rio. Apesar de já não ser a primeira vez que venho aqui, percebo que ainda sou olhado como alguém vindo da Secretaria de Educação. Meus passos são marcados por um certo estranhamento, como se carregassem uma barreira invisível que me separa dos outros. Sinto que ainda não sou reconhecido como indígena por muitos daqui, e isso, de certa forma, reflete algo dentro de mim. Há tempos venho me questionando sobre minha própria identidade. Meu sangue carrega histórias que, por muito tempo, ficaram adormecidas. Me reconectar com minha ancestralidade tem sido um processo lento, às vezes doloroso, mas também profundamente libertador. Aqui, na aldeia, sinto a pulsação da terra, o calor das pessoas, e algo dentro de mim desperta, como uma chama que parecia apagada há anos.

Durante a conversa com os professores indígenas, percebo como suas palavras carregam mais do que conhecimento: elas têm raízes profundas, ligadas à história, ao território, e às memórias que a colonização tentou apagar. Enquanto eles falam, observo seus gestos, suas pausas. A Cacica Jurema, com sua força e serenidade, parece olhar além de mim, como se pudesse enxergar algo que eu mesmo ainda não consigo compreender.

Sinto que eles estão esperando que eu prove algo, talvez até para mim mesmo. Não basta falar de políticas públicas ou pedagogia bilíngue; é preciso habitar essas palavras, vivê-las. E, para isso, preciso primeiro me encontrar. Quem sou eu nesse espaço? Sou aquele que observa? Que ouve? Ou sou parte dessa história que se reconstrói a cada passo, a cada conversa?

Ao final do dia, enquanto caminhava sozinho na beira do rio, senti o vento tocar meu rosto. Fechei os olhos e ouvi, pela primeira vez em muito tempo, um silêncio profundo. Era como se a natureza estivesse me dizendo que o tempo da reconexão não é apressado, mas necessário. Talvez, um dia, eles me vejam não como alguém vindo da Secretaria, mas como alguém que compartilha as mesmas raízes, que pertence. Talvez, nesse dia, eu também me reconheça por completo.

Hoje, a jornada continua. Amanhã, quem sabe, dou mais um passo em direção a mim mesmo. Para além do diário, outro dispositivo essencial para esta processualidade, foi o uso das cartas. Suely Rolnik, em *Cartografia Sentimental*, nos oferece pistas de como atua o cartógrafo e quais os seus princípios. Para Rolnik (2006), a prática de atuação de um cartógrafo está relacionada “às estratégias de formação do desejo no campo social” (p.65). A autora nos

convida a pensar em termos de desejo e de imanência de vida. Interessa ao cartógrafo a metamorfose da vida, a expansão do desejo, o acontecimento e, não a solidez da estrutura.

O que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho. [...] O que ele quer é se colocar, sempre que possível, na adjacência das mutações das cartografias, posição que lhe permite acolher o caráter finito ilimitado do processo de produção de realidade que é o desejo (Rolnik, 2006, p.66- 67).

É por meio da atividade cartográfica que se intenta uma aproximação com uma espécie de devir-indígena, onde uma dada representação da identidade/subjetividade indígena até então sacramentada no imaginário literário e na produção historiográfica é recusado pela literatura de autoria dos povos originários na contemporaneidade. Segundo Rolnik (2006, p.98):

[...] quando uma personagem deixa de se manter dentro do espírito, é o próprio espírito que deixa também de se manter. É inevitável: quando uma personagem se revela “outra” do que fora até então, isso funciona como uma linha de fuga que esgarça toda a trama do enredo. A trama, neste caso, perde toda a força de encantamento que, até aquele instante, a tornava real.

A trama com cartas não pode ser visto como um mo(vi)mento solitário, visto que o contar de si e suas experimentações, envolve uma pluralidade de sentimentos e vivências. O ato de debruçarmo-nos na composição de uma carta, nos faz acessar memórias, trajetórias, episódios formativos vividos com outros, desvelando uma polifonia de vozes que nos brindam com a excelência da constituição de si – um si de muitos e um si consigo. Pensando a partir de uma outra ciência possível no campo da pesquisa, do fazer científico, entrelaço-me ao grupo que faço parte, OFIP, quando em nossas conversas e formas outras de fazer pesquisa, refletimos acerca da necessidade de ousarmos na academia, principalmente porque não há conhecimento sem coragem. E, portanto, o ato de assumir riscos é convidativo para o desenvolvimento de novas aprendizagens ou aprendizagens mais interessantes, reiterando que não há descoberta sem transgressão, nem ciência sem criação.

Neste contexto, as cartas, as conversas, o diário, o barro, o rio, tudo vira texto, tudo se faz transgressor, o emaranhado de que me ajuda a tecer modos outros de (des)construir as margens, o por elas, (re)fazer os caminhos que os meus fizeram e fazem.

Figura 21 – Mão do artesão indígena



Fonte: O autor, 2023.

A imagem retrata a mão de um indígena artesão, que tem raízes tatuadas e vão formando galhos, folhas, se entrelaçando em seu corpo, um processo em que me encontro também como artesão deste textório. Tecescrever entre diários e cartas funciona como um dispositivo de problematização para desnaturalizar os usos do termo indígena, tal como a mão tatuada em um corpo de raízes.

Diário de Junho de 2023

Hoje conheci um artista indígena que carrega em sua pele a história viva de sua ancestralidade. Ele estendeu a mão para me cumprimentar, e imediatamente meus olhos foram atraídos para a tatuagem que adornava sua mão: raízes de uma árvore que pareciam emergir dali, espalhando-se em linhas intrincadas que cobriam seu corpo como um mapa vivo.

Curioso, perguntei sobre a tatuagem, e ele sorriu, um sorriso carregado de autoestórias. "Essas raízes," ele começou, com a voz calma e grave, "me lembram de onde eu venho. Elas começam na palma da minha mão porque é com as mãos que toco a terra, que crio, que luto. É também com as mãos que me conecto ao mundo, às pessoas."

"Mas elas não param por aí," continuou apontando para os braços e o peito, onde as linhas se transformavam em galhos delicados e folhas. "Elas crescem porque minha cultura é viva, como uma árvore que nunca para de se expandir. Cada linha dessas foi feita em um

momento importante da minha vida, marcando lutas, vitórias, perdas... É um lembrete de que sou parte de algo maior, algo que está profundamente enraizado, mas também se projeta para o futuro." Fiquei em silêncio por um momento, absorvendo o peso e a beleza de suas palavras. Ele percebeu minha reflexão e acrescentou: "Tatuar meu corpo foi um jeito de contar a minha história, mas também a do meu povo. Cada traço é uma escolha, um grito silencioso que diz: 'Estou aqui. Nós estamos aqui.'"

Saí daquele encontro com uma nova percepção sobre memória, identidade e resistência. As raízes tatuadas em sua pele não eram apenas arte; eram poesia, política e vida.

O encontro descrito no diário, com o artista indígena e suas tatuagens de raízes que se espalham pelo corpo, reverberou profundamente na construção do meu textório e na minha visão de mundo enquanto pesquisador e indivíduo indígena. A experiência trouxe um deslocamento epistemológico, me levando a compreender com mais profundidade a relação entre corpo, memória e território como dimensões indissociáveis na narrativa e na resistência dos povos originários.

A tatuagem do artista se configurou, para mim, como uma imagem potente do que significa ser indígena em um mundo que frequentemente tenta apagar nossas histórias. Assim como as raízes em sua pele, nossa identidade é tecida em conexão com a terra e com o coletivo, mas também se estende para além, dialogando com novas formas de expressão e afirmação. Esse encontro me permitiu perceber que a escrita, tal como a tatuagem, pode ser um ato de resistência. Ambas são formas de inscrição do corpo, como se o mundo marcasse. Dialogam com o passado, narram o presente e projetam o futuro.

Essa experiência também impactou diretamente o meu textório, sobretudo ao fortalecer a ideia de que o corpo é uma cartografia viva da ancestralidade e da cultura. A imagem das raízes, que conectam e nutrem, me ajudou a problematizar sobre como a escrita acadêmica pode e deve ser um espaço para dar visibilidade a essas autoestórias corporificadas. Inspirado por esse encontro, passei a enxergar meu trabalho como um ato político e poético, no qual não apenas analiso práticas de resistência cultural, mas também performo essa resistência por meio das escolhas ético, estético e políticas que faço no textório.

Ao produzir este textório nos dirigimos ao encontro de si mesmo, evidenciando turbulências no caminho que não ocorrem de maneira branda e linear, pelo contrário, são fruto de lutas, investigações, de identificação de lacunas e da maturidade de esvaziar-se de tantos saberes, para preencher-se de novos conhecimentos e ideias (Oliveira; Costa; Gonzaga, 2021). O fator tempo é crucial para refletirmos os caminhos dos discursos (re)produzidos aqui, visto

que “a experiência é cada vez mais rara [...] Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (Larrosa, 2014, p. 22). Para Krenak (2009,p.29),

nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos.

Como evocar memórias sem o necessário tempo de reflexão sobre o vivido? Como vencer as amarras do imediatismo e das desventuras expostas por atos fugazes, instantâneos e que logo são substituídos por outros igualmente velozes? Como lidar com este tempo que nos engole e desfaz as tramas de pertencimento e continuidade?

Ailton Krenak (2019) nos lembra que "a humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos". Contra essa lógica de morte, resistimos ao celebrar a vida, ao revisitar nossas histórias e ao reencontrar os laços com nossos antepassados, a terra e os sonhos que nos constituem.

Lembro-me de uma carta que escrevi para Mônica Rigó, na época superintendente da implantação da Escola Indígena em Maricá, relatando um episódio que aconteceu em uma das reuniões iniciais. Estranhamos, na ocasião, que os indígenas falavam apenas em guarani entre si. Quando questionados, explicaram que era uma forma de manter viva a cultura deles. Era como se, naquele espaço-tempo, eles tivessem redesenhado o território da escola como um lugar onde a memória e a língua se entrelaçam para resistir e renascer. Na carta, escrevi:

"Mônica, ao ouvir o guarani ecoar na sala durante aquela reunião, me veio um misto de estranhamento e curiosidade. Foi quando um dos representantes indígenas explicou: 'Falamos guarani entre nós porque, assim, estamos regando nossas raízes, fortalecendo nossa língua e, com ela, nossa cultura e nossa alma'. Aquele momento foi um marco, pois entendi que a escola, para eles, não era só um espaço de aprendizado, mas de reafirmação de identidade e existência. Percebi que, mais do que palavras, o guarani era um tecido vivo, uma linha que os conectava ao passado e projetava futuros possíveis, em que a língua é resistência e a escola, um lugar de luta e criação."

Mexer com o barro, com as memórias, com o rio, me fez e faz perspectivar os caminhos da pesquisa, da produção de efeitos que nos faz mover e operar o presente para compreender os passos dados no passado, entre o perceptível e os apagamentos, onde nos encontramos e nos reencontramos neste espaçotempo. É nesse entrelaçamento que a pesquisa se transforma em um

gesto político, poético e pedagógico, em que o espaço da escola e a língua guarani se tornam trincheiras para afirmar que, apesar das forças que pregam o fim, seguimos sonhando, dançando e cantando. A memória, como o rio, segue fluindo.

2.4 Encontros e reencontros

Antigamente, nossos maiores não contavam nenhuma dessas coisas, porque sabiam que os brancos não entendiam sua língua. Por isso minha fala será algo de novo, para aqueles que a quiserem escutar. (Kopenawa; Albert, 2015, p. 63).

No encontro com aquilo que emerge das análises e intervenções, o rio que abarca o pesquisador começa a ganhar vida e indicar direções possíveis. Esse movimento, fluido e imprevisível, é essencial para uma pesquisa que se propõe a pensar e agir com a experiência direta que se nos atravessam. As autoestórias, cartas e o diário de campo e conversas tornam-se, nesse contexto, a matéria-prima desse encontro, compondo um tecer e escrever que não apenas documenta o vivido, mas também se implica com ele e o reescreve de forma singular e viva... intensiva se deixando afetar e se afetado pelo que tece e escreve.

Um desses momentos significativos ocorreu durante o lançamento do livro “Um rio, um pássaro”, em 2023, lançado em na Livraria da Travessa, na Zona Sul do Rio de Janeiro. A ocasião reuniu não apenas os autores e leitores interessados, mas também aqueles cujas vidas e histórias estavam profundamente entrelaçadas com as reflexões presentes na obra. Estava acompanhado de minha orientadora, Rosi, como Carinhosamente chamamos Rosimeri de Oliveira Dias, cuja trajetória na OFIP sempre reforçou a importância de uma pesquisa implicada, de minha companheira de jornada acadêmica, Lila, e de minha amiga Wânia, cuja sensibilidade para a educação e a cultura indígena ampliava ainda mais as perspectivas daquele encontro.

Naquele espaço, as conversas fluíram como o rio descrito no título do livro. Palavras compartilhadas, memórias evocadas e reflexões surgidas no calor do diálogo deram forma a novas ideias e possibilidades. O livro, ali, não era apenas um objeto, mas um disparador de afetos e sentidos, um ponto de convergência entre trajetórias que, embora distintas, partilhavam do desejo comum de compreender e transformar as realidades que atravessam os territórios da educação indígena.

O diário de campo, como um dispositivo metodológico, cumpriu aqui um papel central. Nas páginas escritas posteriormente, busquei capturar as nuances daquele encontro — as palavras trocadas, os gestos, os silêncios e até mesmo as tensões que, por vezes, emergem em diálogos tão densos e carregados de significados. Inspirado pela fala de minha orientadora durante o evento, refleti sobre como a pesquisa não é apenas um ato técnico, mas também ético e estético, um processo que requer abertura para o inusitado e disposição para ser transformado pelo campo.

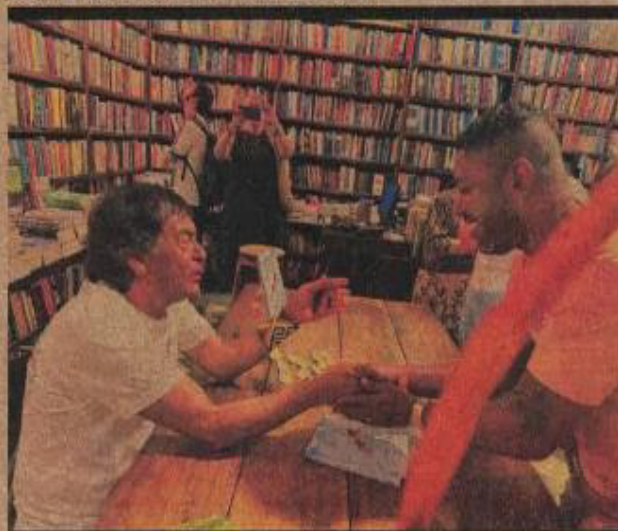
Como enfatiza Foucault (2004), a escrita do diário é uma arte, combinando o que já foi dito com a singularidade do presente e as circunstâncias que determinam seu uso. Nesse sentido, o evento de lançamento se inscreveu no diário não apenas como uma memória, mas como um campo de força, um acontecimento que continua a ressoar na prática investigativa. A presença de figuras como Rosi, Lila e Wânia não foi apenas companhia, mas uma expressão de que a pesquisa é sempre coletiva, um fluxo que, como o rio, se enriquece ao encontrar novos afluentes e confluências.

O lançamento do livro não foi o fim de um processo, mas o início de outros caminhos. Assim como o rio, que encontra desvios e novos cursos, a pesquisa segue se refazendo, guiada pelas histórias, conversas e afetos que se cruzaram naquele momento. O diário, ao registrar e refletir sobre esse encontro, reafirma-se como uma ferramenta indispensável para pensar a pesquisa como um devir, como uma invenção constante de novos modos de compreender e agir no mundo.

DIÁRIO

Dia 22 de novembro de 2023-Ipanema-Rio de Janeiro

Foto: Encontro com Ailton Krenak



Fonte: Acervo do autor, 2023

Krenak estará no Rio, oba! Foi onde a conversa começou no grupo de whatsapp da OFIP. Quem vai? Rosi, Lila e eu, topamos. Chegando o dia 22 de novembro, uma tarde gostosa do Rio de Janeiro, na livraria Travessa, cheguei com Wânia, Rosi já se encontrava no espaço. Foi o primeiro encontro, conversamos sobre a quantidade de pessoas que ali estavam, a fila ia para além da porta, alguns outros encontros foram acontecendo durante nossa permanência no espaço. De repente, escutamos um *toc toc* no microfone, uma moça entra com um copo de água e uma vasilhinha contendo mandioca cozida, todos se agitam a tentar conseguir um espaço, frio na barriga, sorrisos, parecia que estávamos prestes a assistir um grande show. Entra um senhor, com um sorriso leve, acena a mão, faz um leve esforço para enxergar o grupo de pessoas que ali estavam, pega o microfone, faz uma saudação a todos que ali estavam, e quando mal percebemos ele já estava fazendo a leitura do primeiro capítulo do livro. O livro e a conversa ali eram fluidos, estavam na mesma esfera, era um encontro dele com ele mesmo, e fomos levados de forma muito simples, a navegar por entre aquelas palavras. Ao término da leitura, uma fila se formou para as dedicatórias nos livros. Rosi consegui passar por ele, ficou alguns minutos, parecia que já se conheciam, depois fomos percebendo que Krenak e a ancestralidade dele são muito fortes, potentes, parece que nos conhece ao tocar nossas mãos. Quando chegou minha vez, ele me fez uma pergunta:

Krenak: - Você é indígena?

Eu: -Não, eu sou neto de indígena. Minha avó é Guarani.

Uma pausa, ele mira o olhar para mim, e diz:

Krenak: -Como assim? Se sua avó é indígena, você não é outra coisa a não ser indígena. Vocês jovens precisam compreender que devem afirmar sua ancestralidade, para manter nosso povo vivo. Nunca mais repita isso. Afirme no seu texto, você é indígena.

Minha avó era indígena, e meu avô, filho de alemães, a nossa afirmação indígena foi apagada, tínhamos os hábitos do plantio, da pesca. Era natural, pai, aos finais de semana, nos acordar as quatro da manhã para irmos pescar, minha mãe e minha tia nos levavam a beira do rio, sempre à tarde, para pescar, como ela sempre gostou de falar, "peixe de água doce", sentados ali na beira do rio, ela ia contando como era antigamente à beira do rio, com plantações de guando, milho.

Ao terminar a pescaria, voltávamos para nossas casas, íamos pelo caminho catando vassoura para varrer o quintal, deixar tudo limpo, após o peixe ser feito.

Figura 22 – Vassoura



Fonte: O autor, 2023.

Talvez, uma das maiores dificuldades que encontrei durante o processo de escrita desse textório, tenha sido entender que não era alguém falando sobre um determinado povo indígena, mas um indígena, escrevendo com, moldando com, na beira do rio, onde fizemos moradas e agora está meu povo raiz, Krenak conseguiu, em poucos minutos, me fazer entender que eu sou indígena, que este textório, que se faz pelas margens, é algo que me atravessa, que me fez fazer uma escolha ética, estética e política, por uma escrita implicada. Trata-se como diz Guattari (1991, p.10) “de uma escolha ética crucial: ou objetiva-se, cientificiza-se a subjetividade, ou, ao contrário, tenta-se apreendê-la em sua dimensão de criatividade processual”.

2.5 Conversa com minha mãe

O encontro com Krenak produziu efeitos intensivos que senti a necessidade de conversar com minha mãe. Tecer e escrever produzem efeitos de subjetivação. Algo no processo de escrita me chamava para buscar um vínculo mais profundo com a memória, especialmente com a

história de nossa família e, em particular, com minha avó. Fui até a cozinha, onde minha mãe cortava calmamente umas frutas, e me sentei à mesa.

— Mãe, preciso te perguntar algo — comecei, hesitante. — Você se lembra de como a vó falava sobre ser indígena? Como ela enxergava isso?

Minha mãe parou o que fazia e olhou para mim, pensativa.

— Olha, meu filho, sua avó não era de falar assim com palavras bonitas, não. Mas ela vivia o que era ser indígena, sabe? Sempre dizia que a gente é como o rio, que a gente segue, que as raízes seguram a gente na terra. Lembra das histórias dela? Sempre tinha o rio, a água, essas coisas.

Assenti, lembrando vagamente das noites em que ela narrava histórias ao redor do fogo.

— É disso que sinto falta, mãe. Desses detalhes, dessas histórias. Estou escrevendo algo que me faz questionar quem eu sou, e percebo que talvez nunca tenha me deixado ser completamente indígena. Fiquei preso à ideia de falar sobre e não com. Mas quando releio o que escrevi, sinto a voz dela nas entrelinhas.

Minha mãe sorriu, aquele sorriso simples, mas cheio de coisas que não precisava dizer.

— Ah, meu filho, sua avó dizia que ser indígena não é só falar bonito ou saber as histórias, é viver do jeito que a gente é. Você está escrevendo porque quer lembrar dela, né? Isso já é ser indígena. Mas não fica só pensando no que passou, não. Ser indígena é também pensar no que vem depois. O que você tá escrevendo agora vai virar a história que outros vão lembrar. Quem sabe, um dia, seus netos vão ler o que você escreveu e vão sentir o que você sente agora.

Fiquei em silêncio, me deixando do :ííáí íaiz, me deixando do arctáí.

— Mãe, a vó tinha alguma história que ela gostava mais de contar? Algo que era dela, sabe? Ela riu, um riso leve, como se estivesse vendo minha avó ali.

— Tinha sim. Sempre falava da primeira vez que entrou no rio sozinha. Dizia que a água era gelada, mas era boa, sabe? Que foi a primeira vez que ela sentiu que fazia parte de alguma coisa maior. Ela dizia assim: “A água sabe voltar pra fonte. A gente também tem que saber voltar pra onde pertence.” Acho que é isso que você tá procurando, meu filho, o caminho de volta.

As palavras dela ficaram ressoando dentro de mim. Era como se minha avó estivesse ali, presente, dizendo-as novamente. Percebi que escrever esse textório não era só trabalho, não era só estudo. Era um jeito de voltar, de me lembrar de onde vim e podcí mcíg"lkaí →o fio.

— Obrigado, mãe. Acho que agora sei o que fazer. Ela voltou a cortar as frutas, e eu fui escrever,

A conversa com minha mãe foi um marco no processo de escrita do meu textório. Mais do que um momento familiar, ela visibilizou camadas profundas de autoestória, trazendo à tona aspectos que dialogam diretamente com a ética, a estética e a política da escrita indígena. Nesse sentido, a fala de minha mãe ressoou como um lembrete de que ser indígena é algo que se vive, e não apenas algo que se explica.

Quando ela disse: "Ser indígena não é só falar bonito ou saber as histórias, é viver do jeito que a gente é", fiquei diante da concretude de uma sabedoria que se distancia das abstrações acadêmicas e aponta para a vivência como o centro da identidade. A fala ecoa o pensamento de Ailton Krenak (2019), que afirma: "O que a gente chama de história está sempre atrelado a uma tentativa de nos desconectar da nossa experiência com o mundo vivo, como se a memória fosse só um dado, uma informação." Nesse contexto, a memória não é apenas uma fonte de conhecimento, mas um lugar de resistência e de pertencimento.

A memória, tal como o rio descrito por minha mãe e minha avó, flui. Quando minha mãe lembrou: "Sua avó dizia que a água sabe voltar pro mar. A gente também tem que saber voltar pra onde pertence", ela não estava apenas narrando uma lembrança, mas reafirmando um ensinamento sobre circularidade, continuidade e o papel da memória na construção do presente e do futuro. Como afirma Ailton Krenak (2019), "a memória não é um arquivo morto, mas um rio que corre dentro da gente, alimentando nossas existências e nossas lutas". Nesse sentido, o que minha mãe trouxe foi a ideia de que a memória não é estática, mas processual, viva e transformadora, uma força que resiste à tentativa de apagamento e nos conecta aos nossos ancestrais e territórios, como Krenak (2020) enfatiza ao dizer que "nosso sonho e nossa memória são as formas de continuar existindo apesar do mundo que nos empurra para o esquecimento".

A conversa também expôs um elemento fundamental para a escrita: a relação com o tempo. Ao me lembrar que "o que você tá escrevendo agora vai virar a história que outros vão lembrar", minha mãe conectou a escrita a um gesto de cuidado com o futuro, resgatando uma visão que dialoga com Guattari (1991, p. 10), para quem a escrita é uma escolha ética e política, um esforço para apreender a subjetividade em sua dimensão criativa e processual.

Por fim, a conversa reafirmou a centralidade do afeto e da ancestralidade na construção do meu texto. Como enfatiza Bhabha (1998), "a identidade cultural não é um conjunto fixo de características, mas uma interseção de histórias, memórias e experiências." Nesse sentido, a

troca com minha mãe não foi apenas uma busca por lembranças, mas uma prática de reterritorialização, em que a escrita se torna um espaço de reencontro com as raízes.

Logo, o textório que escrevi, tal como o rio e as autoestórias da minha avó, é também um caminho de volta. Um espaço onde a memória flui, a ancestralidade pulsa e a identidade se (re)faz, em um movimento contínuo entre o passado e o futuro.

A conversa com minha mãe ressoa diretamente na compreensão da pesquisa como um caminhar mútuo, onde as fronteiras entre sujeito e objeto se dissolvem, abrindo espaço para um encontro que transforma ambos. Assim como a memória compartilhada naquele diálogo não se limitou a um simples resgate do passado, mas fez ver e falar novas formas novas formas de pensar e sentir o presente, a intervenção na pesquisa pode ser entendida como um processo vivo, um fazer com que ultrapassa a previsibilidade.

Esse movimento de abertura dialoga com a ideia de que a intervenção não é o encontro de unidades distintas — sujeitos que investigam de um lado e objetos a serem investigados de outro —, mas um processo que acontece no plano dos acontecimentos. Como o rio de minha avó, que flui sem um curso completamente antecipável, a intervenção carrega a necessidade de lidar com o ineditismo da experiência humana. O pesquisador, assim como eu naquele momento com minha mãe, deve estar disposto a acompanhar esse fluxo, deixando-se atravessar pelas histórias, memórias e emoções que emergem, acolhendo o imprevisto como parte constitutiva da caminhada.

Inclinações no olhar de pesquisa é o tema que a partir daqui se coloca para discussão. Afinal, querermos trabalhar com processos de subjetividade que compreendam as mutabilidades do desejo é um movimento, logarmos estratégias que acompanhem nossos desejos de investigação é outro. Para pensarmos, então, que estratégias podem acompanhar nossos desejos científicos de produzirmos desvios na “realidade dada”, posta pelas leis da natureza, evocamos René Lourau, na defesa de uma pesquisa implicada. Para “sermos um pouco mais científicos” já que a “[...] neutralidade axiológica, a decantada ‘objetividade’, não existe” (Lourau, 1993, p. 16), o autor afirma ainda que é necessário “[...] mostra[r] as implicações do pesquisador em situação de pesquisa como o essencial do trabalho científico (mesmo tais implicações sendo negadas)” (Lourau, 1993, p. 16). Com isto, o sociólogo nos ajuda a responder uma pergunta com que temos nos deparado constantemente nos meios acadêmicos: por que intervir? “Somos segmentarizados por todos os lados em todas as direções” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 83). E não seria diferente no universo de uma pesquisa. Mas, de onde emerge o conhecimento em meio a forças reprodutivas e estanques? Emerge das brechas no segmento que permitem inventar, que possibilitam a formação de linhas de fugas

moleculares invisíveis, que podem passar para o molar, para o visível, onde se vê sua efetivação. Forças instituintes fazem funcionar outros registros de atuar, de pensar, que burlam a racionalidade, a busca da verdade e a homogeneização do pensamento.

Essas forças são convocadas na pesquisa-intervenção pela desnaturalização permanente do objeto que se pretende conhecer, pela implicação do pesquisador, pelas contingências que acompanham as situações e seus efeitos – pelo acontecimento.

O acontecimento consiste em reencontrar conexões, encontros, apoios, bloqueios, jogos de força, estratégias etc. que, em dado momento formaram o que, em seguida, funcionará como evidência, universalidade, necessidade.

Acontecimentalizar corresponde à desmultiplicação causal que, por sua vez, consiste em analisar o acontecimento segundo os processos múltiplos que o constituem. Constituir um poliedro de inteligibilidade, cujo número de faces não se encontra previamente definido e nunca pode ser legitimamente concluído. Decomposição interna e relações de inteligibilidade caminham juntas. (Fonseca, 2006, p. 12)

Caminho junto, este textório se constitui múltiplo e traz consigo esta dimensão da criação que se afirma na pesquisa sustentada no paradigma ético-estético-político. Como nos mostra Dias (2012):

Ético, porque abre-se à possibilidade de fazer escolhas, remetendo à análise de nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo; estético, para pensar a formação como invenção de trajetórias de aprendizagens em meio a múltiplas forças e, político, porque este coloca em desafio a constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros (p. 29).

Pesquisa implicada, que produz desvios sobre o campo investigado, pesquisa que não dissocia objeto investigado e sujeito que investiga, sujeito da/na investigação: pesquisa-intervenção. Desvios que podem se dar na alteração da demanda, na emergência do inesperado, nos deslocamentos que podem ser produzidos nas subjetividades que participam do estudo, nos focos de invenção parciais que podem eclodir no processo, eclodir na “pele” a qualquer momento da investigação.

Por isso, reafirmo que este textório, esse emaranhado, que não está fora, mas dentro, que não é tecido por, mas com, se configura como uma pesquisa feita a partir de muitas mãos, de conversas e de um tecer, que como o rio, desfaz a forma, refaz a curva, renasce a cada folha que cai, resiste.

Figura 23 – Foto do Rio São Bento



Fonte: O autor, 2023.

É neste rio que me encontro com meu povo, com meus ancestrais , foi neste rio que me redescobri indígena, que me reencontrei Nhanderu. O reencontro com o rio se deu a partir das orientações coletivas, esta tese teve início na pandemia (COVID-19), então, chegar lá, era, de certo modo, um problema para a construção deste textório, eu teria que estabelecer uma nova forma de troca, um laço de confiança de um novo diálogo com a aldeia. Digo novo, pois alguns já me conheciam da Secretaria de Educação, a partir daí minha relação precisava ser outra, fiar com o escutar.

Como o corpo docente estava realizando reuniões virtuais , participei da maioria dos planejamentos, mas sempre no espaço de escuta, alguns momentos eram mais tensionados, pois, por mais que pontuasse que ali eu estava como pesquisador indígena, a marca de fazer parte da Secretaria de Educação, era muito presente. Então , ficava sem mostrar o rosto ou a foto e escutava o que era discutido, o que era pensado para a escola indígena naquele espaço tempo.

2.6 Carta da professora Sara – Diretora da Escola

Maricá, 15 de maio de 2021

Prezado Rodrigo,

Tenho refletido muito sobre o que estamos construindo aqui na Escola Municipal Indígena e os desafios que enfrentamos diariamente. Por isso, gostaria de expressar minha alegria com a possibilidade de sua participação em nossos encontros com os professores.

Ter você em nossas reuniões será de imensa importância. Sua presença, enquanto membro da Secretaria, traz não apenas um olhar técnico, mas também uma conexão com as políticas que podem dar suporte às nossas demandas. Tenho certeza de que, com sua ajuda, algumas das necessidades da escola poderão ser atendidas com maior agilidade e precisão.

Além disso, acredito que sua sensibilidade para compreender as particularidades culturais e pedagógicas do nosso espaço será uma ponte fundamental entre a escola e a Secretaria. Para nós, que lidamos diariamente com os desafios de manter viva a língua e a cultura guarani enquanto desenvolvemos o ensino formal, é muito significativo saber que podemos contar com alguém que entende a profundidade e a urgência do nosso trabalho.

Estamos organizando uma próxima reunião com os professores para o início de junho, e seria maravilhoso contar com sua presença. Assim, poderemos dialogar sobre as dificuldades e, principalmente, traçar estratégias conjuntas que fortaleçam nossa missão aqui.

Desde já, agradeço pelo empenho e pela disposição em caminhar conosco. Acredito que essa troca será rica e transformadora para todos nós.

Com gratidão,

Professora Sara

Diretora da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já

A carta da professora Sara, recebida em maio de 2021, destaca-se como um momento crucial no processo de construção da minha relação com a Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já. Embora expressasse expectativas relacionadas a demandas administrativas e pedagógicas, o convite ia além de uma simples intervenção técnica: representava uma abertura para compreender as dinâmicas micropolíticas daquele território. Inspirado por essa abertura, meu desejo era captar como as forças instituintes da escola, descritas por Lourau (1993) como movimentos que resistem à cristalização das instituições, manifestavam-se na formação inventiva dos professores e no cotidiano da escola.

Esse caminhar mútuo reflete o que Rosimeri Dias et al. (2013) chamam de "tessituras coletivas", nas quais a micropolítica é compreendida como uma experimentação ativa, que não se limita a reproduzir modelos preexistentes, mas busca criar espaços de invenção. Na escola, essas forças se expressavam na prática diária dos professores, que constantemente lidavam com a tensão entre as demandas institucionais e o desejo de produzir uma educação mais

significativa para os alunos indígenas. Como Dias (2012b) argumenta, a formação inventiva dos professores é um processo de "manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações nas trajetórias de vida".

Ao participar dos encontros com os professores, percebi que minha presença não deveria se limitar à mediação de demandas. Era necessário adotar uma postura cartográfica, como propõem Passos, Kastrup e Escóssia (2009), que implica acompanhar os processos, registrar as intensidades do cotidiano e permitir-se ser afetado pelos acontecimentos. O convite de Sara representava, portanto, uma brecha, uma oportunidade de contribuir para a expansão do território de pensamento daquela escola, onde os professores reinventavam suas práticas ao mesmo tempo em que resistiam às imposições de um sistema educacional normativo.

Nesse contexto, a escola se apresentava como um território de resistência cultural e pedagógica, onde as micropolíticas habitavam as interações cotidianas, os diálogos entre professores e alunos, e até mesmo os momentos de conflito. Como coloca a carta: "Ter você em nossas reuniões vai ser muito bom. Acho que algumas de nossas demandas poderão ser sanadas." Esse trecho explicita tanto a expectativa pragmática quanto a abertura para um diálogo mais profundo, onde o papel do pesquisador não é oferecer respostas prontas, mas acompanhar e co-produzir soluções com a comunidade escolar.

Refletindo sobre essa experiência, entendo que o convite de Sara foi mais do que uma oportunidade administrativa; foi uma convocação para um exercício ético, estético e político, como descrevem Dias et al. (2013). Participar desses encontros exigiu um deslocamento do meu lugar de gestão da secretaria, uma disposição para pensar a escola como um espaço de experimentação e invenção, onde resistir não é apenas negar o instituído, mas criar novos modos de existir e educar. Assim como a formação inventiva dos professores, minha trajetória ali foi um campo de forças em constante movimento, onde cada reunião era uma oportunidade de problematizar o presente e sonhar futuros possíveis.

Diário

Ainda estou rabiscando, aprendendo o uso do diário, escrever comigo mesmo, ouvir o que penso, talvez seja uma das formas mais libertárias que tenha visto de fazer pesquisa. Expliquei a diretora Sara que gostaria de participar de algumas reuniões com a equipe docente da aldeia, para entender o funcionamento prático, o dia a dia, o que pensavam os professores naquele momento. O que era ser professor na aldeia indígena, expliquei que eu era descendente indígena, do povo guarani. Ela se mostrou animada, combinamos de trocar algumas cartas, como forma de nos comunicarmos também, em sua maioria, essas cartas retratavam o dia a dia da aldeia, mas sempre solicitando um posicionamento como secretaria de Educação, talvez ela via naquele momento uma forma de se aproximar e conseguir resolver demandas que para eles eram muito urgentes e que para o sistema não apresentavam grande urgência dentro das outras Unidades Escolares. Mas conseguimos estabelecer melhor a nossa conversa através de ligações. Os docentes em sua maioria, aceitaram participar das conversas, da pesquisa, desde que, os nomes não fossem revelados. Entendi ali, que a função que exercia, pesava muito no processo, mas não desanimarei.

Essa pesquisa é um fiar, é uma poesia que se faz ao longo do rio, pelas margens, encontros e desencontros, não desistência, há resistência, afirmação do campo que se apresenta em disputa, em relações não só de poder, mas de compreensão do outro, ou melhor, dos outros que ali habitam.

Foto: Flor da beira do Rio São Bento



Fonte: Acervo do autor, 2023

Figura 24 – Foto do Rio São Bento



Fonte: O autor, 2023.

2.7 Diário – final de tarde de 2023

Ainda era noite quando me sentei à beira do rio, suas águas escuras refletindo as poucas estrelas que conseguiam atravessar o céu nublado. Ao meu lado, um dos parentes indígenas observava o fluxo com olhos atentos, como quem lê um livro antigo. O rio parecia mais vivo do que nunca naquela madrugada — não apenas pelas águas que corriam incessantes, mas pelos sons que emanavam de seu leito, um respirar profundo, quase humano.

— Você ouviu isso? — perguntei, quebrando o silêncio.

Ele sorriu, um sorriso tranquilo, de quem já havia escutado aquela pergunta antes.

— O rio respira — disse, com a voz baixa, quase em reverência. — Sempre respirou. Mas só quem sente com ele, quem escuta com o corpo todo, consegue ouvir. As raízes das árvores que tocam suas margens, os peixes que movem a água, a terra que bebe e devolve... tudo isso faz o rio viver. É uma luta, sabe? Ele não para. Quando a terra tenta engoli-lo, ele escava outro caminho. Quando o homem tenta secá-lo, ele chora com a chuva.

Fiquei em silêncio, sentindo a verdade de suas palavras reverberarem em mim. O rio ali diante de nós não era apenas um curso d'água; era uma entidade viva, que resistia à maneira que podia, lutando contra os escombros do tempo, do descuido, da ganância.

— Mas como o rio sabe viver? — insisti, sem me conter.

Ele olhou para mim, e por um instante sua expressão ficou séria, como se estivesse prestes a dizer algo muito antigo, algo que não se explica, mas se sente.

— O rio vive porque ele aceita morrer um pouco todos os dias — explicou. — Ele dá sua água às plantas, ao ar, aos animais. Deixa o sol levar parte dele para o céu e aceita que a terra beba o que for preciso. É assim que ele continua. Ele não luta contra o que precisa partir, porque sabe que sempre volta, de um jeito ou de outro. O rio nos ensina que viver é deixar ir e voltar ao mesmo tempo.

As palavras dele me atravessaram como as águas do próprio rio, fluindo e lavando algo dentro de mim. Olhei para o leito, e o som que antes parecia um simples murmúrio tornou-se mais claro, mais profundo. Era um suspiro, um ritmo que se entrelaçava com o nosso. O rio, naquele momento, era mais que um símbolo: era mestre, era parente, era memória.

Enquanto a tarde avançava, ainda ficamos ali, ouvindo o rio respirar. Não precisávamos de mais palavras. Era como se o próprio leito do rio estivesse escrevendo seu diário conosco, registrando na terra a luta e a beleza de existir.

O registro daquela madrugada junto ao rio, compartilhado com um dos parentes indígenas, é mais do que uma lembrança; é uma lição que ecoa sobre o significado de resistir e permanecer vivo em meio às adversidades. Sentar ao leito do rio e ouvir o que ele tinha a dizer por meio de seu fluxo, de sua respiração, foi um convite para repensar o ritmo da vida e da pesquisa, deixando-me afetar pelas forças invisíveis que moldam tanto a natureza quanto a existência humana.

A explicação do parente, de que "o rio vive porque aceita morrer um pouco todos os dias", carrega uma sabedoria ancestral que desafia as perspectivas modernas sobre resistência. Resistir, nesse contexto, não significa confrontar diretamente, mas aceitar os ciclos inevitáveis de perda e renovação, de dar e receber. É um ensinamento que transcende o rio e se aplica à própria experiência humana, especialmente no campo educacional e cultural. Assim como o rio se refaz ao deixar parte de si ir embora, nós também, como educadores e pesquisadores, precisamos aprender a abrir espaço para o novo, desapegar do que já não serve e permitir que as forças da vida nos transformem.

Esse tecer dialoga com a ideia de micropolíticade Deleuze e Guattari (2004), que propõem a experimentação como uma forma de lidar com as forças que nos atravessam, rompendo com padrões instituídos e criando novos modos de existir. O rio, em sua luta para permanecer vivo, exemplifica essa micropolítica em ação: ele resiste sem confronto direto, desviando-se, cedendo e, ao mesmo tempo, reinventando-se.

No contexto da pesquisa e da educação indígena, o rio se torna um modo de tecer escrever a pesquisa. Ele é como a escola indígena, que precisa lidar com forças instituintes e instituídas, com o desejo de preservar a cultura e a necessidade de dialogar com um sistema educacional muitas vezes alheio às especificidades indígenas. A escola, tal como o rio, encontra formas de se manter viva: ressignificando saberes, acio→a→do práticas pedagógicas e reafirmando sua identidade cultural.

O diário, ao capturar esse momento, reafirma seu papel como ferramenta metodológica e reflexiva. Ele permite que a experiência vivida se transforme em conhecimento, ao mesmo tempo em que guarda a memória do instante. Como aponta Foucault (2004), a escrita do diário é uma "arte da verdade díspar", que combina o que já foi dito com a singularidade do presente. Nesse caso, a singularidade está na escuta do rio, na partilha com o parente indígena e na compreensão de que resistir é um ato de criação contínua.

Em última análise, o diário daquela tarde não é apenas um registro pessoal; é um testemunho de como as lições da natureza podem inspirar práticas humanas. O rio me ensinou que, para resistir, é preciso respirar, ceder, renovar-se. Ele é uma lembrança viva de que, assim como suas águas nunca param, nossa busca por uma educação inventiva e culturalmente significativa também deve continuar a fluir, encontrando novos caminhos, novos leitos e novos sentidos.

2.8 Carta ao professor Leandro

Maricá, 2023

Prezado Professor Leandro,

Escrevo na tentativa de traduzir em palavras uma experiência que me atravessou profundamente e que, de certa forma, é fruto do aprendizado que venho construindo no curso de guarani na UFF.

Recentemente, vivi um momento que, acredito, foi muito mais do que um simples encontro com a natureza. Durante a madrugada, sentei-me à beira do rio, acompanhado por um dos parentes indígenas da aldeia. Sob a luz tímida das estrelas e o murmúrio das águas, iniciamos uma conversa que me tocou profundamente. Falamos sobre o rio, sobre sua luta para se manter vivo, sobre como ele respira, cede, se adapta e, ao mesmo tempo, persiste.

O que tornou esse momento ainda mais especial foi a minha capacidade de compreender e até mesmo dialogar, ainda que timidamente, em guarani. Pela primeira vez, as palavras que venho aprendendo em seu curso ganharam vida fora da sala de aula. As expressões carregadas de significado, que tantas vezes ensaiamos, surgiram naturalmente. Quando meu parente disse algo como "Y noipytyvõ ñande rekove rehe" (A água ajuda a nossa vida), pude compreender sua mensagem e, com um sorriso, responder algo simples, mas genuíno: "Añetete, y omoingove opa mba'e" (É verdade, a água dá vida a tudo).

Foi um instante em que percebi que a língua guarani não é apenas um meio de comunicação, mas uma maneira de sentir e se conectar com o mundo. A palavra carrega a força da terra, das águas, da ancestralidade. Ali, sentado ao lado do rio, senti que o que aprendo em suas aulas é muito mais do que teoria ou técnica; é uma ponte para acessar algo maior, algo que faz parte de mim e do mundo ao meu redor.

Professor, quero agradecer por cada aula, cada explicação paciente, cada oportunidade de praticar. Esse aprendizado tem me permitido não apenas falar, mas me aproximar de uma cultura que pulsa em mim e ao meu redor. Obrigado por abrir essa porta e me mostrar que a língua é também um rio, um caminho que nos leva de volta às nossas raízes.

Com profunda gratidão,

Rodrigo

RESPOSTA DO PROFESSOR LEANDRO

Maricá, 2023.

Prezado Rodrigo,

Que alegria e emoção receber sua carta e saber da experiência transformadora que você viveu à beira do rio. Suas palavras demonstram não apenas o quanto você tem aprendido no curso, mas também o quanto tem se permitido ser tocado pela língua, pela cultura e pelo espírito do guarani.

A língua, como você bem percebeu, é mais do que comunicação. É um modo de estar no mundo, de sentir, de se conectar com tudo que nos cerca. Quando você ouviu e respondeu em guarani ao parente indígena, não foi apenas uma troca de palavras, mas um reencontro com uma ancestralidade que vive em você e no rio que te acolheu naquela madrugada.

Fico muito feliz em saber que as aulas têm contribuído para essa jornada. Lembre-se de que a língua guarani é como o rio que você descreveu: ela flui, se adapta, resiste e persiste. Cada

palavra que você aprende e pratica é uma gota que fortalece esse fluxo e mantém viva essa rica cultura.

Continue nesse caminho, permitindo-se ser transformado pelas águas desse rio-língua. Que cada encontro e cada palavra ressoem em você como força e inspiração para seguir.

Com admiração e orgulho,

Professor Leandro

Maricá, pyhare pyau ary 2023

Rodrigo angirũ rohayhuetéva,

Achéte rohecha ha romombarete nde rembiapo ha nde rekove ryru guasu. Che py'a henyhẽ vy'a rehe ne moñe'ẽ rupi. Ñande ñe'ẽ guarani ndaha'úi ñe'ẽ ñembohasa reíva añónte, ha'e avei ñande rekove rape, ñande reko, ha ñande ru'ãgua rembiapoite.

Nde he'ígui ne remiandu, aikuaa rehegua upe y rembe'ýpe remombe'uguarẽ. Reñe'ẽ ha rehendúgui guarani, remboajepa peteĩ yvoty ñande rehegua, ysyry ogueru ñande rekove reheháicha. Umi ñe'ẽ ndaha'úi ñe'ẽ añónte; ha'e hína peteĩ tape jereha ñande kuaarapegua rehe. Vy'apavẽ romoñe'ẽ rupi ne rembiapo, ha che py'a henyhẽ vy'a reheve aikuaávo umi ára guasu rerúva. Ñe'ẽ guarani, he'i haguéicha upe ysyry, ohasa, oñemomýi, opyta ha omombarete opa mba'e.

Eho tenonde, eñemoñe'ẽ ha eme'ẽ ne ñe'ẽ, ha upe ysyry ohupytýta nde py'a rehe oimehápe. Vy'apavẽ reheve ha ajevýta ndéve,

Mbo'ehára Leandro

As cartas trocadas entre mim e o professor Leandro podem ser interpretadas como imagens vivas do rio, onde o leito e a margem se tornam figuras centrais para compreender os processos de aprendizagem, resistência cultural e conexão com a ancestralidade. A margem, espaço de acolhimento e observação, e o leito, locus do movimento e da continuidade, interagem para formar um território simbólico que reflete tanto a experiência relatada quanto a resposta pedagógica oferecida.

Na carta que escrevi, a margem do rio é o lugar onde o encontro acontece. Sentar-me à beira do rio com um parente indígena e compartilhar palavras em guarani marcou um momento de escuta e de abertura ao aprendizado. A margem, nesse contexto, representa o espaço de pausa e observação, onde me permiti ser atravessado pela experiência. Foi ali que a língua guarani,

ensinada no ambiente formal da universidade, transcendeu a teoria e se transformou em prática viva, conectando-me à ancestralidade e ao mundo ao meu redor.

Essa dinâmica da margem se relaciona com o papel do aprendizado como espaço de mediação entre o instituído e o instituinte. Como Lourau (1993) sugere, é nas brechas do instituído que se abrem as possibilidades para novas formas de existir e aprender. A margem, ao mesmo tempo em que delimita o rio, oferece o terreno para que novas conexões e reflexões se desenvolvam, como foi o meu caso ao compreender que o guarani não é apenas uma língua, mas uma forma de existência e de resistência.

Na resposta de Leandro, o leito do rio emerge como metáfora do movimento contínuo e da força adaptativa da língua guarani. Ao afirmar que o guarani flui como as águas, enfrentando obstáculos e criando novos caminhos, Leandro coloca a língua como símbolo da resistência cultural. O leito, diferente da margem, é o espaço onde a vida se movimenta, onde a luta pela sobrevivência e pela continuidade acontece.

Essa visão dialoga com o conceito de formação inventiva descrito por Dias (2012b), que propõe que o aprendizado deve ser um processo ético, estético e político. Assim como o leito do rio não é fixo, mas se refaz constantemente em resposta às forças externas, a língua guarani e os processos de ensino e aprendizado precisam ser dinâmicos, capazes de se adaptar às condições e de criar novos territórios de pensamento.

As cartas, quando lidas em conjunto, demonstram como a margem e o leito do rio não existem isoladamente, mas em constante interação. A margem oferece o espaço para a reflexão e a acolhida, enquanto o leito dá continuidade e movimento às experiências e aos saberes compartilhados. Ao vivenciar o guarani na margem, encontrei o leito da prática viva, enquanto Leandro, em sua resposta, reafirmou o papel do leito como fluxo contínuo de resistência e reinvenção.

As trocas epistolares entre mim e Leandro revelam que a experiência de aprender e ensinar uma língua como o guarani é, simultaneamente, um processo de observação e de movimento. A margem do rio, como espaço de acolhimento, é o encontro, a escuta e os sentidos da possibilidade de atualização, enquanto o leito, com sua força fluida, representa a continuidade e a persistência. Juntas, essas imagens ajudam a compreender que o aprendizado não é apenas uma transmissão de saberes, mas um movimento constante de transformação e criação, onde o passado e o presente se encontram para moldar futuros possíveis.

Nas margens do rio, escondem-se segredos,
Lá onde a identidade busca seus enredos,
Refúgio da imposição do homem branco opressor,
Lugar de diversidade e resistência, com fervor.

A margem, limiar entre dois mundos distintos,
Lugar onde se celebram os múltiplos instintos,
Espaço de fuga das correntes da norma,
Onde a diferença floresce, se reforma.

O rio, pulsando em luta contra a agressão,
Nas margens, os indígenas em conexão,
Guardiões da terra, da cultura, do passado,
Resistem às pressões com firmeza de legado.
Na margem do rio, a diversidade floresce,
Identidades se entrelaçam, a união resplandece,
Diferenças que se transformam em força,
Ecos de resistência que acalentam sem dorça.
Assim, na margem: identidade, diversidade, diferença,

Um refúgio de alma, uma fortaleza imensa,
Onde o rio e os indígenas se encontram em união,
Celebrando a vida, em confronto e canção.

Rodrigo de Moura Santos, 2023

3 MARGEM: AUTOESTÓRIA, DIVERSIDADE E DIFERENÇA



Figura 25 - Sala de aula da Escola Municipal Indígena
Guarani Para Poty Nhe' Ë Já



Fonte: O autor, 2024.

Este capítulo analisa a tentativa de implantação do Programa Municipal de Educação em Tempo Integral (PROMETI) na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já e os conflitos decorrentes dessa tentativa de ajustar ritos e tradições indígenas a um espaço marcado por práticas colonizadoras. A análise recorre ao conceito de micropolítica, entendido como uma experimentação ativa, onde os processos não seguem as trajetórias previamente definidas, mas se constroem no movimento entre forças instituídas e instituintes (DIAS et al., 2013).

A proposta do PROMETI, ao tentar importar um modelo de escola de tempo integral alinhado às lógicas institucionais hegemônicas, esbarrou na resistência micropolítica da escola indígena, que opera como um território de pensamento e criação. Segundo Lourau (1993), as instituições estão em constante movimento, ainda que pareçam fracas. Nesse cenário, uma escola indígena emerge como espaço de luta entre as forças instituídas — representadas pelas normas e currículos do programa — e as forças instituintes, que acompanham os movimentos institucionais da cosmovisão indígena.

O confronto gerado pela implantação do PROMETI evidencia o que Deleuze e Guattari (1977) chamam de "devir minoritário": uma ruptura com modelos majoritários que busca afirmar a diferença e criar novas formas de existir. Na escola indígena, isso se manifesta na prática cotidiana dos professores, que articulam tradições culturais com concepções pedagógicas contemporâneas, resistindo à homogeneização proposta pelo programa.



A formação inventiva, nesse contexto, assume um papel crucial. Como pontuam et al. (2013), trata-se de manter vivo um campo problemático, onde as forças intensivas criam novas formas de habitar o espaço escolar. No caso da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, a formação inventiva permite que os professores articulem saberes tradicionais e práticas pedagógicas, desafiando as cristalizações do PROMETI e afirmando a escola como espaço de resistência cultural.

Com este plano de forças em constituição - implementação do PROMETI na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já - , é importante dizer que a posição micropolítica não se restringe à oposição direta ao instituído, mas opera como prática inventiva, capaz de tensionar e transformar os territórios da educação. A tentativa de implantação do PROMETI, embora geradora de conflitos, também abriu brechas para pensar e reinventar uma escola indígena, reafirmando-a como espaço de luta e criação. Como destaca Passos, Kastrup e Escóssia (2009), experimentar e abrir-se para o novo são condições essenciais para transformar práticas educacionais e fortalecer territórios de resistência.

O PROMETI, programa criado pela Secretaria de Educação do município de Maricá e instituído pela Resolução nº 006, em 09 de novembro de 2012, surge como uma tentativa de estruturar uma escola de tempo integral em duas vertentes principais. Um dos modelos propostos, inspirados nos CIEPs, buscava uma organização centrada na infraestrutura interna da escola, enquanto outro, influenciado pela experiência do Programa Mais Educação¹⁵ e pela proposta das Cidades Educadoras, enfatizou o uso do entorno como parte do processo educativo.

No contexto da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, essas propostas geraram indiretas que evidenciam a presença de forças instituídas e instituídas em constante embate. O modelo focado na infraestrutura interna, alinhado ao paradigma majoritário das escolas urbanas, encontrou resistência na escola indígena, cujo funcionamento dialoga profundamente com o ambiente natural e cultural da aldeia. Nesse espaço, a micropolítica, como apontado por Dias et al. (2013), emerge como prática de resistência e reinvenção, questionando a imposição de modelos universais e afirmando a singularidade da vivência indígena.

O confronto entre esses modelos de educação integral reflete a tentativa do PROMETI de se adaptar às diferentes realidades escolares, mas também expõe a inadequação de uma

¹⁵ O Programa Mais Educação (PME) vigorou entre 2007 e 2016 e foi um dos maiores do Brasil em alcance e recursos. Concretizado como um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação, foi a principal ação indutora para a agenda de educação integral no país.

proposta consistente diante das especificidades da escola indígena. Nesse cenário, os professores e a comunidade local atuam como forças instituintes, recriando práticas pedagógicas que integram saberes tradicionais e contemporâneos, reafirmando a escola como território de resistência cultural e pedagógica. Assim, o PROMETI, torna-se campo de disputa, onde o instituído e o instituinte se encontram em um processo contínuo de tensão e transformação.

Quando falamos em Educação Integral, normalmente confundimos com alguns conceitos, principalmente em relação ao tempo. Segundo os estudos da pesquisadora Ana Cavaliere (2007), foram identificados quatro concepções de escola de tempo integral existentes no cenário da educação pública brasileira: assistencialista, autoritária, democrática e a concepção multissetorial de educação integral.

A primeira visão elencada pela autora, é a cunho assistencialista, de acordo com a referida autora, considera que a escola de tempo integral deve cuidar e proteger os desprivilegiados, substituindo, assim, a função da família. Percebemos que nesta visão, a escola deve “[...] suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária [...]” (CAVALIERI, 2007, p. 1028).

Já na segunda concepção, a descrita como autoritária, a escola de tempo integral é vista como instituição de prevenção ao crime, pois considera que crianças e adolescentes, ao estarem em tempo integral nas escolas, estarão mais protegidos da violência das ruas. Essa concepção se assemelha com o objetivo dos antigos reformatórios. A partir desta lógica, a preocupação não é a formação do sujeito, mas, a ocupação do tempo do aluno em atividades no contraturno, o que demonstra uma proposta convergente com a lógica do mercado, opressora e segregadora. A terceira concepção, democrática, considera o tempo integral como meio para “[...] proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (p. 1029). Nessa concepção, a escola funcionaria como uma ferramenta para a emancipação dos sujeitos.

Por última, a concepção multissetorial de educação integral considera que o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição escolar, pois a educação pode e deve se fazer também fora da escola, não sendo, assim, necessária a estruturação de uma escola de horário integral. Tal concepção sinaliza que as estruturas de Estado, ao trabalharem de forma isolada, “[...] seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (p. 1029).

Cabe destacar, ainda, que, nos últimos anos, se acumulou no Brasil algumas experiências que materializaram o conceito de educação em tempo integral. Nesse contexto, temos o Decreto nº 6.253/2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). O documento assim define a educação em tempo integral:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (BRASIL, 2007a, art. 4º).

Diante dessa definição, entendemos que a educação em tempo integral, na perspectiva não indígena, geralmente significa a ampliação do tempo escolar para sete ou mais horas diárias, mantendo-se, na maioria das vezes, a lógica de um espaço físico delimitado, como a sala de aula, onde o conhecimento é mediado por um professor e sistematizado em disciplinas curriculares. Essa visão reproduz o modelo urbano de ensino, moldado por práticas organizadas e compartimentadas.

Pensar a educação indígena integral, por outro lado, nos leva a compreender uma abordagem que ultrapassa o tempo e o espaço da escola formal. Para as sociedades indígenas, a educação é realmente integral porque ocorre de forma ampla e orgânica, envolvendo todo o território e suas relações. O espaço educativo não está restrito a quatro paredes; ele se manifesta na roda de conversa ao final do dia, na dança, no canto, na reza, no manejo das plantas medicinais e alimentares. É uma educação onde todos ensinam e todos aprendem, valorizando o coletivo como expressão de integralidade e ancestralidade. Nessa perspectiva, a educação indígena é mais do que um processo de transmissão de conhecimento: é uma vivência contínua que integra saberes, experiências e práticas em todas as dimensões da vida.

A Secretaria de Educação de Maricá, por meio do PROMETI, planejou que 70% de sua rede funcionasse em tempo integral, incluindo nesse percentual as escolas indígenas. Esta proposta, embora tenha como objetivo ampliar o tempo dedicado à formação escolar, reflete um modelo de educação pré-fabricado, que não considera as especificidades culturais e pedagógicas dos povos indígenas. Quando um programa com essa configuração é implementado na aldeia, ele não faz parte dela, mas se impõe sobre ela, representando um ato de violência simbólica que fere a autonomia de cada povo.

Relacionando esse cenário à perspectiva da educação indígena integral, é possível perceber como o PROMETI contrasta com a lógica educacional das sociedades indígenas.

Enquanto o modelo não indígena de tempo integral se concentra em espaços delimitados e práticas padronizadas, a educação indígena ocorre de forma orgânica e ampla, onde todo o território é educativo e a coletividade é a essência do aprendizado. A tentativa de inserir uma escola indígena nesse modelo homogeneizante ignora o fato de que, para os povos indígenas, a educação integral já está enraizada em seus modos de vida e organização. Ao importar um formato que não dialoga com a vivência da aldeia, a proposta de tempo integral desconsidera a integralidade própria da educação indígena, que integra canto, reza, trabalho comunitário e vivência territorial como partes indissociáveis

Aqui não bota isso, mita'i¹⁶ precisa aprender as coisas dos mais velhos. Andar no mato. A gente não quer escola só de juruá na aldeia.¹⁷ (Cacica Jurema-Ata de reuniões da Secretaria de Educação, 2013)

A cacica da aldeia, Jurema, deixou claro desde o início das conversas que os mita'i teriam o tempo da escola, mas obrigatoriamente deveriam ter o tempo com os indígenas, de forma a aprender os saberes da terra.

3.1 Relato do diálogo com a Cacica Jurema

Estávamos sentados embaixo de uma grande árvore na aldeia, o som do vento atravessava os galhos e o rio sussurrava ao longe. Cacica Jurema, com sua postura firme e olhar profundo, me olhou diretamente enquanto falávamos sobre a tentativa de implementação do PROMETI na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já.

— Rodrigo, essa ideia de colocar as nossas mita'i o dia todo dentro de uma sala, aprendendo só o que os brancos acham importante, não faz sentido para nós. — A pausa em sua fala era com significados. — A escola tem o seu tempo, eu entendo isso. Mas os nossos pequenos precisam ter o tempo deles com os mais velhos. É no tempo com a terra, com o rio, que eles aprendem o que nos faz ser quem somos.

Concordei com um aceno, tentando absorver a profundidade de suas palavras.

¹⁶ Criança em guarani.

¹⁷ Fala da cacica Jurema em reunião com a Secretaria de Educação quando levada a proposta de implantar a escola de tempo integral na aldeia.

— Para nós, ensinar não é só sentar e ouvir. É ir para o rio aprender a pescar, é conhecer as plantas que curam, é saber fazer o roçado. Se eles passam o dia todo dentro de uma sala, quem vai ensinar isso? — ela disse, mas sem esperar resposta.

— A escola dos brancos é boa para algumas coisas, mas não pode engolir o que nós temos. Como disse Ailton Krenak: "Nossa humanidade não pode ser reduzida a caber dentro de um modelo que só pensa em produzir e consumir. Temos que resgatar o prazer de existir." É isso que eu quero para nossos filhos, que eles aprendam a existir.

— Você acredita que dá para equilibrar os dois?

— Dá, mas só se eles entenderem que o nosso tempo não é o mesmo tempo deles. O nosso tempo é o tempo da vida. A escola pode ensinar o português, a matemática, mas quem ensina a ser guarani somos nós. Eles têm que ter tempo para estar na aldeia, com os avós e avós, ouvindo as histórias. Porque a escola deles não ensina quem nós somos, só ensina como viver no mundo deles. E quem vai cuidar do nosso mundo?

Fiquei em silêncio, escutando atentamente suas palavras, que ecoavam como uma verdade incontestável. Cacica Jurema falava com a força de quem carrega o peso e a beleza de uma ancestralidade viva.

— Rodrigo, o rio, o céu, a mata... tudo isso ensina. E a gente só aprende ouvindo, sentindo, vivendo. Não dá para trancar isso em uma sala de aula. — Ela sorriu levemente. — Os nossos mita'i têm que ter a chance de ser o que são: indígenas. Isso não pode esperar.

Suas palavras encontradas comigo muito depois daquele dia. Elas me mostraram que a resistência da cultura indígena não é apenas uma luta contra a perda, mas um ato contínuo de criação e reinvenção, uma reafirmação do que significa viver plenamente, como dizia Krenak: "Adiar o fim do mundo significa continuar dançando, cantando e sonhando."

A terra, o chão, as plantas e as águas, que integram o corpo indígena, carregam significados que transcendem a lógica do corpo não indígena. Para o povo guarani, o corpo faz terra, água, vida; é extensão do território e memória ancestral. Esse corpo, tão intrinsecamente conectado ao chão que habita, naquele momento deixou claro que não renunciava à sua história nem às suas lutas. A resistência era palpável, não como um ato de oposição passiva, mas como uma reafirmação da existência e da continuidade.

A escola, como apontada por Cacica Jurema durante nossa conversa, é uma invenção juruá. Contudo, na visão da aldeia, a escola indígena deve ser uma reinvenção, que não nega suas raízes, mas que se constrói a partir da vida, dos costumes e da língua guarani. Como ensina Ailton Krenak (2019), "é preciso parar de considerar a educação como um processo de encaixe das pessoas em um modelo." Para Jurema, o tempo da escola não pode suprimir o tempo da

aldeia, pois é nesse tempo que se transmite o essencial: os saberes do território, a oralidade, a convivência intergeracional.

Durante nossa conversa, ela ressaltou: "A escola pode ensinar o português e a matemática, mas quem ensina a ser guarani somos nós." Essa fala ecológica dos ensinamentos de Eliane Potiguara (2004), que afirma que "a resistência cultural indígena está na força da palavra, no ato de narrar e viver a própria história". Para a cacica, uma escola integral que não considera o tempo dos mais velhos e o aprendizado dos saberes tradicionais, como a pesca, o manejo das plantas e os rituais, é uma ameaça à essência do povo guarani.

Essa reflexão nos leva a questionar os modelos educacionais, impostos frequentemente descolados das realidades e cosmovisões indígenas. Enquanto o modelo juruá busca homogeneizar e enquadrar, a perspectiva indígena garante a reivindicação de uma educação que seja ao mesmo tempo, território e resistência. Como sugere Kopenawa e Albert (2015), "o conhecimento verdadeiro está na floresta, nas águas e nos ventos. Quem não escuta a terra não aprende."

A fala da cacica nos desafia a pensar a escola como um espaço em constante devir, onde o instituído é tensionado pelo instituinte (DIAS et al., 2013). Uma escola que não apenas respeite, mas que se constrói a partir da cultura, dos ritmos e das necessidades indígenas, reafirmando que o território não é apenas espaço, mas vida em movimento. Ao reivindicar uma escola indígena, Jurema nos lembra que educar não é apenas transmitir conteúdos, mas cultivar raízes, fortalecer identidades e abrir caminhos para futuros onde a ancestralidade seja o alicerce. A tentativa de implantação do PROMETI na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë JáÊ Já Já ilustra o confronto entre forças instituídas e instituintes, evidenciando o embate entre uma política educacional padronizada e a micropolítica viva do cotidiano da aldeia. O PROMETI, com sua proposta de tempo integral e estrutura centralizada, buscava implementar um modelo de escola alinhado às lógicas urbanas, sem considerar as especificidades culturais e temporais da comunidade indígena. Nesse cenário, a resistência da aldeia, liderada por vozes como a da Cacica Jurema, explicita a potência das micropolíticas como espaços de criação e contestação.

A micropolítica, como apontam Deleuze e Guattari (1977), opera nas fissuras do instituído, criando novos modos de existência que dialogam com as forças do presente. Na aldeia, a retirada ao PROMETI não foi uma recusa ao conceito de educação integral, mas à sua imposição sem diálogo com as práticas e os tempos do território indígena. Como bem colocou a Cacica Jurema, "a escola pode ensinar o português e a matemática, mas quem ensina a ser guarani somos nós." Essa fala exemplifica a força instituidora da micropolítica, que desafia

modelos hegemônicos ao afirmar práticas pedagógicas enraizadas no contexto cultural e comunitário.

A tentativa de padronizar o tempo escolar na aldeia desconsiderava a integralidade já presente na educação guarani, onde o aprendizado não se limitava às quatro paredes ou ao currículo formal. O tempo com os mais velhos, a pesca, o manejo das plantas e os rituais são, para a aldeia, espaços educativos tão importantes quanto qualquer disciplina escolar. Essa concepção dialoga com o pensamento de Ailton Krenak (2019), que critica os modelos educacionais colonizadores ao afirmar que “educar deve ser um convite a experimentar o mundo, não a encaixar-se nele”.

A resistência ao PROMETI evidencia como a micropolítica na aldeia não é apenas uma oposição ao instituído, mas uma prática de criação e reinvenção. Como destaca Dias et al. (2013), as micropolíticas abrem brechas no instituídas para que novas formas de pensar e habitar o espaço escolar sejam criadas. Na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, isso se traduz na luta por uma escola que não apenas respeite, mas que se constrói a partir dos saberes indígenas, reafirmando a centralidade do território e da cultura na formação educacional.

Portanto, a tentativa de implantação do PROMETI na aldeia trouxe à tona a necessidade de repensar políticas públicas que dialoguem com as micropolíticas locais, monitorando a pluralidade de modos de educar e existir. As políticas em luta na aldeia nos ensinam que resistir não é apenas dizer não ao instituído, mas afirmar outros modos de ser, educar e viver, onde a ancestralidade e o território são pilares fundamentais.

3.2 A política de educação integral de Maricá

Anísio Teixeira (1994) defendeu a necessidade de escolarização em tempo integral desde a década de 1950, tema que, praticamente, só reapareceu a partir da década de 1980, com as experiências do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) no Estado do Rio de Janeiro, do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) no estado de São Paulo e do Centro de Educação Integrada (CEI) em Curitiba. Alvo de intensa polarização no cenário político da redemocratização brasileira, os textos que circularam na época não destacaram qualquer potencial inovador na proposta de ampliação do tempo escolar que se discute ainda hoje.

Em 1988, a Fundação Carlos Chagas realizou um seminário com o intuito de promover uma apreensão objetiva da implantação da escola pública de tempo integral. O livro resultante deste Seminário (PARO et al, 1988) não escapou ao dilaceramento eleitoral da época e exerceu nítida influência sobre a produção acadêmica do tema. Segundo Maurício (2009), a crítica contra a instalação do período integral se voltava para as condições em que se dava o ensino, que não oferecia boa qualidade em tempo parcial, levantando polêmica do custo-benefício que inviabilizava a universalização do ensino fundamental; e para o caráter assistencial, inserido na discussão da função social da escola. Na época, Zaia Brandão (1989), apesar de criticar o CIEP, afirmou que o impacto nacional causado por este programa colocou em discussão não as escolas, mas a disputa político-partidária representada por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro.

Os argumentos usados desde a década de 1980 sobre a escola de tempo integral ainda são evocados nos debates atuais sobre o tema, seja como crítica ou como justificativa para a ampliação do tempo escolar. Em maio de 2006, o Jornal O Globo publicou uma sequência de reportagens sobre a escola pública de tempo integral do Rio de Janeiro. A chamada para a série estava estampada na primeira página: Cieps fazem 21 anos de expectativas e fracassos. A avaliação publicada nas reportagens trouxe a mesma marca daquela feita há 30 anos atrás: não discutia as possibilidades inerentes ao projeto nem a sua viabilidade efetiva; apenas tentava provar, através de um levantamento da trajetória de vida de antigos alunos, que a escola de tempo integral era cara, que foram desperdiçados recursos e que esta escola não garantia bom desempenho. De acordo com Maurício (2009), a leitura que se queria transmitir é que os pobres não conseguem bons resultados mesmo quando se oferece a eles uma escola bem equipada. A autora desmonta os argumentos em artigo publicado sobre as reportagens (Maurício, 2009).

Ao longo deste tempo, autoras como Coelho (2009) e Cavaliere (2009), que vêm estudando a educação integral em tempo integral, identificam tanto concepções emancipatórias e democráticas da proposta de escolarização em tempo integral, que Coelho (2009) chama de sócio histórica, como concepções assistencialistas, sob formatos diversos, voltadas para a proteção social, priorizando população e territórios em situação de vulnerabilidade social, afastando-se de uma proposta educacional. Cavaliere (2009) categorizou os termos escola de tempo integral versus aluno em tempo integral. O primeiro se refere à ampliação da jornada como um aspecto decorrente da própria função da escola, instrumento para construção da qualidade da educação. O segundo termo, aluno em tempo integral não prevê o adensamento da função da escola, mas sim a ocupação, a guarda do aluno que nela se encontra, ou seja, a proteção se sobrepõe à função pedagógica.

Cavaliere (2013) chama atenção para as políticas especiais que propõem “educação integral” com intenção de fazer face às necessidades da massa de alunos que chega hoje às escolas. Afirmo que as políticas especiais em geral se desenvolvem em forma de projetos destinados a setores específicos da população, “uma forma de discriminação positiva, que tenta concentrar recursos, ideias e energias nas escolas e nos alunos com maior dificuldade” (CAVALIERE, 2013, p. 240). A autora considera que, se a ampliação da jornada escolar proporciona processo educativo democrático, então esta proposta de educação integral deve atender a todos.

Pesquisa financiada pela FAPERJ em municípios do estado do Rio de Janeiro sobre os sujeitos da ampliação da jornada escolar (COELHO; et al, 2012) evidenciou que quase todas as experiências investigadas não se constituíam enquanto políticas públicas. As respostas dos participantes deixavam entrever diferentes visões sobre a ampliação da jornada escolar para tempo integral: uma visão assistencialista presente principalmente em comunidades mais carentes; e outra que procurava conjugar a extensão do tempo com uma concepção de educação mais ampla, que passa pela formação cognitiva e cultural do aluno. As entrevistas remetiam para a tensão contemporânea entre a universalização e a focalização das políticas de educação. Como a implantação de educação integral em tempo integral implica em prioridades cujas concepções e operacionalização vão marcar o projeto e seus desdobramentos, enfatizamos que a extensão do tempo exige condições para expandi-lo qualitativa e integradamente.

A proposta de escola de tempo integral não é nova. Foram desenvolvidas experiências, a partir do início dos anos 1950 no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, em cinco escolas públicas de 1ª à 4ª série. Sob coordenação, supervisão e apoio financeiro do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), presidido na época por Anísio Teixeira, este projeto experimental constituiu campo de pesquisa aplicada segundo orientações curriculares diversas. No mesmo período, desenvolveram-se quatro ginásios públicos, equivalentes ao ensino médio, com finalidade de qualificação profissional.

A fundamentação do projeto de educação em tempo integral que se desenvolveu no CIEP no Rio de Janeiro, originou-se nos argumentos que levaram Anísio Teixeira, com quem Darcy Ribeiro trabalhou longos anos, a inaugurar, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, quando era secretário de educação da Bahia. O Centro, chamado de Escola Parque, contava com quatro escolas-classe, de nível primário, com funcionamento em dois turnos, projetadas para 1.000 alunos cada, e uma escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, frequentadas pelos alunos em horário diverso ao da escola-classe, de forma que as crianças permanecessem dia completo em ambiente

educativo. A proposta era que esse conjunto funcionasse como centro de demonstração para a instalação de outros semelhantes no futuro.

A presença cada vez mais significativa da proposta de ampliação da jornada escolar na legislação brasileira tem contribuído para o aumento do número de municípios brasileiros que desenvolvem esta proposta escolar, fazendo crescer o número de matrículas em tempo integral. Depois de promulgada a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que deixa entrever, mas não se refere explicitamente à educação em tempo integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos artigos 34º. e 87º; o Plano Nacional de Educação (PNE), publicado através da Lei no. 10.172 (BRASIL, 2001), indicou, entre seus objetivos, o tempo integral para crianças das camadas mais necessitadas; esta restrição já não consta nos objetivos e metas específicos do PNE para o ensino fundamental.

Lançado em 2007 pelo Decreto no. 6.094 (BRASIL, 2007), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação formulou entre suas diretrizes “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”, que deu origem ao Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial no.17 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto no. 7.083 (BRASIL,2010). Estímulo importante para a ampliação da jornada escolar deve ser atribuído ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Profissional da Educação (FUNDEB) homologado pela Lei nº. 11.494, (BRASIL, 2007), que prevê repasse de recursos acrescido de 30% para alunos do ensino fundamental da rede pública em regime de tempo integral, ou seja, mais de 7 horas por dia, durante toda a semana letiva. O documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) propôs oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica do Brasil até o final da vigência do próximo PNE. Esta meta foi incorporada ao novo Plano Nacional de Educação 2014-2024, homologado pela Lei no. 13.005 de 25 de junho de 2014.

O crescimento de matrículas e a presença cada vez maior na legislação estimularam a realização de pesquisas de âmbito nacional sobre a proposta da ampliação da jornada escolar, seja pela escola de tempo integral ou pela extensão do turno. Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), na época, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, financiou pesquisa com o objetivo de mapear o desenvolvimento da ampliação da jornada escolar para além das 4 horas diárias obrigatórias, nos municípios brasileiros. A segunda etapa, de caráter qualitativo, visitou, em 2009, 21 municípios das cinco regiões do

Brasil (MEC, 2009). Em 2010, foi desenvolvida pesquisa qualitativa, pela Fundação Itaú Social/CENPEC (2011), que investigou 16 experiências de ampliação de turno, públicas ou particulares. Em 2013, a Fundação Itaú Social/CENPEC (2013) lançou nova publicação sobre visita a 20 municípios que se tornaram referência em ampliação de jornada escolar. Essa sequência de pesquisas de abrangência nacional não apenas nos fornece um panorama de informações como indica o interesse que o tema da educação em tempo integral vem despertando. Nos últimos dez anos, a Fundação Itaú Social/CENPEC tomou para si a proposta de educação integral, com várias pesquisas em andamento, diversas publicações decorrentes de múltiplas ações, como se pode constatar no portal da Educação & Participação. Segundo Maurício (2016), a instituição vai consolidando sua visão de educação integral, com protagonismo da parceria público/privada, através de organizações não governamentais, para crianças em situação de vulnerabilidade social, a ser implementada no contraturno escolar, como se desenvolvia no Programa Mais Educação.

A pesquisa quantitativa do MEC contabilizou que das 800 experiências de ampliação da jornada escolar além de 4 horas diárias, em 2008, mais de 55% desenvolviam-se em 7 horas ou mais diárias, critério do Programa Mais Educação e do FUNDEB para repasse de recursos por matrícula em tempo integral. A fase qualitativa nos 21 municípios investigados apontou que a falta de espaço e de infraestrutura para o desenvolvimento das atividades e para formação continuada dos profissionais se apresentava como o maior obstáculo. E ainda que a vinculação entre as atividades da ampliação da jornada e o projeto pedagógico da escola era um desafio. Alguns gestores propiciavam encontros entre os profissionais dos tempos diversos. Era incipiente, na época, a preocupação sobre os resultados que as atividades de ampliação da jornada trouxeram à escola e aos alunos.

A pesquisa realizada pela Fundação Itaú Social/CENPEC (2011) teve objetivo de conhecer experiências em período escolar ampliado e/ou em turno oposto, com atividades diversificadas. A seleção de abrangência nacional e com diversidade de características, visitou dez iniciativas do poder público. A pesquisa concluiu que predominavam escolas públicas em áreas periféricas das cidades, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) baixos, sem atender a todos os alunos, priorizados por dificuldade de aprendizagem, vulnerabilidade e estar incluído no Programa Bolsa Família. Registrou que, nas escolas de tempo integral, havia intervenção na organização do tempo escolar, do currículo e do trabalho docente, com atividades diárias no interior da própria escola. A jornada ampliada, a mais ofertada pelo poder público, com atividades duas a três vezes por semana, em turno oposto ao regular, em geral em espaços alternativos, era

ofertada tanto por escolas como por ONGs. Em 2013, a Fundação Itaú Social, o Cenpec e a Unicef publicaram o resultado de visita a 20 municípios com projetos de referência em educação integral, com objetivo de mostrar avanços, ideias e soluções na educação integral.

A realização destas pesquisas mostram a importância que a ampliação da jornada escolar veio adquirindo nos anos recentes, confirmando a tendência já apontada nos instrumentos legais da LDB para cá. Além disso, as pesquisas não foram realizadas somente pelo poder público, indicando o interesse da sociedade civil pela ampliação da jornada escolar. De 2015 para cá, apesar da aprovação do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), que reforça a proposta de ampliação do atendimento em tempo integral, disputas políticas causaram paralisação e/ou retrocesso de vários programas de educação, entre os quais o Programa Mais Educação. Sua concepção abandonou a proposta de educação integral e voltou-se para o reforço escolar. A redução do financiamento reduziu de forma intensa o atendimento em jornada ampliada. Entretanto, na contramão dessa redução, surge a política de educação integral de Maricá.

A Rede Pública Municipal de Educação de Maricá é constituída por 75 Unidades Escolares, sendo 27 Unidades em tempo integral. Segundo levantamento da Coordenadoria Geral de Administração da Secretaria de Educação, em junho de 2024 a rede contava com 29.801 alunos.

Nas eleições de 2008 para a prefeitura de Maricá, a escola de tempo integral já era pauta da campanha do candidato Washington Quaqué, que foi eleito. Criou-se então a Subsecretaria da Cidade Educadora dentro da Secretaria de Educação, responsável por pensar a implantação das escolas de tempo integral, além da criação de 13 creches também em tempo integral. Tornava-se um desafio para a Rede Pública Municipal a implantação da Educação Integral e para a equipe que estava assumindo a Secretaria, já que se tratava de um grupo novo, que não havia passado ainda pela experiência da gestão pública. Mas havia uma marca importante: a equipe gestora - secretário, subsecretários e alguns assessores - era oriunda do primeiro e segundo programa dos Cieps (PEE). Ao implantar um programa de educação integral, a equipe que assumira escolheu o Ciep como parâmetro de referência, pautando-se no entendimento de que o projeto de ensino dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro, era centrado no aluno, no desenvolvimento completo em seus aspectos cognitivos e culturais. Para isso entendia que, além de uma proposta pedagógica estruturada, tendo o aluno como agente e não simplesmente receptor de conhecimento, a escola também deveria atender suas necessidades básicas, como alimentação e saúde, condição para o desenvolvimento pleno de sua capacidade cognitiva. O CIEP tinha como objetivo principal superar os obstáculos observados na escola pública brasileira que Ribeiro (1986) considerava

“seletiva, elitista, excludente”, pois tratava todas as crianças da mesma forma, sem distinguir a origem das mesmas. O autor destacava a importância do investimento na formação dos professores como um dos componentes básicos de garantia da qualidade do ensino público, pontos que iam de encontro à nova proposta que se pretendia implantar.

Em 2009, o Programa Mais Educação foi implantado em cinco unidades escolares da rede pública municipal de Maricá, atendendo a 600 alunos, entre crianças e adolescentes. Em 2010, a Prefeitura inaugura a primeira escola de tempo integral de Maricá, chamada Escola Popular Transformadora (EPT) da Mata Atlântica.

Em novembro de 2012, foi publicada a Resolução 006 que criava o Programa Municipal de Educação Integral em Tempo Integral (PROMETI), que previa dois tipos de estruturação para a escola de tempo integral: um modelo com foco no espaço escolar, como uma releitura do CIEP; o segundo modelo com foco no território, prevendo o uso do entorno da escola, inspirado no movimento das Cidades Educadoras, dentro da perspectiva do Programa Mais Educação. O PROMETI estendeu a duração da jornada escolar para 9 horas diárias, atendendo ao Ensino Fundamental I e II, com maior concentração no fundamental I (1º ao 5º ano). Algumas unidades organizam o horário com aulas da base regular obrigatória mescladas às oficinas; outras com horário em que os alunos têm aula da base regular comum obrigatória num turno e oficinas no contraturno.

Há também unidades regidas pela Instrução Normativa 001 de 2013, que propõe o turno estendido, compreendido como educação em tempo integral, pois atende à oferta de no mínimo sete horas diárias conforme estabelecido pela Lei do FUNDEB (Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007). A opção pelo turno estendido se deu pela junção das atividades desenvolvidas com recursos do município e aquelas desenvolvidas através do Mais Educação. No ano de 2016, com o redirecionamento da política do MEC, após o impedimento da presidenta Dilma, o Programa Mais Educação sofreu corte de 70% em seu orçamento. O município de Maricá, que chegou a contar com 45 Unidades Escolares com o Programa em atividade, a partir de 2013, passou a oferecer o Programa em apenas cinco escolas, chegando, somente, a 3 unidades no ano de 2019, ainda com saldo de verbas passadas. A Secretaria de Educação assumiu as atividades de turno estendido através de recursos próprios da Prefeitura, de modo que os projetos que vinham sendo desenvolvidos em parceria com o Mais Educação não parassem.

Neste contexto, segundo dados do Censo Escolar do INEP, o número de matrículas em tempo integral cresceu nos três segmentos da faixa da obrigatoriedade escolar sob responsabilidade municipal, de 2014 a 2024, seja na Pré-escola, passando de 19,8% a 41% do total de matrículas, o que corresponde a 823 alunos; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,

passando de 20% a 46,3% das matrículas, o que corresponde a 4.062 alunos; e nos Anos Finais, que aumentou de 8,1% para 15,6% das matrículas.

A Instrução Normativa 001/2013 propõe como princípios gestão democrática, equidade, autonomia, trabalho coletivo e interesse público, contemplando a diversidade dos sujeitos.

Indica currículo interdisciplinar, com base em conhecimentos multidisciplinares, a partir de eixos temáticos integradores: identidade, cidade, cultura, cidadania, diversidade, trabalho e tecnologia. Estes eixos atravessam o ano letivo de todos os níveis escolares. Sugere que a organização do trabalho pedagógico e a avaliação dos processos de ensino se pautem pela valorização da experiência e conhecimento prévios dos educandos, pela valorização da diversidade e pelo reconhecimento das diferentes potencialidades e ritmos de aprendizagem. Por isso propõe que sejam proporcionadas oportunidades de escolha e tomadas de decisão, adoção de estratégias de ensino diversas, previsão de ações extracurriculares que incentivem autonomia e ampliação de experiências culturais. Uma proposta inovadora é o Plano de Ação, “uma experiência de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária com o grupo, essenciais para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade”. Cada turma deve elaborar um plano de ação, que se inicia pela identificação de desafios da comunidade, que supõe conhecimento da cidade. Todos os professores são responsáveis pela construção do plano de ação, que será acompanhado pelo professor conselheiro escolhido pela turma.

Sobre avaliação, a resolução indica que ela deve ser feita de maneira contínua, progressiva, formativa, contextualizada, inclusiva, integradora e cumulativa, analisando múltiplos aspectos do desempenho dos educandos, através da utilização de diferentes procedimentos e instrumentos de avaliação, caracterizando que a avaliação deve ser compatível com a proposta de educação integral.

A jornada ampliada deve ser compreendida como uma alternativa que permite maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo a alunos e professores a oportunidade de adaptação gradual a uma nova dinâmica escolar. A adesão a esse regime não ocorre de forma automática, pois, como destaca Cavaliere (2009), a jornada estendida oferece mais tempo para o aluno, mas não necessariamente reconfigura o projeto pedagógico da escola, diferentemente da escola de tempo integral, que propõe uma transformação estrutural e conceitual do ambiente educativo. Nesse sentido, a escola precisa ser acolhedora e garantir uma infraestrutura adequada para viabilizar o pleno desenvolvimento das atividades. Espaços físicos bem planejados e funcionais são fundamentais para que o tempo ampliado não se torne apenas uma sobrecarga temporal, mas um espaço de criação, interação e construção do conhecimento. Além disso, a implantação de um sistema de jornada estendida, com turnos e contraturnos, deve

ser vista como uma etapa preparatória para uma futura transição para a escola de tempo integral, na qual o projeto pedagógico assume um papel mais abrangente, focando não apenas no conhecimento acadêmico, mas também no desenvolvimento integral do aluno. Conforme aponta Paro (2016), "a escola de tempo integral não se resume ao aumento da carga horária, mas à ampliação da vivência escolar, com múltiplas dimensões formativas que envolvem o cultural, o social e o emocional". Nesse contexto, a escola deve transcender sua função instrucional tradicional, tornando-se um espaço de experiências significativas que promovam a autonomia, a cidadania e a criatividade.

Assim, embora a jornada estendida não substitua a concepção de escola de tempo integral, ela pode cumprir um papel estratégico na ampliação gradual do tempo e das oportunidades de aprendizagem, desde que acompanhada de uma proposta pedagógica coerente e de condições materiais e humanas que favoreçam a qualidade do ensino. Como adverte Arroyo (2012), "mais tempo na escola não é sinônimo de mais educação; o tempo precisa ser qualificado por práticas pedagógicas que façam sentido para a vida dos estudantes". Dessa forma, tanto a jornada ampliada quanto a escola de tempo integral precisam ser planejadas e implementadas com vistas a oferecer uma formação mais rica e integral aos educandos.

Em 2024, os programas de jornada ampliada e tempo integral continuaram a ser uma prioridade da Secretaria de Educação, alcançando 35 escolas em regime integral, distribuídas entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O PROMETI passou por reformulações que incluíram não apenas a ampliação da carga horária, mas também a incorporação de novos projetos pedagógicos voltados ao desenvolvimento integral dos estudantes, como atividades culturais, esportivas e de letramento digital.

Nesse contexto de expansão, como dito anteriormente, uma tentativa de implementar o PROMETI na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, em Maricá, RJ. No entanto, a proposta encontrou resistência da cacica Jurema, que lidera a comunidade indígena local e desempenha um papel fundamental na preservação das tradições e da cultura Guarani. A cacica argumentou que a implantação de um regime de tempo integral, com aulas ministradas majoritariamente por professores não indígenas, poderia comprometer a identidade cultural das crianças e enfraquecer o papel da comunidade na educação.

"Não somos contra a educação de qualidade, mas queremos que ela respeite a nossa cultura e os nossos tempos", declarou a cacica Jurema em uma reunião com a Secretaria de Educação. Para ela, o modelo proposto não considerava as especificidades da comunidade indígena, como as atividades tradicionais, os rituais e o aprendizado comunitário. "As crianças

precisam de tempo para aprender com os mais velhos, ouvir as histórias e se conectar com a natureza. Não queremos que fiquem o dia inteiro trancadas em uma sala de aula."

A resistência da cacica foi respaldada por outros membros da comunidade, que enfatizaram a necessidade de manter o protagonismo indígena na formação de seus filhos. Além disso, a cacica sugeriu que, em vez de adotar o modelo padrão do PROMETI, fosse desenvolvida uma proposta específica para a escola indígena, com maior participação de educadores indígenas e atividades que valorizassem a cultura Guarani. "Podemos pensar em uma jornada ampliada, mas que tenha a nossa cara, com professores da nossa aldeia e conteúdos que respeitem quem somos", concluiu.

Essa situação evidenciou a importância de considerar as especificidades culturais no processo de ampliação da jornada escolar e reforçou a necessidade de políticas educacionais que dialoguem com a diversidade e as micropolíticas locais.

3.3 Um olhar integral sobre e com a vida na aldeia

Figura 26 – Entrada da aldeia



Fonte: O autor, 2024.

Para compreender o caminho, o curso feito e desfeito para implantação de uma escola na aldeia e a tentativa de implantação de um programa de tempo integral juruá, é importante contextualizar a história desse grupo e como a escola surge ali.

A História da aldeia Ka'Aguy Hovy Porã tem origem com a chegada da família de dona Lígia e seu Pedro a Maricá. Dona Lídia é a principal referência da aldeia, visto que grande parte de seus filhos moram no local e, junto aos seus cônjuges, formam o núcleo que iniciou a trajetória de Paraty até Maricá.

Segundo Campos e Reis (2011), a formação da família Nunes e Oliveira se deu a partir do nascimento de Dona Lídia na aldeia de Pinheiros, estado do Paraná. Com dezenove anos dona Lídia conheceu o Juruá Pedro Oliveira. Os dois casaram-se e sua relação já dura mais de quarenta e cinco anos. Campos e Reis destacam que desde que se viva na aldeia, conforme sua organização social, política e religiosa, a aliança matrimonial intercultural é aceita pelo grupo, no entanto, primam pela união tradicional entre seus consanguíneos.

Ainda no Paraná o casal teve os seus primeiros filhos. A primogênita Iraci, seguida de Iracema, Darci, Jurema, Isaías e Nivaldo. Já em Paraty, nasceram seus filhos: Amarildo, Juliana e Márcia.

Durante toda a trajetória da família de dona Lígia, desenha-se um cenário de convivência na Aldeia de Itaxi, localizada próximo à rodovia Rio-Santos, no distrito de Paraty Mirim, município de Paraty (Campos e Reis, 2011). A aldeia de Itaxi ocupa uma área de 79 hectares, nesse espaço os guaranis fazem suas roças e se ocupam da produção da arte indígena como adornos corporais, cestos, esculturas em madeira, entre outros objetos, gerados para a sobrevivência da família e dos núcleos por ela formada. Além das produções culturais, Campos e Reis (2011) apontam que a família Nunes e Oliveira compartilhava, nesse aldeamento, com a família do cacique Miguel, a responsabilidade de orientar o modo de ser e viver dos seus núcleos familiares. Os atributos de cada núcleo eram realizados independentemente de estarem locados com mais de uma família no mesmo espaço, e mesma aldeia, cabendo assim, a compreensão mútua de infortúnios de humores, e ainda divergências de opiniões. A família de Lídia e Pedro era também responsável pela produção significativa do artesanato, que era comercializada na rodovia Rio-Santos e na cidade de Paraty. Sobreviviam, também, do que era colhido na roça e da apresentação do Coral, aos juruás, formado por crianças e jovens do seu núcleo familiar. Do mesmo modo a família de Miguel o fazia, causando assim, motivos de disputa entre as lideranças. (Campos e Reis, 2011).

Pissolato (2007) analisou a mobilidade dos grupos Guarani do litoral do Rio de Janeiro, articulando-a ao xamanismo e ao parentesco, fazendo um panorama sobre a composição da aldeia Itaxi Mirim em Paraty-Mirim. A autora identificou o fortalecimento de um núcleo familiar, para além do núcleo do então cacique Miguel. Trata-se da família de Dona Lídia, que junto com Pedro, seu esposo, seus filhos, cunhados e netos compunham a parte de baixo da

aldeia, mantendo certa autonomia com relação ao núcleo central. Realizavam plantações e uma extensa produção de artesanatos, o que lhe acarretava certa independência, sem desvincular totalmente do núcleo central. “A não ser no caso de uma opção por deixar a área, manter aquele vínculo é importante, já que o “centro” controla também a distribuição de grande parte dos recursos obtidos, através das relações com os brancos e suas agências” (Pissolato, 2007, p.51).

Com relação aos recursos direcionados ao local, as funções remuneradas ficavam em grande parte próximas das pessoas ligadas ao cacique. Essas concentrações podem acarretar na vontade de determinados grupos de conseguir autonomia e seguir sua própria trajetória, sendo esta uma questão pungente na vida Guarani Mbya. Desenvolvendo-se essa nova liderança em seu interior, é de se esperar que o grupo venha a se desmembrar, como de fato ocorreu.

Diante dos conflitos entre as lideranças de cada núcleo familiar, todo o grupo familiar de dona Lúcia e seu Pedro saem da aldeia de Itaxi em busca de uma Tekoa mais feliz. Eles se deslocam para Camboinhas. A Terra referida trata-se de um sambaqui, lugar que guarda resquícios arqueológicos e comprobatórios da existência indígena.

Almejando uma terra melhor para organizar o seu Nhandereko, a família Nunes e Oliveira chegou a Camboinhas em março de 2008, criando a Aldeia Tekoa Itarypu, que significa barulho do mar batendo na pedra. Como destaca Campos e Reis (2011), a comunidade indígena foi apresentada à sociedade envolvente no dia 19 de abril do mesmo ano, causando descontentamento a muitos que tomaram conhecimento do fato, principalmente do setor imobiliário, que no local desejava construir um condomínio de apartamentos luxuosos.

Alguns moradores da região também demonstraram insatisfação ao terem como vizinhos indígenas. Diziam que lugar de indígena é na floresta e não em um centro urbano. O descontentamento da população não indígena provocou reações preconceituosas aos indígenas que estavam em Camboinhas. Toda essa relação conflituosa foi contada por Miguel Vera Mirim, ex – cacique da aldeia, em entrevista realizada em 2019, por Rodrigues (2019). Segundo Mirim, a mudança tinha como objetivo também uma busca de mais espaço para as famílias:

Vimos em cinco famílias de Paraty. Na época da reintegração do Sérgio Cabral, nós, Guarani, já tínhamos saído do Museu do Índio. De 2007 para 2008, fomos para Camboinhas. Nós viemos e ficamos lá durante 5/6 anos.

Foi meio complicado, mas teve muita ajuda também. Moradores que não gostavam da presença dos indígenas, os que moravam no condomínio. Eu achava meio complicado. Todo dia era meio complicado. Pessoal olhava e botava segurança para ver o que a gente estava fazendo, tiravam fotos. Nós não tínhamos liberdade para fazer as coisas. Nós tínhamos medo. Todo dia, durante cinco anos, passamos por esse medo. (Entrevista realizada com Miguel Vera Mirim por Monique Rodrigues, em outubro de 2019).

Campos e Reis (2011) afirmam que no dia 18 de julho de 2008, enquanto os homens estavam participando de uma reunião na Associação dos Pescadores localizada em Itaipu, praia vizinha, portanto, somente as mulheres e crianças se encontravam na aldeia, sujeitos “(in) determinados” atearam fogo nas ocas das aldeias. O ato criminoso, além de por em risco vidas humanas, e queimar a moradia dessas famílias, destruiu uma série de documentos e objetos que os indígenas guardavam: livros escritos e traduzidos a partir da história oral contada pelos mais velhos, que não se encontram mais em corpo físico na Terra; documentos pessoais; objetos particulares; objetos artísticos produzidos por seus antepassados; roupas e alimentos.

Campos e Reis destacam que, após o incêndio, na redenção de uma nova aldeia, os interessados na causa, assim como, os órgãos federais que prestam assessoria aos indígenas, Funai e Funasa, formaram alianças e reergueram a aldeia em 56 dias. Aos treze dias do mês de setembro de 2008, contemplava-se a reinauguração da aldeia, rebatizada pelo nome, Aldeia Tekoa Mbo“yty, que na simbologia guarani quer dizer: Aldeia de Sementes, que após o seu aniquilamento, renasce das cinzas e vem fortalecida com mais força, ânimo e crença de estabelecer nesse espaço a “Terra Sem Males”, segundo o cacique, na época, Joaquim Verá. No dia 18/12/2008, houve uma reunião entre as lideranças Mbya Guarani de Camboinhas e representantes da FUNAI e da ONG CCOB (Conselho Comunitário da Orla da Baía de Niterói). Dona Lúcia deixou clara a necessidade de obtenção de outro local para a construção da aldeia e demandou à FUNAI a ajuda para encontrar uma área que atendesse ao modo de vida Guarani. Afirmou, ainda, que a área de Camboinhas carecia de boas condições para a agricultura e também sofria de intenso fluxo de não-indígenas.

Para dar continuidade a esse acordo, foi necessário, então, a realização de um laudo por equipe especializada, com estudos antropológicos e cartográficos, que avaliassem se a área pretendida contava com as condições necessárias para o estabelecimento do grupo e a formação de uma nova aldeia. Conforme informações do laudo descrito abaixo, a área foi aprovada pelo grupo familiar de Dona Lúcia.

[...] a área tem muitas das condições necessárias para a formação de uma aldeia Guarani, como mato, água, morro e espaço para ser destinado à agricultura. Nesse sentido, verificou-se que a área contém elementos naturais, tanto animais como vegetais, importantes para a constituição de uma comunidade dinâmica (Dados obtidos do Relatório Antropológico de eleição de terra indígena localizada no município de Maricá, de acordo com o constante na Instrução Executiva nº 67/2009/DAF/FUNAI de 26 de junho de 2009. Rio de Janeiro, 2009, p.29).

Uma lista de características garante à região as condições ideais para a constituição da comunidade indígena: a presença de um canal, que possibilita a pesca; um brejo, que indica a

existência de água potável na região; área verde preservada e o entorno de morro; um vasto terreno plano, com intensa presença de sapê, que pode ser utilizado na construção das casas, e uma boa quantidade de galhos e pequenos troncos para a fogueira, que impedem a necessidade de desmatar novos terrenos. Além disso, o local se encontra bem próximo à área urbana do bairro de São José do Imbassai e da rodovia Amaral Peixoto, favorecendo o deslocamento para outros locais e a obtenção de todos os benefícios desta parte urbanizada da cidade, o que foi considerado como mais um ponto positivo. Todas essas características trazem um dado bastante favorável e acarretou o desejo cada vez maior do grupo de vir para Maricá.

Dona Lúcia afirmou que já vinha “prevendo” que encontrariam uma terra boa “yvy porã”, com mato, com água, com taquara e onde as crianças pudessem plantar e viver o jeito Guarani de ser, diferentemente de Camboinhas, que não contava com as condições necessárias para se ter uma roça.

Washington Quaquá também relata esse processo em seu livro:

Eles, a partir de suas crenças e da consulta aos ancestrais através da Pajé, identificaram uma área na restinga como remanescente de sua ancestralidade. A área escolhida é a mesma que o grupo espanhol IDB escolheu para desenvolver o projeto de resorts turísticos. Chamei os proprietários e avisei que eu sempre fui a favor do projeto, mas que diferentemente do prefeito anterior, que excluiu os pescadores de Zacarias, meu governo só aprovaria o projeto turístico se ele incorporasse os pescadores de Zacarias, além da Aldeia Indígena Guarani. [...] Maricá só tem a ganhar com a aldeia na cidade e na área dos resorts. (Quaquá, 2019, p.81).

Jurema, filha de Dona Lúcia que foi cacica da aldeia Ka'Aguy Hovy Porã, em Maricá, até início de 2024, comenta que o futuro ainda aguarda desafios para o grupo: A terra não é demarcada ainda, mas a gente tá vendo como vai ser. Essa é uma luta que todo o povo indígena tem.

Em conversa, na aldeia, com Darci Tupã, irmão de Jurema, considerado o “relações públicas” da aldeia, ele relatou:

Estamos há 11 anos aqui e nossa caminhada foi muito longa. Saímos lá de Camboinhas, com muita luta, muita briga, luta por 8 anos. No local que a gente estava eles queriam construir prédios. Lá fora o que mais importa é o poder do capital. Andar com o melhor carro, com a melhor roupa, (...) eu acredito que isso é só ilusão porque nós nascemos e da maneira que eu fui gerado vocês também foram gerados. O poder econômico tem que ser o básico. Nós vemos o que acontece lá fora. Nós votamos, elegemos nosso líder, não deixa de ser um líder, o nosso cacique, não deixa de ser um líder que decide se aumenta o salário, aumenta a gasolina. (...) Hoje eu compartilho esse momento de sofrimento, pra mim se torna um momento de alegria, porque eu compartilho esse sofrimento com todos vocês. Um sofrimento que só eu tive com meu povo agora vocês sentem também. Hoje o Estado é falido, (...) isso nós sentimos a 1500 anos, os índios nunca tiveram assistência. Há 1500 anos nós estamos atrasados. Nós nunca tivemos apoio. (...). Hoje eu sou feliz, acredito que o sofrimento

foi distribuído a todos vocês. Hoje estou focado mais na minha família. Ser cacique é muita coisa, existem projetos, existe o dia a dia da comunidade que não é fácil de você organizar. Você é escolhido né. Você é líder. O livro que eu estudei vocês também estudaram, e lá explica assim que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil. Na verdade, isso não foi. A história que a gente escuta dele é que ele roubou muita coisa, roubou ouro, roubou as índias, roubou pau brasil, roubou nossa natureza. Eu falo pra vocês que todos vocês tem sangue de índio, quando fomos descobertos tivemos essa união. O Brasil tinha que ter língua Guarani. (...) Então o Brasil hoje vive nesta doença. Acreditamos em formar nossos jovens pra ser advogado, médico, sem esquecer quem são. Chegamos em Maricá há 11 anos. Nossas ocas em Niterói foram queimadas e tivemos um convite do antigo prefeito Quaqué pra nós residirmos neste lugar e deste lugar queremos transformar, transformar é devolver pra ela da maneira que o índio faz suas casas, da maneira que o índio trabalha com suas plantas, da maneira como o índio domina este espaço. Não coloca na cabeça de que vocês vão entrar numa aldeia e vão ver índios nus. É diferente. Temos que pensar os dois lados. Imagina eu ir com a minha vestimenta no mercado. Tem lei que faz com que a gente fique com medo. Tem leis que tiram a sua liberdade e tiram a minha. Vocês entram na aldeia vão ver nossas ocas, vão ver nossos artesanatos, e aí vocês perguntam e o pneu? E o path? O que está fazendo aqui? A gente fala na aldeia que é preciso se reciclar. (Conversa com Darci Tupã)

A fala de Darci Tupã marca uma reflexão profunda sobre a história de resistência dos povos indígenas no Brasil e a forma como enfrentam os desafios contemporâneos de preservação cultural, adaptação à modernidade e gestão comunitária. A narrativa se inicia com o relato da migração forçada de sua comunidade, evidenciando a relação conflituosa entre os povos originários e os interesses capitalistas. "Saímos lá de Camboinhas, com muita luta, muita briga, luta por 8 anos. No local que a gente estava eles queriam construir prédios. Lá fora o que mais importa é o poder do capital". Essa declaração explicita a constante ameaça ao direito à terra enfrentada pelos povos indígenas e o poder hegemônico das relações econômicas nas sociedades urbanas.

A migração da comunidade de Darci para Maricá em decorrência da especulação imobiliária reforça o caráter histórico da desterritorialização imposta aos povos indígenas desde o período colonial. Segundo Oliveira (2016), "a territorialidade indígena não se limita a um espaço geográfico, mas à relação simbólica e espiritual que os povos mantêm com suas terras". Ao serem forçados a abandonar Camboinhas, os Guarani não perdem apenas um espaço físico, mas também parte de sua história e identidade.

Darci Tupã também critica a exclusão histórica dos povos indígenas por parte do Estado e das instituições públicas. Ao afirmar que "hoje o Estado é falido, (...) isso nós sentimos há 1500 anos, os índios nunca tiveram assistência", ele destaca a negligência estrutural que perpetua as condições de vulnerabilidade social dos povos originários. Essa perspectiva está alinhada às reflexões de Krenak (2019), que afirma que "os povos indígenas sempre foram vistos como um obstáculo ao desenvolvimento, não como sujeitos de direito".

A crítica de Darci ao discurso oficial também se manifesta em sua revisão da história ensinada nas escolas: “O livro que eu estudei vocês também estudaram, e lá explica assim que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil. Na verdade, isso não foi. A história que a gente escuta dele é que ele roubou muita coisa, roubou ouro, roubou as índias, roubou pau-brasil, roubou nossa natureza”. Essa revisão crítica da história oficial explicita uma tentativa de desconstrução das narrativas coloniais hegemônicas, propondo uma nova compreensão da história a partir do olhar dos povos originários.

Darci Tupã reflete sobre a complexidade de ser cacique, destacando que a liderança comunitária não se restringe a uma função política, mas também envolve uma dimensão afetiva e cotidiana: “Ser cacique é muita coisa, existem projetos, existe o dia a dia da comunidade que não é fácil de você organizar. Você é escolhido né. Você é líder”. Essa colocação evidencia a centralidade do cacique na organização social e na manutenção da cultura. Segundo Souza Lima (1995), “a liderança indígena está intrinsecamente ligada à manutenção das relações comunitárias e à proteção do modo de vida tradicional”.

A liderança de Darci não se limita ao campo político; ele também enfatiza a necessidade de formar os jovens para que possam atuar na sociedade sem perder suas raízes: “Acreditamos em formar nossos jovens pra ser advogado, médico, sem esquecer quem são”. Essa preocupação com a formação integral explicita o esforço da comunidade em criar uma geração preparada para lidar com os desafios do mundo moderno sem abrir mão de sua identidade cultural.

Um dos trechos mais significativos da fala de Darci Tupã é quando ele menciona a necessidade de “reciclar” a cultura: “Vocês entram na aldeia vão ver nossas ocas, vão ver nossos artesanatos, e aí vocês perguntam e o pneu? E o path? O que está fazendo aqui? A gente fala na aldeia que é preciso se reciclar”. Essa afirmação demonstra uma compreensão sofisticada do processo de adaptação cultural, em que elementos externos são incorporados de maneira crítica, sem comprometer a identidade coletiva.

Para Hall (2003), “a identidade cultural não é fixa, mas sim um processo em constante transformação, no qual os sujeitos negociam, reconstróem e ressignificam suas práticas culturais”. Assim, o conceito de reciclagem apresentado por Darci pode ser pensado como uma estratégia de resiliência cultural, que permite à comunidade manter sua essência ao mesmo tempo em que interage com o mundo moderno.

A fala de Darci Tupã não é apenas um relato pessoal ou comunitário; é uma narrativa de (re)existência, que denuncia a opressão histórica, reivindica o reconhecimento dos direitos indígenas e propõe um caminho de transformação baseado na resiliência e na adaptação cultural. Ao afirmar que “hoje eu sou feliz, acredito que o sofrimento foi distribuído a todos

vocês”, ele demonstra como a experiência de resistência dos povos indígenas pode oferecer uma perspectiva crítica sobre os problemas enfrentados pela sociedade brasileira contemporânea.

Darci nos convida a pensar em uma sociedade mais justa e plural, onde a formação dos jovens não se baseie apenas no capital, mas também no reconhecimento de suas raízes e na construção de um futuro coletivo. Como ele bem coloca, “Chegamos em Maricá há 11 anos (...) e deste lugar queremos transformar, transformar é devolver pra ela da maneira que o índio faz suas casas, da maneira que o índio trabalha com suas plantas, da maneira como o índio domina este espaço”. Essa visão representa a essência do que se pode chamar de um projeto político de (re)existência indígena.

3.4 Conversas com a Cacica Jurema: a escola indígena como território de resistência e igualdade

Em uma das minhas primeiras conversas com Jurema sobre a escrita desta tese, busquei compreender, com o *sc* olkaí seu olhar, a importância de uma escola naquele território. A necessidade de uma escola não era apenas institucional, mas profundamente política e cultural. A seguir, transcrevo de forma livre um trecho dessa conversa que, ao longo do tempo, se revelou central para a construção deste trabalho:

“A nossa gente tem que ter os mesmos direitos que o povo branco tem. A escola, se não fô boa igual à dos brancos, os meninos não vão aprender nada. Tem que ter escola com tudo igual, aprende as coisas que eles vão precisar usar fora da aldeia, mas eu vou está de perto tomando conta.”

Com Jurema vi o desejo de igualdade nas condições de ensino para os jovens da aldeia, sem, contudo, abrir mão da presença vigilante da cultura indígena. Ela reforça que não se trata de replicar um modelo escolar convencional, mas de criar um espaço educativo onde o conhecimento indígena permaneça vivo e onde a formação escolar permita que os jovens transitem entre mundos – o da aldeia e o da sociedade jurua.

Em outro momento da conversa, Jurema destacou a questão da identidade e da autonomia: “Nós tem que ensiná eles a serem forte. Aprender a língua do branco é importante, mas não pode esquecê a nossa. Se não a gente vai perdendo o que a gente é.”

Essa fala carrega a essência da proposta de uma educação bilíngue que não só ensine o português, mas que fortaleça a língua guarani como instrumento de identidade e pertencimento. A preocupação com a preservação cultural e linguística é uma constante em suas falas, assim como a necessidade de preparar as crianças para viverem no mundo fora da aldeia sem perderem suas raízes.

Por fim, Jurema ainda contribui a pensar o papel da comunidade na escola: “Escola sozinha não faz nada. A gente todo mundo tem que tá junto. Pai, mãe, os mais velho... todo mundo ajuda os menino. A escola é só um pedaço, o resto a gente que tem que dá.”

Fica claro, no fiar dessa conversa, que a criação de uma escola indígena não se limitava à infraestrutura ou ao acesso ao ensino. Para Jurema, a escola deveria ser uma extensão da aldeia, um espaço de reafirmação cultural e de (re)existência. O papel da cacica como guardiã desse processo é afirmado em suas palavras: “vou tá de perto tomando conta”. Esse “tomar conta” evidencia a intenção de acompanhar, proteger e orientar o caminho que a escola tomaria, assegurando que ali não se apagassem os traços de sua cultura, mas que se construísse um novo lugar de diálogo e aprendizado.

A presença vigilante de Jurema nos remete à compreensão de que a educação, naquele espaço, não se configura como mera reprodução do modelo jurua, mas como invenção — uma escola onde a micropolítica da aldeia se entrelaça com a formação inventiva de professores e alunos, como será aprofundado nas próximas margens deste texto.

3.5 Escola indígena: marcando lugares

A concepção guarani de mundo ultrapassa a ideia de simples habitação da terra. Sandra Benites (2015) nos ensina que, para o povo guarani, oretava é o mundo ao qual pertencem, onde cada elemento é parte de uma teia interligada e indivisível: “Tudo está ligado ao nosso mundo — a terra, o nosso jeito de ser, os animais, as plantas, água, rio, o ar (yytu), as árvores, as frutas, etc. Por isso que todas as coisas nós preservamos, respeitamos, tratamos como parte de nós” (BENITES, 2015, p. 30-31). Nesse contexto, a relação com a terra não é mediada pela ideia de propriedade, mas pela conexão espiritual e cultural. Como bem expressa Ailton Krenak: “a terra é minha mãe, eu não posso vender a terra... a terra não nos pertence, nós que pertencemos a ela” (KRENAK, 2024). A afirmação de Krenak não só denuncia a visão utilitarista da terra

pelos juruá, mas também destaca a urgência de preservar a terra como condição de existência e sabedoria para os povos originários.

Michel Foucault, ao discutir o conceito de biopolítica, nos auxilia a pensar sobre como os sistemas de poder administram a vida, inclusive através de formas de educação que visam a conformar corpos e subjetividades. No caso das escolas criadas por juruá nas aldeias, é possível perceber o movimento histórico de imposição de um padrão de conhecimento que visa, muitas vezes, apagar a cultura e a identidade dos povos indígenas. A insistência de Jurema em “tomar conta” da escola expressa uma resistência ativa a esse projeto colonial. A escola, para ela, não poderia ser apenas uma reprodução do modelo juruá, mas sim um espaço de reafirmação cultural e de fortalecimento da identidade guarani.

Benites (2015) aponta para essa necessidade de resistência ao afirmar: “Sonhamos com uma escola que seja parte de nós Guarani, que nos fortaleça, que mantenha as nossas tradições, ou seja, uma escola pensada, organizada, construída e mantida por nós Guarani e não essa moldada, gerida, dirigida por juruá” (p. 9). Nesse sentido, é importante afirmar que, para os Guarani, a escola não se limita à transmissão de conteúdos formais; ela se constitui como espaço de resistência cultural e preservação da sabedoria ancestral

Pensar em uma educação indígena, então, requer compreender que, diferentemente da concepção ocidental, o conhecimento guarani está intrinsecamente ligado à natureza. Como nos revelam Moreira & Moreira (2005), “o conhecimento e a sabedoria se dão através da Natureza. Através da natureza se dá a oportunidade de ter o conhecimento e receber Instrução Espiritual” (p. 19). Dessa forma, o aprendizado não está restrito às paredes da escola, mas é uma experiência viva, cotidiana, enraizada no convívio com a terra e seus elementos.

A falácia do progresso ocidental, denunciada por Krenak, torna-se ainda mais evidente ao refletirmos sobre a destruição desenfreada da natureza promovida pela lógica capitalista. Para o juruá, a geografia é fronteira, divisão, e os recursos naturais são mercadorias a serem exploradas. Como destaca Benites (2015), “Se nós Guarani não tivermos acesso a yvy porã – terra boa, a gente perde mbya arandu rã – a sabedoria guarani” (p. 22). A terra boa, nesse sentido, não é apenas um espaço físico, mas a condição para a existência do ser guarani em sua plenitude.

A manutenção do nome guarani é um dos exemplos mais contundentes de resistência cultural. Chamorro (2008) relata que o contrabatismo guarani foi uma prática contracolonial organizada por lideranças espirituais, como o cacique Obera, que, ao remover os nomes cristãos, buscava devolver aos indígenas sua identidade originária. “Ao remover os nomes cristãos, Obera e seus assistentes esperavam estar devolvendo aos indígenas sua natureza

original” (CHAMORRO, 2008, p. 75). Essa prática revela como a resistência guarani não se deu apenas no campo político ou militar, mas também no simbólico, reafirmando a própria existência diante da tentativa de apagamento promovida pelo colonizador.

Para Foucault, o poder se exerce através de múltiplas redes que atravessam os corpos e as subjetividades. Nesse sentido, a resistência dos guarani à imposição cultural dos juruá pode ser vista como uma micropolítica de afirmação da vida, uma insurgência cotidiana que busca preservar modos de existir diante da colonização. Ao afirmar que “a escola não pode ser compreendida apenas como um movimento de levantar paredes e repassar um currículo”, Jurema propõe uma reconfiguração radical do papel da educação na aldeia. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de (re)existência, onde o saber guarani não é apenas preservado, mas recriado continuamente.

Portanto, pensar a educação guarani é reconhecer que ela não se reduz a uma adaptação do modelo juruá, mas constitui-se como uma prática inventiva de resistência, uma micropolítica que desafia as lógicas colonizadoras e reafirma o direito dos povos indígenas de serem protagonistas de sua própria história e saber.

Eu sou rio Eu sou mata
Eu sou animal
Eu sou da minha mãe terra
Meu nome não diz quem eu sou
Meu nome não representa minha gente
Sou beira que tema em ser margem
Sou margem que faz barreira, que dá caminho
Sou água que corre como sangue fora da margem
Sou o sangue da minha gente que fez dessa terra brotar o milho
O milho que nos batiza, que nos dá nome
Que nos faz guarani¹⁸

Rodrigo de Moura Santos, 2024

Este textório segue ciente das múltiplas margens que compõe uma escola indígena, neste sentido margeamos a criação da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já.

¹⁸ O plantio do milho é de grande importância nas cerimônias do Nhemongarai (ritual de batismo das crianças guarani com seu nome verdadeiro, o nome guarani).

Figura 27 – Foto da reunião da Secretaria e Educação



Fonte: <https://portalantigo.marica.rj.gov.br/2015/03/04/aldeias-indigenas-de-marica-ganharao-unidades-escolares/>

Na imagem, é possível ver uma reunião entre membros da Secretaria de Educação e lideranças indígenas, realizada em uma aldeia às margens da vida que flui, como um rio que conduz histórias e saberes. Sob a cobertura de palha e com mobiliário simples, o ambiente reflete a teia delicada das relações humanas, onde se fi(a) o diálogo entre culturas. Esse encontro simboliza o entrelaçamento das vozes indígenas e institucionais, numa tentativa de construir, como se fia uma rede, uma educação diferenciada e bilíngue que respeite o curso natural da cultura e da língua dos povos originários. Assim como o rio não interrompe seu caminho, essa conversa busca a continuidade da preservação e valorização dos saberes ancestrais, garantindo às novas gerações o direito a uma educação que, ao mesmo tempo, acolha e fortaleça sua identidade.

No entanto, a resposta de Jurema trouxe uma reflexão fundamental: ali, diante de nós, estava a essência da luta do povo Guarani — a preservação de sua identidade através da língua e dos saberes ancestrais. Entendemos, com o tempo, que a construção de uma escola indígena não poderia seguir os moldes tradicionais que conhecíamos, pois isso significaria impor um sistema que historicamente sempre tentou apagar a cultura indígena.

Nesse contexto, a reunião retratada na imagem torna-se um fio vital desse processo, onde o diálogo entre a Secretaria de Educação e as lideranças indígenas simboliza a tentativa de romper com esse padrão histórico.

Assim como o rio segue seu curso, contornando obstáculos e moldando suas margens, a criação da escola indígena precisa ser construída com base no respeito à cultura Guarani, permitindo que seus saberes fluam e permaneçam vivos. Este encontro, como o fiar paciente da vida, busca entrelaçar caminhos que respeitem a ancestralidade, preservem a língua e valorizem a identidade do povo, garantindo que a educação não seja um instrumento de apagamento, mas de resistência e existência cultural.

A criação da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já tornou-se, assim, um ato de resistência, onde a educação não é vista como um instrumento de padronização, mas como uma prática de valorização das tradições. Na escola, a cultura Guarani se mantém viva por meio da luta constante contra as imposições do sistema, que tenta homogeneizar saberes e desconsiderar a diversidade cultural.

O ensino bilíngue português-guarani é uma das principais estratégias dessa resistência, garantindo que as crianças cresçam dominando não apenas a língua dominante, mas, principalmente, sua própria língua materna, carregada de história, memória e ancestralidade. A cada palavra ensinada em guarani, reforça-se o elo entre as novas gerações e seus antepassados. O conhecimento não é transmitido apenas através de livros, mas também por meio das narrativas orais, das práticas tradicionais, dos rituais e da convivência com os mais velhos, que compartilham sua sabedoria acumulada ao longo dos séculos.

Além da preservação linguística, há uma resistência diária às imposições de um currículo único e fechado. A escola se organiza em torno de uma pedagogia própria, que integra os saberes indígenas ao ensino formal, sem ignorar as especificidades culturais do povo Guarani. As crianças aprendem a história, a matemática, a ciência e a geografia a partir de sua realidade, de suas vivências e de seu território, onde o conhecimento da natureza, das plantas, dos rios e das tradições espirituais é tão ou mais importante do que o conteúdo imposto pelas políticas educacionais tradicionais.

Essa luta diária é árdua. Resistir significa enfrentar desafios como a escassez de recursos adequados, a falta de compreensão por parte de muitos setores externos e, principalmente, o peso de séculos de opressão cultural. Mas, mesmo diante das dificuldades, a escola segue firme como um símbolo de (re)existência, um espaço onde o povo Guarani pode ser quem é, sem precisar abrir mão de suas origens para se adequar ao sistema.

Assim, manter a cultura Guarani viva dentro da escola é um ato político, uma reafirmação da identidade indígena e um compromisso com a memória de seus ancestrais. É a prova de que, apesar de todas as tentativas de apagamento, a cultura resiste e floresce nas vozes

das crianças que, ao falarem em guarani, não apenas aprendem, mas também perpetuam a luta de seu povo pela preservação de sua essência.

A fala de Jurema, há quase uma década, continua ecoando como um lembrete de que a educação indígena não pode ser encarada como uma simples adaptação ao sistema dominante. Pelo contrário, ela deve ser um movimento contínuo de enfrentamento e criação de caminhos próprios, onde a cultura, a língua e os saberes ancestrais sejam sempre o centro e a alma de todo o processo educativo.

Figura 28 – Primeiro módulo da Escola



Fonte: O autor, 2015.

A Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já foi inaugurada em 22 de julho de 2015 e funcionava em um módulo escolar (container). Não havia alunos matriculados no sistema escolar a princípio. Neste ano, a professora Cristiane Bittencourt assumiu a direção, e teve como grande desafio, criar um laço como a aldeia, segundo ela “No início eu fui pelo desafio profissional, mas depois entendi que eu não era de fato a diretora, pois não era como as escolas comuns, que o diretor atua e chama a comunidade, lá, a comunidade atua e chama o diretor, se eles gostarem da direção.” Carta da antiga diretora.

A experiência de Cristiane Bittencourt na direção da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já vai além da simples adaptação ao papel de líder em uma instituição escolar. Sua trajetória revela como a micropolítica da educação, como discutido por Rosimeri Dias, pode aco→tccí, sc co→stit"ií para criar novas formas de liderança e gestão escolar em

contextos educacionais alternativos, como o da comunidade indígena. “Eu precisei aprender com eles, observar o que já faziam e como faziam, antes de pensar em qualquer mudança”, relata Cristiane. “Nós sempre buscamos respeitar o ritmo da aldeia, porque essa é a base de tudo: respeitar a cultura deles. Às vezes, eu achava que precisava ensinar, mas acabava aprendendo mais do que ensinava.”

Ao assumir a direção da escola, Cristiane passou a entender a importância de “deixar vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações nas trajetórias de vida”. Ao invés de impor um modelo de liderança tradicional, ela se inseriu no processo de construção coletiva da escola, com a comunidade indígena ajudando a definir as práticas e os processos educativos. Essa abordagem de Cristiane está alinhada com a ideia de um “devir” ou um processo contínuo de transformação e adaptação, no qual ela não apenas se adapta à realidade da aldeia, mas também transforma sua própria posição dentro da instituição escolar. “A comunidade sempre foi protagonista do processo. Eu não queria ser apenas a diretora, mas parte desse coletivo, onde todos aprendem e ensinam”, destaca Cristiane.

A relação entre poder e resistência, conforme analisada por Foucault, também podem ser percebidas no contexto de Cristiane. Em sua gestão, a liderança não se deu pela imposição de um poder autoritário, mas pela implicação ao campo local, respeitando a dinâmica cultural da comunidade indígena. Ao colocar-se no centro de um processo de escuta ativa e colaboração, ela não apenas respeitou, mas também potencializou a resistência da comunidade às imposições externas, criando uma educação que não apenas preserva, mas também celebra os saberes tradicionais da aldeia. Foucault afirma que “onde há poder, há resistência” (Foucault, 1978), e isso se manifesta no modo como Cristiane foi capaz de transformar a estrutura escolar, tornando-a um espaço de resistência à educação tradicional e aberta ao que compõe o modo de vida indígena. “Esse espaço se tornou um lugar onde a própria comunidade podia resistir às imposições de fora. Eles não precisavam aceitar tudo que vinha de fora, mas podiam questionar e criar seu próprio caminho”, afirma Cristiane.

A visão de Ailton Krenak, sobre a importância de respeitar e preservar os saberes tradicionais indígenas, também ressoa na trajetória de Cristiane. Krenak defende que “os saberes tradicionais não podem ser ignorados nem substituídos por uma educação que apenas reproduz o que já foi pensado por outros” (Krenak, 2019). A escola indígena de Cristiane não se limitou a ser um espaço de aprendizagem formal, mas um campo fértil para a valorização da oralidade, das práticas culturais e da língua guarani. Ela seguiu os preceitos de Krenak ao inserir esses saberes no cotidiano escolar, respeitando a história e a identidade da comunidade. “Trazer

a língua guarani e a oralidade como elementos centrais foi algo que discutimos muito. Não dava para ter uma escola que ignorasse a essência da aldeia”, explica Cristiane.

No contexto da "formação inventiva" de professores, Cristiane também atuou como um exemplo de uma "invenção coletiva" que desafia os modelos educacionais tradicionais. Ela foi capaz de criar um espaço que não apenas transmite conhecimentos, mas que também "produz conhecimento e produz realidade". Ao compor com a comunidade, em seu ritmo e modos de ensino, Cristiane não apenas acionou uma educação escolar convencional, mas também promoveu uma forma de ensino que dessa atenção às dinâmicas culturais locais e ajudava a criar novas formas de ensino que respeitava as dinâmicas culturais locais e ajudava a criar novas formas de resistência e afirmação da identidade indígena.

A micropolítica, portanto, foi essencial para a criação de um novo modelo de liderança escolar, no qual a autoridade não é dada por um comando imposto de fora, mas pela construção mútua entre comunidade e escola. Cristiane, ao se inserir nesse processo coletivo de transformação e coletivização, exemplifica como a micropolítica pode ser um poderoso dispositivo de resistência e reinvenção dentro da educação, promovendo uma relação mais autêntica entre o poder, a comunidade e o conhecimento. Esse movimento de transformação não surgiu do nada; ele tem suas raízes nas práticas pedagógicas iniciais da comunidade, quando Darcy Tupã, Amarildo e Denilson, de forma voluntária, reuniam grupos de crianças e ensinavam a leitura e a escrita em guarani, lançando as bases de uma educação indígena construída por e para a própria comunidade.

No final de 2015, Cristiane sai da direção e assume a professora Delta, que começou a fazer as matrículas para o ano de 2016 formando uma turma multisseriada do 1º ao 5º ano. A professora contratada para ser regente da Unidade Escolar era a professora Kelly Cristina, que se dividia entre as duas aldeias, e contavam também com o professor Diego (Ed. Física) e a Cacica Jurema Nunes de Oliveira como auxiliar de ensino.

A questão alimentar foi um ponto-chave na implantação da escola, pois o cardápio precisava ser modificado, respeitando as especificidades culturais e espirituais dos Guarani. Em algumas etapas, havia restrições alimentares importantes, determinadas pelo tempo, pelas práticas tradicionais e pelos ciclos corporais. Por exemplo, se uma das meninas estivesse menstruada, não poderia consumir beterraba, entre outros alimentos. Essas proibições alimentares não se limitavam a uma questão de saúde física, mas estavam profundamente enraizadas em crenças e saberes ancestrais, onde cada alimento possui um significado simbólico e energético. Assim, o cardápio da escola não era apenas uma lista de refeições, mas sim um

planejamento alimentar personalizado, elaborado de acordo com o calendário cultural e espiritual da aldeia, que seguia os ciclos naturais e as orientações dos mais velhos.

Outro ponto importante é a forma como a comida é entendida e compartilhada na aldeia. Diferentemente da visão individualista dos Juruás (não indígenas), na cultura Guarani, a comida não pertence a uma pessoa ou a um grupo restrito; ela é de todos, pertencendo à coletividade. Isso significa que, na hora da merenda escolar, toda a aldeia parava para se alimentar, reforçando o sentimento de união e pertencimento. A escola não era vista como uma entidade isolada da comunidade, mas como parte dela, e, portanto, a merenda escolar também se tornava um momento comunitário, no qual o alimento era distribuído e compartilhado por todos.

O ato de preparar e consumir esses alimentos não é apenas um hábito cotidiano, mas também uma forma de manter viva a memória ancestral, garantindo que os saberes tradicionais sejam transmitidos às novas gerações.

Além disso, algumas restrições alimentares estão associadas a períodos específicos do ano, como as épocas de cerimônias espirituais e festas tradicionais, em que determinados alimentos são evitados ou consumidos de forma ritualística. Por exemplo, durante as celebrações do milho, alimento sagrado para os Guarani, há um cuidado especial com o preparo e o consumo, respeitando os ensinamentos dos antepassados. Essas práticas alimentares, ao serem incorporadas à rotina da escola, não apenas respeitam as crenças da comunidade, mas também contribuem para a preservação da cultura e da identidade indígena.

Além disso, parte da merenda escolar era aproveitada como aperitivo e vendida no bar da aldeia. O bar era um espaço onde eles recebiam pessoas não indígenas, ditas juruás, eram frequentes shows de forró, com bandas conhecidas na cidade.

Figura 29 – Bar da aldeia



Fonte: O autor, 2023.

Assim que a Secretaria de Educação soube do uso da merenda escolar para a fabricação de petiscos, comunicou à aldeia que, a partir daquele momento, as refeições dos alunos passariam a ser preparadas na Escola (CAIC) em São José e transportadas para a escola indígena em quentinhas. A decisão foi recebida com desagrado pela comunidade, pois não apenas

ignorava a forma coletiva de se relacionar com a alimentação, mas também desrespeitava o valor simbólico que a comida tem para os Guarani. Na perspectiva indígena, a alimentação não é meramente nutricional, mas um ato social e cultural, no qual cada refeição é uma oportunidade de partilhar histórias, reforçar vínculos comunitários e perpetuar tradições. Como afirma Darci Ribeiro (1996), “não se pode compreender a cultura de um povo sem compreender seus hábitos alimentares, pois a comida é uma linguagem que narra a história e os modos de vida”.

A decisão inicial de enviar quentinhas prontas, além de desconsiderar esse importante aspecto cultural, criou uma barreira logística e afetiva, uma vez que a comida, preparada fora da aldeia, não carregava os mesmos significados e cuidados com os quais a comunidade estava acostumada. Durante uma semana, a tentativa de fornecimento das refeições prontas gerou grande insatisfação. As lideranças indígenas reivindicaram o direito de preparar os alimentos dentro da aldeia, respeitando suas práticas alimentares e o modo coletivo de partilhar as refeições. Como apontam Kopenawa e Albert (2015), a alimentação indígena é um “ato de resistência e preservação cultural, onde cada ingrediente e cada rito envolvido no preparo da comida reforçam a identidade de um povo”.

Diante da insatisfação e após novas reuniões com a liderança, a Secretaria de Educação decidiu rever a medida. Foi acordado que a comida voltaria a ser feita na própria escola indígena, sob a responsabilidade de uma cozinheira indígena contratada pela Prefeitura. Esse gesto não apenas restabeleceu a harmonia entre a escola e a comunidade, mas também representou uma vitória simbólica na manutenção dos costumes locais. A cozinheira, conhecedora dos saberes tradicionais, passou a preparar refeições que atendiam tanto às necessidades nutricionais quanto às restrições culturais, servindo não apenas alunos e professores, mas também membros da comunidade que precisassem da alimentação fornecida pela Secretaria.

Essa mudança reafirmou a importância de respeitar as práticas alimentares indígenas no contexto escolar, reforçando o papel da escola como um espaço que dialoga com a cultura local e valoriza o saber comunitário. Como observa Leite (2007), “a escola que não reconhece a cultura de seus alunos não é um lugar de aprendizagem, mas de imposição”. O episódio, assim, tornou-se um marco na reafirmação da autonomia da comunidade sobre suas práticas e saberes, evidenciando que a educação, quando pensada de forma plural, vai além do ensino formal e abarca os modos de vida, a história e a cultura dos povos que atende.

Portanto, a contratação de uma cozinheira indígena pela Prefeitura foi mais do que uma solução prática; foi uma conquista que garantiu o respeito à autonomia alimentar e cultural da aldeia, além de permitir que a escola continuasse a desempenhar seu papel como espaço de

preservação e fortalecimento da identidade Guarani. Essa medida não apenas solucionou o problema imediato, mas também abriu um importante precedente para futuras políticas públicas voltadas às comunidades indígenas.



que minhas marcas não eram apenas cicatrizes, mas mapas de uma resistência ancestral. Aquele aipim que eu comia nas festas escolares, sem saber, era um elo com o meu passado. A pintura no rosto, que eu fazia de modo superficial, ganhava novas camadas de significado. Não era mais um simples rito escolar, mas um gesto de honra aos que vieram antes de mim, uma reconexão com a terra, com a história e com os espíritos de uma ancestralidade rica e viva. Assim, fui me reinventando, e na minha jornada de autoconhecimento, percebi que para me afirmar, não precisava da aceitação alheia, mas do respeito e do reconhecimento do meu próprio ser. Porque, como Krenak também diz, “Quando a última árvore for queimada, o último curso d’água envenenado, o último peixe pescado, vocês vão entender que o dinheiro não é comestível.” E aí,

O diário traz em seu início o retrato da minha avó desenhado a lápis, não se apresenta apenas como uma imagem estética. Ao traçar, com linhas simples e delicadas, o rosto de quem guarda as marcas de gerações que me precederam, percebo que esse gesto foi carregado de memória, ancestralidade e um reencontro comigo mesmo através da arte. A escolha do lápis — ferramenta básica, cotidiana e ao mesmo tempo potente — revelou-se mais profunda do que eu poderia imaginar. Não era apenas um traço sobre o papel; era o início de uma prática de autoexpressão e reconhecimento. Ao olhar para aquele desenho, não vi apenas o rosto da minha

avó, vi a mim mesmo sendo delineado, como se o processo identitário se materializasse ali, nas margens do papel.

Ailton Krenak (2019) propõe que “autoestória” não é apenas a história de um indivíduo, mas a história coletiva que se manifesta por meio das experiências pessoais, ressignificando a memória de um povo. Ao traçar o rosto da minha avó, senti que minha autoestória se entrelaçava à de meus ancestrais, como um gesto que desenha tanto o passado quanto o futuro. Minha tese, que trata da educação indígena e das micropolíticas de resistência cultural, acabou por desencadear um retorno involuntário e inevitável à arte. Como aponta Krenak, “relembrar é também uma forma de resistir”. Nesse sentido, desenhar tornou-se uma maneira de lembrar e de resistir. O ato de deslizar o lápis sobre o papel foi, para mim, um movimento de reconexão com a pintura e com a estética indígena, reavivando algo que sempre esteve presente, mas que, por muito tempo, permaneceu adormecido. O traço foi chamado à vida pela necessidade de me reencontrar.

Esse (re)encontro com a arte não se deu de forma isolada; foi parte de um longo e processual reconhecimento como indígena. Tecescrever-me nesta processualidade de tornar-me indígena não foi ato instantâneo, mas uma travessia, que se deu pelas margens da minha própria história, muitas vezes invisibilizada e silenciada. Como afirma Daniel Munduruku (2012), “a história de um povo não está apenas nos grandes feitos, mas também nas pequenas narrativas que correm pelas margens”. Minha trajetória identitária foi sendo tecescrita nessas pequenas narrativas marginais, que hoje passam a compor aquilo que chamo de autoestória.

Autoestória é o ato de contar a si mesmo, de ser o protagonista da própria narrativa. Não se trata de ser contado pelos outros, mas de assumir as rédeas da própria existência. Ao transformar minha história em autoestória, reivindico meu lugar não apenas na narrativa indígena, mas na narrativa singular. Como Krenak propõe, “o futuro não é um lugar que esperamos, é algo que construímos”. Minha autoestória é essa construção, essa insistência em existir e persistir.

Desenhar minha avó foi, material, desenhar a mim mesmo. Cada linha traçada não apenas delineava o rosto de uma ancestral, mas também construía contornos de uma identidade em processo. Um percurso de reconhecimento que não se dá de forma linear, mas em camadas, onde cada experiência soma-se à anterior, formando uma identidade plural e em constante construção. O desenho expressa, ao mesmo tempo, uma busca por raízes e um desejo de deixar marcas, de me afirmar no mundo e diante dele.

A arte, nesse contexto, emerge como uma aliada fundamental nesse processo de redescoberta e reafirmação. Ela não se limita ao estético, mas adquire dimensões políticas,

culturais e afetivas. Ao desenhar, pinto memórias; ao pintar, conto histórias; e ao contar, resisto. Desse modo, a arte torna-se, para mim, uma forma de existir, de lembrar e de resistir.

Este fragmento do meu diário e o retrato da minha avó representam mais do que um simples retorno à arte; representam um reencontro com minha própria história, com meu povo e com minhas memórias ancestrais. Em um mundo que tenta constantemente apagar as identidades indígenas, resistir através da arte é também uma maneira de afirmar que, como dizia Krenak (2019), “não estamos dispostos a desaparecer”.

Em 2017, a diretora Delta, em meio a muitos desafios, conseguiu a construção de um banheiro feito pelos próprios indígenas e um quadro para a sala de aula. "Foi uma conquista importante, mas sabíamos que precisávamos de mais", disse ela em uma de nossas conversas. Em 2018, no entanto, Delta solicitou seu afastamento, abrindo espaço para a professora Sara assumir a direção da unidade.

A chegada de Sara trouxe mudanças significativas. A relação com a comunidade indígena se estreitou, e avanços concretos foram alcançados, como a ampliação da escola e a construção de um refeitório, erguido coletivamente pela aldeia. "Sara nos ouviu, ela entendeu nossas necessidades", comentaram alguns dos líderes comunitários. Embora houvesse conflitos pontuais relacionados à ancestralidade e à identidade cultural, a gestão de Sara simbolizou um período de maior aceitação e avanço nas condições pedagógicas e estruturais.

Figura 30 - Escola indígena



Fonte: O autor, 2019.

Figura 31 – Escola indígena



Fonte: O autor, 2022.

A imagem retrata uma importante etapa no desenvolvimento da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já: a ampliação de sua estrutura física. Essa expansão foi possível graças à união de esforços da comunidade, motivada por uma reunião organizada por Sara, a então diretora, e Jurema, uma das líderes da aldeia.

A ampliação não representou apenas um avanço estrutural, mas também um símbolo da autonomia da aldeia na gestão de sua própria educação. Esse esforço conjunto reflete a importância da educação indígena como um espaço de resistência e fortalecimento cultural. Além de oferecer melhores condições materiais, a nova estrutura reforça o sentimento de pertencimento e identidade da comunidade, alinhando-se às práticas pedagógicas que valorizam a cultura Guarani.

Sara e Jurema, até então, diretora e cacica, tornaram-se amigas, a diretora foi aceita pela aldeia, e desde o início adotou uma postura diferente das que estiveram antes em seu lugar, ela fez um modelo de gestão compartilhada com os indígenas, ela era a diretora, mas entendia eu ali, as decisões precisavam ser tomadas pela aldeia.

Um dos primeiros desafios enfrentados por Sara, como diretora da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, foi a questão bilíngue. Os curumins da Educação Infantil, influenciados pelo convívio com a sociedade majoritariamente lusófona, estavam gradualmente

deixando de falar a língua guarani, optando por se comunicar apenas em português. Esse fenômeno preocupava Jurema, uma das principais lideranças locais, que temia pela perda da identidade linguística e cultural dos pequenos.

A situação exigiu uma discussão aprofundada com a Secretaria de Educação, resultando na decisão de que, durante a Educação Infantil, os alunos teriam acesso apenas a professores que falassem guarani. Essa medida foi compreendida como essencial para preservar a língua materna, reforçando a importância de uma formação bilíngue que não apenas valorize o português, mas também proteja e promova o uso cotidiano do guarani. Como apontado por Davi Kopenawa, “sem língua, Yanomami é fraco, os brancos aproveitam. Falando Yanomami, aprendendo escrever pra segurança nossa, é como arma, como arco” (KOPENAWA, 2018). Essa colocação ressalta a língua como um elemento de resistência cultural e de fortalecimento identitário.

Na perspectiva guarani, as palavras não são meramente um emaranhado de letras; elas são expressões vivas da cultura, materializações da linguagem que envolvem não apenas o humano, mas também o extra-humano. Conforme ressaltam estudos etnolinguísticos, “a língua, para os povos indígenas, é também uma forma de relação com o cosmos, com os seres da floresta e com a história de seu povo” (SOUZA, 2020, p. 85). Nesse sentido, as palavras guarani podem ser entendidas como performances, manifestando-se por meio de diferentes formas, tais como a oralidade, a escrita, a arte e o artesanato.

Manter a língua viva, através dos curumins, não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas de uma ação política, estética e de resistência. A preservação da língua guarani garante a continuidade de uma cultura que enfrenta constantes ameaças de apagamento. Ao fomentar o bilinguismo, a escola não apenas educa, mas também resiste. Como enfatiza Kopenawa, “o homem da cidade, ele quer acabar com nossa língua indígena, ele quer criar uma só, língua português”. A manutenção da língua própria é, portanto, uma forma de impedir o silenciamento histórico e assegurar a perpetuação das memórias, saberes e modos de ser indígenas.

Além disso, a língua desempenha um papel fundamental na constituição do sujeito e na construção de realidades. Como observa Ailton Krenak, “a língua guarda em si a experiência do mundo de um povo, e perdê-la significa perder parte dessa experiência” (KRENAK, 2019, p. 42). Assim, o guarani não é apenas um instrumento de comunicação, mas um vetor de potência cultural, cuja perda poderia representar um enfraquecimento das relações sociais e do imaginário coletivo guarani.

Portanto, compreendemos que, a partir da perspectiva dos povos indígenas, a língua é aquilo que potencializa as realidades e se manifesta por meio dos afetos, das relações e da arte. Manter viva a língua guarani através das novas gerações é garantir a continuidade de uma existência singular, uma memória coletiva que resiste aos processos colonizatórios. Dessa forma, a ação da escola ao implementar a política de acesso exclusivo ao professor guarani na Educação Infantil torna-se um ato de (re)existência, reafirmando a identidade cultural e linguística do povo guarani.

3.6 Trecho da carta professora Flor¹⁹

É muito complicada essa situação. Se as crianças aprenderem somente guarani, quando chegarem ao 1º ano, como iremos alfabetizar? No meu entendimento, quem deveria ser responsável por ensinar o guarani era o próprio povo guarani, a cacica, a comunidade. Mas o que vemos aqui é que as crianças aprendem a língua materna, chegam à escola, e nós, professores, ficamos sem saber como proceder. Não temos material didático específico, não recebemos formação adequada, e acabamos nos sentindo perdidos diante desse desafio.

Outro ponto que me preocupa é o seguinte: se os alunos não conseguirem acompanhar os conteúdos que estão sendo ensinados em outras escolas, quem vai ser o culpado? Nós, professores? Seremos nós os responsabilizados por algo que foge do nosso alcance? Nem mesmo um curso para trabalhar com essa realidade específica nos foi oferecido. Viemos com amor, com dedicação, mas precisamos reconhecer que existem diferenças fundamentais entre o que deve ser feito na escola e o que pertence à aldeia, à cultura deles. É claro que queremos o melhor para essas crianças, mas como fazer isso sem os recursos e o preparo necessários? Além disso, há uma questão que não pode ser ignorada: a escola, do jeito que está hoje, não dialoga com a cultura indígena como deveria. É um sistema pensado para uma realidade urbana, onde o português é a língua oficial e predominante. No entanto, aqui estamos lidando com uma cultura viva, com uma língua própria e com modos de ensinar e aprender que são diferentes do que aprendemos em nossa formação de professores.

Por isso, eu penso que é necessário que se construa uma ponte de verdade entre a escola e a aldeia, mas essa ponte só será possível se houver diálogo, compreensão mútua e, acima de tudo,

¹⁹ A professora opta por não se identificar.

respeito. Respeito pelas nossas dificuldades enquanto professores e respeito pela cultura indígena, que deve ser valorizada e preservada. Não se trata de impor um ou outro modelo, mas de encontrar um caminho onde as crianças possam ser alfabetizadas em português sem que isso signifique o apagamento da língua e da cultura guarani.

Finalizo essa carta com uma esperança e um pedido: que possamos ser ouvidos, que possamos ser capacitados e que possamos construir juntos uma educação que respeite as diferenças, sem perder de vista a responsabilidade que temos de preparar essas crianças para o futuro, seja na aldeia, seja fora dela.

Com apreço,

Professora Flor

A carta da professora Flor expressa a angústia de educadores que se deparam com o desafio de ensinar crianças indígenas em um contexto escolar que apresenta pouca abertura para as especificidades culturais e linguísticas desses povos. A preocupação central da docente está vinculada ao processo de alfabetização em língua portuguesa e à falta de formação específica para atuar no ensino bilíngue e intercultural. Tal cenário levanta importantes questionamentos acerca da imposição de um modelo educacional hegemônico e da resistência das culturas indígenas frente a esse sistema.

A carta também pode ser entendida como uma metáfora de um rio que corre em duas margens distintas: de um lado, a escola formal, com suas práticas uniformizantes e, de outro, a aldeia, com seus saberes ancestrais e sua cosmologia própria. O desafio é construir pontes que não eliminem a singularidade de cada margem, mas que permitam o fluxo constante entre elas. Essa relação, no entanto, exige uma nova postura política e pedagógica, onde a escuta e o diálogo sejam elementos centrais.

A professora Flor tecereve em sua carta como o poder se manifesta na imposição de uma língua e de uma . Algo próximo do que Foucault (1979) nos diz quando destaca que o conceito de poder não se reduz a um sistema de dominação, ele age nas relações sociais e institucionais. Foucault também afirma que o conceito de resistência é inseparável do de poder. Nesse sentido, a resistência da comunidade, ao manter a língua guarani viva e presente no cotidiano escolar, é uma forma de contrapoder. O discurso da professora, por sua vez, explicita te→sões do campo de roças →a escola, em q"e diric→tcs sabcics atia:cssam. Ao sugerir que “o pessoal guarani deveria ensinar a própria língua”, a professora evidencia o discurso dominante que tenta segregar os saberes em compartimentos estanques, ignorando a possibilidade de um diálogo verdadeiro entre a escola e a aldeia.

Krenak critica a padronização das culturas em nome de um projeto de modernidade que desconsidera a pluralidade de existências humanas. Para Krenak(2019), “a existência dos povos indígenas já é, por si, um ato de resistência”. O contexto apresentado pela professora Flor demonstra como a manutenção da língua guarani pode ser entendida como um ato de (re)existência, ou seja, a prática de resistir e, ao mesmo tempo, reinventar-se diante das adversidades.

Krenak enfatiza que a língua não é apenas um meio de comunicação, mas um elemento central da identidade e da cosmologia dos povos indígenas. Nesse sentido, o rio que separa a escola e a aldeia não pode ser atravessado apenas por um lado; é preciso que ambos os lados construam, juntos, um caminho que permita a circulação de saberes sem que nenhum deles perca sua essência. A imposição do português como língua exclusiva, conforme criticado pela professora, representa uma tentativa de barrar o fluxo desse rio, limitando o horizonte de possibilidades para as crianças indígenas.

De acordo com Sônia Guajajara, em suas falas e escritos, reforça a necessidade de garantir uma educação específica, diferenciada e bilíngue para os povos indígenas. Segundo ela, “é fundamental que a educação respeite a identidade e a cultura de cada povo”. A carta da professora Flor explicita a ausência de políticas eficazes nesse sentido, evidenciando que, embora a legislação preveja uma educação diferenciada, a prática explicita “m descompasso com a icalidade”.

A fala da professora “Nem curso para trabalhar com eles a gente fez” aponta para a precariedade da formação docente voltada ao ensino em contextos interculturais. Essa certa indisponibilidade de viver o que comparece no presente e nas tecituras relacionais, segundo Guajajara, compromete tanto a qualidade do ensino quanto a preservação das culturas indígenas.

A análise da carta da professora Flor, à luz das ideias de Foucault, Krenak e Guajajara, evidencia a complexidade do tema da educação indígena e a necessidade urgente de uma micropolítica escolar que promova a convivência entre saberes distintos. A escola, tal como um rio, deveria deixar fluir constantemente diferentes saberes, transforma-se muitas vezes, em uma barreira que impede esse movimento, favorecendo apenas o discurso hegemônico ocidental.

Apesar de todas as influências não-indígenas, a vida na aldeia ainda é o espaço onde as práticas tradicionais são fortalecidas, porém, não numa perspectiva estereotipada, mas na atualização que exige o contato sistemático com a população nacional. Nisso, Jurema e dona Lídia se constituem num espaço de negociação intercultural, o espaço heterotópico.

Para Foucault, nessa perspectiva, há lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade e que são espécies de contra posicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. Esses lugares, por serem absolutamente diferentes de todos os posicionamentos que eles refletem e dos quais eles falam, eu os chamarei, em oposição às utopias, de heterotopias (FOUCAULT, 2005, p.415).

De acordo com Maurício Neves (2018, p. 32), Foucault já “entendia os antigos aldeamentos indígenas promovidos pelos jesuítas como heterotopia”. A partir disso ele reforça essa proposição do francês em relação às aldeias, como espaços heterotópicos, lugares em suspenso e ao mesmo tempo em relação com o restante da sociedade, como explica o autor,

a TI seria forçosamente um lugar de preservação ambiental e ao mesmo tempo um lugar em que a cultura indígena está autorizada (juridicamente) a funcionar. Nestes lugares se pode viver, amar, sofrer e morrer de um “modo indígena”, “segregado e protegido” pela fronteira de uma terra cedida pela União, desde que a República não precise delas para o ganho ou segurança da “coletividade”. Estes espaços, presentes nas margens de nossa sociedade, são contra posicionamentos, lugares de limite, contestações vivas de nossa própria história. As Terras Indígenas são outros universos, dobras de espaço e de tempo, mas que são efetivamente localizáveis. São o contrário do que não tem lugar, elas são outros espaços, são heterotopias (NEVES, 2018, p. 32).

Esta percepção heterotópica acompanha todo o contato dos povos indígenas com as frentes da colonização, desde o início desse processo. Com efeito, estudantes indígenas vivem em seus corpos, espaços outros, no dia a dia deste contato.

Em 2019, a Secretaria de Educação propôs que a Unidade Escolar Indígena adotasse o regime de tempo integral, suscitando intensos debates dentro e fora da aldeia. A comunidade indígena percebeu que essa mudança poderia afastar os alunos de sua cultura ancestral, prolongando o tempo longe das práticas tradicionais e dos ensinamentos comunitários, como dito anteriormente.

Ailton Krenak, líder indígena e pensador contemporâneo, alerta que "a educação acontece na hereditariedade" (O GLOBO, 2024). Essa reflexão ressalta o perigo de uma educação que desconsidere as raízes culturais dos povos indígenas, impondo modelos ocidentais que podem levar à perda de identidade e à desconexão com a natureza.

Krenak também critica a estrutura educacional tradicional, afirmando que "a escola tinha um papel, da mesma maneira que o canhão também tinha: o de dominar" (O GLOBO, 2024). Essa perspectiva reforça a importância de uma educação que valorize e integre os conhecimentos

tradicionais indígenas, em vez de substituí-los por conteúdos alheios à realidade da comunidade.

A resistência da comunidade indígena à proposta de tempo integral na escola reflete a defesa de uma educação que preserve a ancestralidade, os saberes tradicionais e a conexão com a terra. Os debates que emergiram dessa situação evidenciam a necessidade de repensar modelos educacionais que, sob a aparência de modernização, podem perpetuar práticas coloniais e ameaçar a diversidade cultural.

3.7 Educação escolar integral indígena ou educação colonizadora? Formação inventiva e micropolíticas

Na luta é que a gente se encontra Brasil, meu
dengo A Mangueira chegou com versos que o
livro apagou Desde 1500 Tem mais invasão do
que descobrimento Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado Mulheres, tamoiros,
mulatos Eu quero um país que não está no
retrato...

Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira

Figura 32 – Folha 03



Fonte: O autor, 2022.

Para melhor contextualizar a tentativa de implantação do PROMETI na aldeia, trago na íntegra o ofício encaminhado pela então diretora, a Secretária de Educação.

Maricá, 06 de fevereiro de 2019.

Venho por meio deste documento informar que diante da solicitação da Secretária Adriana Luiza, de ter nossa Unidade oferecendo atividades para os alunos em turno integral, estou enquanto diretora geral da nossa escola buscando uma melhor opção para assim atender a querida Secretária de Educação de Maricá, também buscando uma solução que não prejudique o bom funcionamento das atividades em nossa escola.

*Nossa escola funciona atendendo aos 39 alunos em 3 salas de aula multisseriadas (Ed. Infantill – M I, MII, PRÉ I, PRÉ II, prof. Peixe / Ensino Fundamental: 1º, 2º e 3º anos – prof. Flor / 4º e 5º anos – prof. Ave). As professoras são responsáveis, pontuais, esforçadas e qualificadas. Fazem um belo trabalho e foram **bem aceitas** pela comunidade indígena (fato **positivo** que muito contribui para o bom funcionamento da escola). Sendo assim, a possibilidade de colocar uma dessas turmas para a tarde, traz também a necessidade de trocar uma dessas professoras, já que elas não podem, no momento trabalhar neste período conosco a tarde. A troca dessa professora no momento para o próximo ano, traz um certo **prejuízo** para nossa escola. Pois, principalmente no retorno das atividades, após as férias, as mesmas conseguiram acompanhar melhor a turma, percebendo a real necessidade para ser trabalhado no próximo ano, com cada aluno.*

*Sendo assim, diante desses fatos citados acima e mais algumas questões internas (tipo: aceitação da comunidade - se realmente for preciso trocar a professora / boa aceitação dos indígenas, em relação a oferta de atividades na escola a tarde, com as crianças / Manter um/dois dias disponíveis para atividades com as crianças na Aldeia, com seus familiares é uma solicitação feita por ata pelos indígenas, etc...), pensei enquanto gestora da Unidade em ofertar na parte da tarde alguns projetos, que atendam aos alunos. Atividades envolvendo **curso de informática, esportes, músicas ou atividades que ofereçam apoio pedagógico diretamente relacionados a alfabetização ou outro projeto que já seja oferecido na rede de ensino de Maricá. Também pensei na oferta de ensino aos jovens/adultos** (um desejo inclusive da Pajé Dona Lídia, que já me procurou duas vezes na escola, nos pedindo para oferecer ensino para esse público que existe dentro da Aldeia Mata Verde Bonita, pois segundo ela alguns pararam de estudar e outros nunca frequentaram a escola).*

A idéia de ter a escola funcionando 3 dias na parte da tarde e deixar 2 dias para realizarem as atividades coletivas com as crianças e familiares, tem o objetivo de atender a Secretaria de Educação e ao mesmo tempo respeitar a solicitação da comunidade indígena local. Os alunos precisam aprender algumas coisas que são passadas na casa de rezas, na mata e nos rios, existem tarefas específicas que são passadas de guarani para guarani, se formos para o integral, eles não terão esse momento.

*Apresento aqui esses detalhes acima e minha preocupação em relação a oferta da atividade na parte da tarde em nossa escola. Pensando principalmente no fato **de melhor oferecer essa atividade e não prejudicar o bom funcionamento da nossa unidade** (que graças a Deus, desde 2018- ano que assumi como diretora geral, caminha bem, em harmonia com todos os alunos, responsáveis e indígenas da Aldeia, sem grandes problemas).*

Atenciosamente,

Sarah Moura de Assis Coelho

Diretora Geral

O ofício elaborado pela diretora Sarah Moura de Assis Coelho, em resposta à solicitação da Secretaria de Educação de Maricá, reflete as tensões micropolíticas que permeiam a gestão de uma escola indígena. A dinâmica entre forças instituintes e instituídas no cotidiano escolar indígena é pauta desta tecescrevência, feita no bojo de uma série de conversas, cartas e documentos que permitem acionar o campo de forças deste textório.

O pedido da Secretaria de Educação para que a escola passe a oferecer ensino em período integral é uma expressão clara das forças instituídas, ou seja, aquelas que buscam normatizar e homogeneizar as práticas escolares. Contudo, a resposta da diretora, ao propor "ofertar na parte da tarde alguns projetos, que atendam aos alunos" e "manter um/dois dias disponíveis para atividades com as crianças na Aldeia, com seus familiares", é uma forma de resistência e invenção. Essa estratégia dialoga diretamente com a proposta de formação inventiva de professores, definida por Dias (2012b) como "a criação de um território que se compõe como um campo de forças criando ético, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação".

A diretora acentua essa perspectiva ao relatar a importância de respeitar a cultura local e os saberes tradicionais da comunidade guarani. Ao mencionar que "os alunos precisam aprender algumas coisas que são passadas na casa de rezas, na mata e nos rios", ela demonstra uma compreensão do papel formador da escola indígena como um espaço que transcende o

ensino formal. Essa posição é essencial para evitar a cristalização das práticas institucionais, promovendo a variação contínua e a abertura para novas experiências.

Ao assumir uma postura reflexiva e propositiva, a diretora configura a escola como um "território de pensamento", no qual as práticas instituintes buscam deslocar as forças instituídas em prol de práticas mais inventivas e inclusivas. Como ressaltam Passos, Kastrup e Escóssia (2009), "a função política de uma formação inventiva de professores é contribuir para a constituição de um devir minoritário, capaz de afirmar a diferença visível e invisível, que precisa ganhar forma e corpo em nossas práticas cotidianas".

A proposta de oferecer projetos específicos, como cursos de informática, esportes, música e atividades pedagógicas voltadas para a alfabetização, bem como a possibilidade de atender jovens e adultos da aldeia, demonstra um movimento micropolítico em direção à ampliação dos territórios de pensamento da escola. Esse movimento, conforme Lourau (1993), constitui uma brecha que permite a criação de novas práticas e a reinvenção das relações pedagógicas no interior da instituição.

O ofício analisado expressa um exercício contínuo de experimentação e resistência, característico das micropolíticas e da formação inventiva de professores. A diretora, ao propor soluções alternativas que respeitem a cultura indígena e mantenham a harmonia com a comunidade local, reafirma o papel da escola como um espaço de encontro entre diferentes saberes e práticas. Nesse sentido, a gestão escolar é entendida não apenas como um ato administrativo, mas como um exercício ético-estético-político que visa criar possibilidades de transformação e invenção no cotidiano escolar.

O Prometi, programa de educação em tempo integral da Secretaria de Educação de Maricá, que prevê a ampliação da jornada escolar para 9 horas, exemplifica a tensão entre as forças instituídas e instituintes no contexto da educação indígena. A tentativa de implantação do programa na aldeia, sem qualquer discussão prévia com a comunidade indígena, reforça o caráter centralizador da macropolítica, conforme destacado por Deleuze e Guattari (1977), que mencionam como normas externas frequentemente atravessam o cotidiano escolar sem considerar as particularidades locais. Informada sobre a proposta, a diretora da unidade, em consonância com uma postura micropolítica, buscou dialogar com a cacica, que desde o início se mostrou contrária à ideia de manter as crianças na escola o dia inteiro, "aprendendo coisas vindas da Secretaria de Educação". Essa resistência evidencia a necessidade de respeitar os tempos e espaços próprios da comunidade, uma vez que, como expresso no ofício, "os alunos precisam aprender algumas coisas que são passadas na casa de rezas, na mata e nos rios". Nesse sentido, a diretora assume o papel de mediadora ao propor alternativas que equilibrem as

exigências da macropolítica com as demandas culturais locais, promovendo, assim, uma perspectiva aberta ao presente e ao que emerge do encontro direto com os indígenas e o território. Como disse anteriormente, Passos, Kastrup e Escóssia não trabalham com formação inventiva. Importa observar que, embora as matrizes curriculares sejam os documentos orientadores dos processos formais de ensino e aprendizagem, nas comunidades indígenas a educação ocorre em diferentes tempos e espaços, conforme advertem Zóia e Peripolli (2010, p. 14):

O processo educativo acontece comunitariamente nas atividades que são realizadas nas aldeias. [...] Nesse processo, entende-se que a escola não é o único espaço de transmissão dos conhecimentos, de aprendizagem. A comunidade possui uma sabedoria, a qual precisa ser socializada com as crianças e os adultos são responsáveis pela formação da identidade coletiva.

A matriz escolar oficial da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá não faz distinção de área urbana, área rural e muito menos de educação indígena.

Figura 33 - Matriz curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá

	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
B A S E C O M U M	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	10	8	8	8	8
		Educação Física	1	1	1	1	1
		Arte	1	1	1	1	1
	MATEMÁTICA	Matemática	5	7	7	7	7
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	3	3	3
	CIÊNCIAS HUMANAS	História					
		Geografia					
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	*	*	*	*	*
	Carga-horária semanal		20	20	20	20	20
	OFICINA COMPLEMENTAR LINGUAGENS	OFCL	2	2	2	2	2
P D	OFICINA COMPLEMENTAR MATEMÁTICA	OFCM	1	1	1	1	1
	PROJETO DE VIDA	Projeto de Vida	1	1	1	1	1
			4	4	4	4	4
I N T	EIXO I- ATIVIDADES DE LINGUAGEM E MATEMÁTICA	Oficina de Leit. e Escrita	2	1	1	1	1
		Experiências Mat.	2	2	2	2	
		Língua Estrangeira	2	2	2	2	2
	EIXO II- ATIVIDADES ARTÍSTICAS- (TEATRO, MÚSICA, ARTES VISUAIS E DANÇA)		**	**	**	**	**
	EIXO III- ATIVIDADES ESPORTIVAS E MOTORAS- (MODALIDADES ESPORTIVAS)		**	**	**	**	**
	EIXO IV- CIÊNCIA E TECNOLOGIA, SUSTENTABILIDADE, PREVENÇÃO, CIDADANIA, ECONOMIA SOLIDÁRIA E EMPREENDEDORISMO		**	**	**	**	**
			45	45	45	45	45

Fonte: Regimento da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá, 2013.

Pode-se observar que o pensamento acerca da escola de tempo integral no Brasil está permeado por uma dualidade complexa: de um lado, há aqueles que a veem como uma política pública essencial, fundamentada no direito universal à educação; de outro, existem interpretações que a associam a práticas assistencialistas, caracterizadas pela oferta seletiva e desigual do regime integral. Segundo Cavaliere (2014), a necessidade de uma escola de tempo integral tem sido amplamente reconhecida pela sociedade brasileira, especialmente devido à demanda por uma educação de qualidade que reduza as desigualdades. No entanto, a forma como essa ampliação da jornada tem sido implementada desperta dúvidas quanto ao seu caráter inclusivo e abrangente. O que se verifica, na prática, é que, ao ser direcionada prioritariamente para alunos em situação de vulnerabilidade social, a escola de tempo integral assume uma natureza compensatória, em vez de se constituir como um direito efetivamente universal (Cavaliere, 2014, p. 1206-1207).

A crítica a essa seletividade se baseia na compreensão de que a ampliação da jornada escolar deveria ser pensada como uma estratégia de longo prazo, focada no fortalecimento da instituição escolar com escolar, em suas dimensões pedagógica, social, política ou um todo. Cavaliere (2014) destaca que o modelo atual, reforçado por políticas como o Programa Mais Educação, tende a criar uma segmentação dentro das próprias escolas, onde apenas uma parcela dos alunos tem acesso ao regime integral, muitas vezes por meio de atividades complementares oferecidas no contraturno. Esse formato organizacional, ainda que busque mitigar as desigualdades, acaba por reforçar a ideia de que a escola de tempo integral é destinada apenas aos mais necessitados, não sendo uma realidade para todos os estudantes (Cavaliere, 2014, p. 1208).

Outro ponto relevante trazido pela autora é a ausência de uma concepção clara e consolidada sobre o que constitui a "educação integral" no contexto das escolas de tempo integral. Embora o termo seja amplamente utilizado em documentos oficiais e programas governamentais, ele frequentemente se limita a uma adição de atividades extracurriculares, sem uma articulação consistente com o projeto pedagógico das escolas. Esse modelo, segundo Cavaliere (2014), acaba promovendo uma ideia equivocada de que a simples extensão do tempo escolar seria suficiente para garantir uma formação integral, o que não se sustenta sem um planejamento curricular adequado e sem a garantia de recursos estruturais e humanos que possibilitem essa ampliação (Cavaliere, 2014, p. 1214).

Ainda segundo a autora, a implementação da escola de tempo integral requer uma política pública consistente, que envolva investimento contínuo em infraestrutura, formação docente e planejamento curricular integrado. Sem essas condições básicas, o tempo integral

corre o risco de ser visto apenas como uma solução emergencial e temporária, voltada para "ocupar" o tempo dos alunos em situação de vulnerabilidade, em vez de oferecer uma educação ampla e de qualidade para todos. Cavaliere (2014) reforça que, enquanto não houver um compromisso efetivo em transformar essa proposta em um direito universal, as escolas continuarão a lidar com a tensão entre ser um espaço de formação cidadã e um recurso compensatório para minimizar os efeitos da desigualdade social (Cavaliere, 2014, p. 1216).

A autora alerta que, sem uma mudança de paradigma, o modelo poderá resultar na naturalização de práticas precárias e fragmentadas, que não promovem uma educação integral. O desafio, portanto, está em superar a visão assistencialista e construir uma política de Estado que assegure a todos os alunos o direito a uma educação pública de qualidade, que contemple tanto a formação acadêmica quanto o desenvolvimento cultural, social e ético dos indivíduos (Cavaliere, 2014, p. 1220).

Além da LDB e do Fundeb, os dois Planos Nacionais de Educação, estabelecidos para os períodos 2001-2011 (Brasil, 2001) e 2014-2024 (Brasil, 2014) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE 2007) (Brasil, 2007a), trazem diretrizes relacionadas a Escola de Tempo Integral (ETI). Mesmo cientes das diferentes naturezas e funções desses documentos para o planejamento e regulação da educação, os tomamos aqui como expressões aproximadas do pensamento vigente na sociedade sobre o assunto em suas respectivas épocas.

No Plano aprovado em 2001 (PNE 2001) ficou estabelecida a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores”, para as “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. (BRASIL, 2001) Nele a ETI não aparece como um item específico, isto é, como uma meta em si mesma. Ela aparece diluída nos itens do Plano que se organizam pelos níveis e modalidades de ensino. Ela está presente na educação infantil e no ensino fundamental, mas não no ensino médio.

Nas Diretrizes do ensino fundamental, afirma o plano:

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. (BRASIL, 2001)

A citação presente nas Diretrizes do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001) destaca a relevância do atendimento em tempo integral como uma estratégia eficaz para promover equidade no acesso à educação. Ao assegurar não apenas o cumprimento das tarefas escolares,

mas também o envolvimento dos estudantes em atividades esportivas, culturais e artísticas, além de garantir uma alimentação adequada, o plano busca minimizar as desigualdades sociais. Dessa forma, amplia-se o horizonte de oportunidades de aprendizagem, consolidando uma escola democrática e inclusiva, que valoriza a formação integral do indivíduo.

Seguindo para o texto do PNE aprovado em 2014 / PNE-2014, sua análise mostra que a questão se tornou mais importante no debate educacional. O sentido compensatório continua presente, especialmente pela priorização dos setores mais vulneráveis da população. Entretanto, nele a ETI é uma meta específica – meta 6 (composta por 9 itens) - para todos os níveis da educação básica, no mesmo patamar de metas como a universalização do ensino fundamental ou a garantia de planos de carreira para todos os profissionais docentes.

Ou seja, há uma evidente mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE-2014. Há nele a previsão de oferta, até 2024, de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% de todos os alunos. Mantém-se a ênfase da educação infantil como destinatária do tempo integral e, no item 6.2, a prioridade para os setores vulneráveis da população:

Instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. (BRASIL, 2014)

Uma ampliação da jornada pouco ou nada amarrada ao projeto político pedagógico da escola ou ancorada na ideia da complementação, ou da mera ocupação do tempo, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente e não corresponde à expectativa da população, que, em situações já relatadas (SILVA, 2013) passa a desvalorizá-la. Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiossincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência. E como pensar uma educação escolar indígena em tempo integral?

A educação escolar indígena no Brasil perpassou por diferentes momentos históricos. Desde o Brasil Colônia com a chegada dos Jesuítas no ano de 1549 até os dias atuais a educação

indígena passou por diferentes fases e experiências que foram vivenciadas pelos povos indígenas durante todo o processo de escolarização. Ainda no período colonial o foco principal era que os povos indígenas fossem totalmente dominados e essa dominação durou até o século XX. O indígena era levado a assimilar aquilo que não o cabia no que diz respeito a sua escolarização, pois não existia o direito a diversidade cultural, linguística e étnica. A primeira escolarização dada aos povos indígenas foi ensinada pelos Jesuítas e as crianças tinham uma educação integral, em que a catequese era tida como um meio de educá-los.

Atualmente a educação escolar indígena que durante muito tempo vem lutando por uma educação específica, diferenciada e de qualidade, a fim de contemplar os aspectos históricos, sociais e culturais, ainda tem inúmeros desafios a serem vencidos, pois a educação escolar indígena no Brasil é marcada pelas lutas e movimentos que muitas vezes resultaram em vitórias, mas também em perdas.

Em seu artigo 78 a LDB, diz que:

afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (BRASIL, 1996, p. 6)

No que tange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, fica evidente os direitos aos povos indígenas de uma educação que contemple os aspectos históricos e culturais, de qualidade, diferenciada e que valorize a identidade de todos os povos.

Entretanto, como podemos observar, a prática não se configura plenamente na realidade. Isso evidencia o abismo entre o que está previsto nas políticas públicas e a efetiva implementação dessas diretrizes, especialmente no contexto da educação indígena. Pensar a educação indígena implica reconhecer que ela não se limita à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas privilegia uma compreensão holística e profunda da corporalidade como um elemento central na construção de suas cosmologias. Entre os guaranis, essa prática adquire uma relevância singular, sendo considerada de extrema importância cultural e espiritual. O corpo, nesse sentido, é compreendido como uma superfície simbólica onde se inscrevem significados sociais e identitários. Como bem observa Viveiros de Castro (1996, p. 133), tais sociedades atribuem à pele significados eficazes e fazem uso de máscaras animais que, quando empregadas em contextos rituais apropriados, possuem o poder de transformar metafisicamente a identidade de seus portadores. Assim, a educação indígena não apenas transmite

conhecimento, mas também conecta o indivíduo à sua cosmologia e ao seu pertencimento comunitário, ampliando o sentido de existência e resistência cultural.

Neste aspecto, a mudança de identidade, é caracterizada como uma mudança de natureza., logo “o corpo, afirmado ou negado, pintado e perfurado, resguardado ou devorado, tende sempre a ocupar uma posição central na visão que as sociedades indígenas têm da natureza do ser humano” (Seeger, Matta e Castro: 1979; 14). Entretanto, cabe lembrar que o indivíduo não se constrói em oposição ao outro, mas busca tornar-se esse outro, assemelhando-se a ele.

Nessa circunstância, a educação indígena consiste em viabilizar a autonomia do indivíduo, que, busca o conhecimento a partir de várias perspectivas e dessa forma concebe um modo peculiar de apreender o mundo à sua volta que elege o corpo como lugar de um saber autêntico. Assim, o corpo ao comunicar outros mundos tanto absorve, quanto exerce funções criadoras e transformadoras que configuram a identidade social e as formações de sentido que fundamentam a experiência corpórea dentro do coletivo. Para acessar os conhecimentos é exigido que o corpo se transforme, pois a metamorfose corporal é o aspecto mais marcante na fabricação do sujeito ameríndio. Assim, transformar o corpo, nesse contexto, implica também em transformar modos de ser e estar no mundo convivendo com naturezas distintas, onde todas são vivas, pensantes e possuidoras de intencionalidades. Razão pela qual, a metamorfose corporal constitui um dos principais aspectos na formação dos sujeitos.

O que a Secretaria de Educação não conseguia compreender era que a educação indígena, para ser integral, não necessitava de uma matriz rígida e enquadrada segundo os moldes da educação juruá. A integralidade dessa educação manifesta-se justamente na articulação entre o corpo, a natureza, o coletivo e o território, compondo uma rede de saberes vivenciada no cotidiano, na interação com os rios, as matas e o outro. Segundo Krenak (2019), a existência indígena é inseparável de sua conexão com o ambiente, uma relação vital que sustenta sua cultura, língua e modos de ser. Assim, a tentativa de implantação do modelo PROMETI na escola indígena transformou-se em um espaço de disputa, de forças e em um cenário de complexas relações de poder, evocando a reflexão foucaultiana sobre o poder como algo difuso e presente em todas as esferas sociais (Foucault, 1979). Uma vez que “as relações de poder nas sociedades atuais têm essencialmente por base uma relação de força estabelecida, em um momento historicamente determinável, na guerra e pela guerra”, e o poder, afinal, não é outra coisa que guerra (Foucault, 1979, p.176), as relações de poder na sociedade brasileira entre as populações e comunidades indígenas e não indígenas têm sido historicamente

estabelecidas por meio de uma guerra (cf. Potiguara, 1990). Uma guerra infinda que tem levado muitíssimos povos indígenas ao extermínio, de seus corpos e de suas culturas.

Lembro-me que em uma das reuniões marcadas para discutirmos a implantação do PROMETI junto com representantes da aldeia, eles chegaram à secretaria com flechas e cada um com seu cocar na cabeça, era um sinal de que a conversa poderia não ser tão amistosa. Optamos por fazer a reunião na Secretaria pois o clima estava tenso, como eles, os indígenas, já haviam prendido uma equipe da Secretaria de Saúde na aldeia, em retaliação a não chegada dos medicamentos solicitados, achamos que seria o melhor caminho.

Sentamos nós, representantes da Secretaria de Educação, Jurema, que era a cacica e mais três representantes da aldeia. Primeiro a coordenadora do Prometi, na época, professora A, tentou explicar, do ponto de vista juruá, quais seriam os benefícios para a aldeia, com a implantação do programa, porém, o que não foi percebido é que, o que era visto como bom para os juruás, não era o que a aldeia julgava ser melhor para sua sobrevivência.

Durante a fala de A, os representantes indígenas conversavam, em guarani, de forma bastante acalorada. Ao término da fala da Coordenadora do Prometi, Jurema pede a fala, ela pega seu arco, coloca uma flecha, se vira para a coordenadora e diz:

- Se entrar lá pra enfiar esse negócio, eu dou uma flechada na sua cara.

Nossa reação foi assustadora, não esperávamos que ela agisse daquela forma, mas não entendíamos também que, a agressão foi nossa, ela estava, enquanto cacica, defendendo sua aldeia, suas raízes.

3.8 Conversa com Jurema

Aqui a gente não precisa desse monte de coisa que vocês juruás tentam enfiar na aldeia, as crianças precisam aprender o necessário de vocês, sem esquecer de aprender o que é nosso, do nosso povo, dos nossos parentes. Indígena tem que ter orgulho de colocar o cocar na cabeça, não esses chapéus que os jovens querem botar e se achar da cidade. Eles precisam aprender a respeitar as coisas que vocês não respeitam, e se ficasse o dia inteiro com vocês, vão aprender a destruir tudo.

Naquele momento, compreendemos, por medo, que não dava para implantar o PROMETI na aldeia, mas hoje consigo pensar que, na fala de Jurema, “*Indígena tem que ter orgulho de colocar o cocar na cabeça*”, o cocar aqui não representa apenas uma espécie de coroa ou adorno usado na cabeça dos indígenas. Cada cocar é uma obra de arte única, o cocar

é uma maneira de honrar a conexão espiritual com a terra e os antepassados. Cada pena, pedra ou conta tem um vínculo com a terra, com os elementos naturais e com os espíritos que protegem e guiam suas comunidades. Usar um cocar é, portanto, um ato de respeito e reverência à natureza. Além de seu profundo significado cultural, o cocar também desempenha um papel vital na preservação das identidades indígenas e na resistência contra a assimilação cultural. Usar um cocar é uma declaração de orgulho e afirmação de sua herança ancestral, mostrando ao mundo que as tradições indígenas são vivas e vibrantes.

O PROMETI não foi implantado na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, a escola não precisava do programa. O desafio era a Secretaria de Educação compreender que a vida na aldeia já comporta a integralidade do ser, a compreensão cosmológica de um indivíduo que se conecta com todos os seres vivos, inclusive as pedras. Esta composição realiza politicamente - macro e micro - um gesto atento a desnaturalização do indígena. Para isto, a escola possui função fundamental depositando seus esforços no corpo.

O corpo é a fonte de toda percepção, nosso principal modo de habitar o mundo, o lugar a partir de onde realizamos sua apropriação. Pois perceber é descobrir-se enredado nas coisas, participar nelas por uma familiaridade anterior a toda consciência explícita (Martínbarbero, 2014, p. 36).

Como afirma Krenak,

No meio do caminho havia uma pedra. Nós somos a pedra no meio do caminho. No meio do caminho da Vale. No meio do caminho desses empreendimentos que querem comer as montanhas de Minas. Enquanto a gente tiver vida. Enquanto a gente tiver força, nós somos uma pedra no caminho deles. E eles vão ter que ver a gente. Eles vão ter que parar e vê a gente [...] enquanto houver lugar para outras comunidades humanas viverem, vai ter que existir lugar pros índios viverem também. (KRENAK, 2019, p. 52).

A conversa com Jurema nos convida a refletir sobre as complexas tessituras entre micropolítica e formação inventiva nas práticas educacionais indígenas. Sua fala, “Índigena tem que ter orgulho de colocar o cocar na cabeça”, não apenas reafirma a identidade cultural, mas também expressa uma resistência micropolítica diante das imposições de programas educacionais externos, como o PROMETI. Nesse contexto, cabe perguntar: como as micropolíticas emergem em territórios de educação indígena para resistir a dispositivos que não dialogam com suas práticas e cosmologias?

Krenak nos lembra que “nós somos a pedra no meio do caminho”, o que nos leva a pensar que a resistência indígena opera como uma forma de micropolítica ativa, criando brechas em um sistema que tenta homogeneizar o ensino e ignorar a integralidade já vivida nas aldeias.

É neste sentido, que a aposta desta tese ganha força com a formação inventiva, entendida como movimento de devir minoritário, de diferenciação das práticas hegemônicas. Mas como criar dispositivos afetos a integralidade dos indígenas sem impor um padrão majoritário de educação? Como forjar uma formação inventiva que não cristalice modelos coloniais de ensino?

A rejeição ao PROMETI, descrita como um momento de medo e compreensão tardia, pode ser vista como um ato micropolítico, uma experimentação ativa diante do caos, como descrevem Deleuze e Parnet (2004). Assim, podemos nos questionar: seria possível pensar uma política indígena que nasça das próprias práticas comunitárias, sem a necessidade de imposição externa? Como a escola indígena pode manter vivo o campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas de sua cosmologia própria?

Na cultura indígena, como destaca Martín-Barbero (2014), “o corpo é a fonte de toda percepção”. Isso evidencia que, ao contrário da lógica ocidental fragmentada, a formação nas aldeias já acontece como um campo problemático, onde a pedagogia não é algo a ser implantado, mas experimentado no cotidiano. Nesse cenário, a formação inventiva implica deixar-se afetar por aquilo que nos passa, por aquilo que força o pensamento. Como as práticas escolares ocidentais podem se desinstituir para aprender com essa forma de habitar o mundo? E como nós, juruás, podemos nos colocar em um devir minoritário que respeite a diferença sem a necessidade de controle?

A fala de Jurema aponta ainda para um problema essencial: a luta para manter viva a identidade indígena diante da tentativa de assimilação cultural. Quando ela afirma que “as crianças precisam aprender o necessário de vocês, sem esquecer de aprender o que é nosso”, está convocando uma formação que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que produza existência, que mantenha viva a cosmologia indígena. Nesse sentido, como podemos pensar uma formação inventiva que articule a cosmologia indígena com as demandas do mundo juruá, sem abrir mão daquilo que constitui o ser indígena?

A fala final de Krenak, “eles vão ter que parar e vê a gente”, evidencia a importância de uma formação que se faça no entre, como nos ensinam Dias, Peluso e Barbosa (2013). Esse entre é o lugar onde a micropolítica emerge, onde a resistência cria brechas e onde a formação inventiva se forja como prática de liberdade e autogestão. Como inventar práticas que mantenham vivo esse entre? Como tornar visíveis essas práticas micropolíticas no cotidiano escolar, sem reduzi-las a meros instrumentos de resistência pontual?

Considerando a educação escolar indígena, pressupõe-se o reconhecimento de que todo conhecimento é uma produção social, o que se permite compreender sobre a produção de um conhecimento que represente o contexto de suas especificidades, visto que cada povo tem sua

concepção histórica, suas próprias crenças e tradições que o distingue dos outros e que o torna único, mesmo percebendo-se integrante das coletividades indígenas (Brasil, 1988). Nesse sentido, a educação escolar indígena deve ser reconhecida como um dos maiores aparatos para o fortalecimento do processo de consolidação de direitos.

Entendemos que, o processo de conhecimento e reconhecimento por parte dos não indígenas tem ocorrido num processo de lentidão, tendo em consideração que a “diversidade cultural e linguística” da nação, onde as categorias sociais que eram percebidas como “genéricas” são revistas como um “fato real” (Munduruku, 2008, p. 222). Entende-se que a escrita de autoria indígena é repensada, a partir da fala desses sujeitos históricos, que têm na sua essência uma autoestória ancestral que foi rejeitada ao longo da história e dos estereótipos dos não indígenas. “Cada povo indígena constitui-se como uma sociedade única, na medida em que se organiza a partir de uma cosmologia particular própria que baseia e fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo” (Baniwa, 2006, p. 31).

A não implantação do PROMETI, não foi o grande problema enfrentado pela aldeia, a aldeia resiste a várias tentativas de apagamentos. Ao longo do período de sua (re)sistência, a aldeia sofreu, no ano de 2019, um incêndio, como descreve a matéria jornalística abaixo.

Figura 34 – Imagem de notícia de incêndio na aldeia

Home Imóveis Veículos

03/02/2019 às 17h20min - Atualizada em 03/02/2019 às 17h20min

Incêndio criminoso quase destrói aldeia indígena na Restinga de Maricá; Vídeo

Comentar

Por Romário Barros- Índios da aldeia Tekoa Ka'aguy Hovy Porã (Mata Verde Bonita, em língua indígena), que fica no bairro de São José do Imbassai, na Restinga de Maricá, controlaram um incêndio de grandes proporções na tarde deste domingo, 3. Segundo informações, um grupo - ainda não identificado - ateou fogo próximo a aldeia indígena e fugiram. Rapidamente as chamas se alastraram. Os próprios índios conseguiram controlar o incêndio que quase atingiu uma das ocas. Os índios se mobilizaram e rapidamente retiraram os pertences pessoais que estavam em uma oca. Uma internauta do LSM falou sobre o incêndio. "- O povo desesperado tentando tirar as coisas de uma das ocas. Isso é pra vocês verem que os índios não são um problema, problema é o que eles fazem querendo tirar os índios da restinga, só que sem medir as consequências de seus atos", disse a internauta supondo que o incêndio possa ter sido criminoso. Um vídeo enviado ao LSM pelo WhatsApp (21 99749-6154) mostra os próprios índios controlando o fogo. Veja abaixo [video width="640" height="352" mp4="https://leisecamarica.com.br/wp-content/uploads/2019/02/WhatsApp-Video-2019-02-03-at-15.07.24.mp4"/][video]

Tags »

incêndio criminoso quase destrói aldeia indígena na Restinga de Maricá

Fonte: <https://leisecamarica.com.br/noticia/28308/incendio-criminoso-quase-destrui-aldeia-indigena-na-restinga-de-marica-video>

A ABA/Associação Brasileira de Antropologia, lançou uma Nota Informe ABA Maracanã, sobre a situação política da Aldeia Mata Verde Bonita- Maricá: pelos atos de violência, ódio e incêndio dito criminoso - na aldeia indígena Tekoa Ka'aguy Hovy Porã (Mata Verde Bonita), localizada na Restinga de Maricá, RJ. Com relação a violência e discriminação que sofrem os guaranis, o relatório da ABA/Associação Brasileira de Antropologia disponibilizou um INFORME ABA-JAN 2019, em redes sociais:

[...] O CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS INDÍGENAS DO RIO DE JANEIRO-CEDIND INFORME

ABA-JAN 2019. A criação do Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro – CEDIND, em 2018, foi um importante passo para a garantia dos direitos dos índios aldeados e em contexto urbano dos municípios e estado do Rio de Janeiro. Instituído pelo Decreto Governamental Nº 46.218, de 11 de janeiro de 2018, o CEDIND é órgão colegiado permanente e de caráter consultivo, vinculado, no momento de sua instalação, à Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos (SEDHMI), onde possuem assento: lideranças e representantes das comunidades indígenas aldeadas; organizações indígenas representativas dos índios em contexto urbano do Estado do Rio de Janeiro; representantes da administração pública direta e indireta; representantes de universidades e de instituições, públicas ou privadas, com atribuições afetas à questão indígena. [...] O CEDIND estava articulado, na ocasião de sua criação, no governo anterior. Todavia, fomos todos surpreendidos pela ocorrência de um incêndio - dito criminoso - na aldeia indígena TekoaKa'aguyHovy Porã (Mata Verde Bonita), localizada na Restinga de Maricá, RJ. Ficou agendada, para o dia 6/2/2019, visita de representantes da Subsecretaria de Desenvolvimento Social (Sra. Luana Braz e Sra. Monalisa Alves/CEDIND) e da Defensoria Pública (Dr. Thales Arco Verde/CEDIND), acompanhados por representantes da Prefeitura de Maricá, para apuração dos fatos relacionados ao incêndio e de denúncias de violações locais de direitos humanos. De acordo com o que foi relatado até o presente momento no grupo de WhatsApp do CEDIND, após essa visita, ficou decidido que tudo o que ocorrera na Aldeia Mata Verde Bonita seria registrado na Polícia Federal de Niterói. Além disso, sobre a garantia do território para os que hoje habitam a Aldeia Mata Verde Bonita na Restinga de Maricá ficou estabelecido que os aldeados iriam chamar uma reunião com a “IDB/Brasil - Iniciativas e Desenvolvimento Imobiliário” - empresa ligada ao grupo/holding espanhol Cetya - responsável pelo empreendimento “Fazenda São Bento da Lagoa” e proprietária da área em que a Aldeia está localizada. Vale ressaltar que a criação da Aldeia Mata Verde Bonita resultou de impasses, contestações e, finalmente, de um acordo entre os índios, a Prefeitura Municipal de Maricá e a IDB Brasil, em que ficou pactuado que a aldeia permaneceria ali e faria parte do complexo turístico e residencial previsto para a área. Sobre o processo de territorialização dos índios da Aldeia Mata Verde Bonita, convém pontuar que, ao longo do tempo, estes vivenciaram vários deslocamentos pelo estado e sucessivas negociações até chegarem à Restinga de Maricá, quando passaram a ocupar uma área que parece ter sido objeto de várias disputas. No site da IDB/Brasil, o empreendimento turístico “Fazenda São Bento da Lagoa” é apresentado como “colaboração decisiva para o desenvolvimento sustentável da cidade de Maricá”, “por aliar, numa área de 840 hectares, de forma inovadora, respeito ao meio ambiente e responsabilidade social, num complexo turístico, esportivo, comercial, empresarial e residencial”. Segundo o que foi informado pelos que estiveram presentes na reunião do dia 06/02/2019 há algum tempo lideranças indígenas locais dialogam com a IDB/Brasil sobre a incorporação da Aldeia Mata Verde Bonita ao empreendimento. A representante da ABA no CEDIND, profª Ludmila Moreira Lima, que assina esse informe, se disponibilizou para acompanhar a equipe na visita ocorrida no dia 6/02/2019, mas, segundo informaram, não haveria necessidade. A próxima reunião do Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro ocorrerá, em princípio,

no dia 27/02, na Aldeia Mata Verde Bonita - Maricá. A ABA estará representada. Rio de Janeiro, 08/02/2019”.

O incêndio trouxe vários problemas para a aldeia, dentre eles, a destruição da Opy (casa de reza). Os segredos são contados ao pajé que repassa a comuna para a distribuição das tarefas diárias. “A Opy é o ponto de conexão da memória ancestral e coexistência guarani”. Segundo Kaká Werá, a cultura guarani se sustenta em quatro princípios: “O primeiro: a Terra Como Mãe; O Segundo: O Cuidado Ancestral; O Terceiro: O Acolhimento; O quarto e último: A Cooperação”

[...] Na língua guarani, ela é chamada Nhandecy: a nossa mãe. Alguns estudiosos até conseguem se identificar com esse princípio como uma bela metáfora, um belo símbolo. Esse princípio da terra como mãe é fundamental para haver uma troca, uma interação, uma escuta com essa cultura ancestral. Porque realmente a terra é uma grande mãe, a terra é uma entidade viva, uma inteligência, uma consciência, não é simplesmente uma metáfora, uma força de expressão. O segundo princípio é o cuidado. Não se muda o curso de um rio, não se desagrega, não se derruba uma área extensa de árvores. Por quê? Por conta desse segundo princípio. Primeiro: a terra é nossa mãe. Segundo princípio: todos nós somos parentes. Todos nós, quem? Todos nós homens, reino vegetal, reino animal, reino mineral, quer dizer, todos nós somos parentes. O reino animal antecedeu ao reino humano, o reino vegetal antecedeu ao

reino animal, o reino mineral antecedeu ao vegetal, eles são os nossos ancestrais. O princípio da hospitalidade parte da ideia de que somos todos ancestrais, resultado de uma ancestralidade que é treinada, somos todos filhos de uma mesma mãe, consequentemente de um mesmo pai. Esse princípio da ancestralidade custou caro aos guaranis porque foi assim que os gananciosos foram chegando e ocupando. O quarto princípio é o princípio do Puxirum, que é uma palavra estranha, mas todos vão saber o que é essa palavra. Todo mundo sabe o que é o Puxirum. Puxirum foi se aportuguesando, virou Mutirun, foi se aportuguesando, virou mutirão. O princípio do mutirão, do moitará. Dependendo de algumas, de alguma região, se fala moitará ou mutirão. O que é o princípio do Puxirum, Mutirun, mutirão, moitará”²⁰

O incêndio na aldeia trouxe consigo a devastação de um importante símbolo cultural e espiritual: a Opy, a casa de reza, espaço sagrado onde segredos e saberes ancestrais são preservados e compartilhados pelo pajé com a comunidade. Mais do que uma construção física, a Opy é um ponto central da memória coletiva e da coexistência guarani, onde a vida espiritual se conecta intimamente com a vida cotidiana.

Kaká Werá, ao refletir sobre a cultura guarani, destaca que esta se sustenta sobre quatro pilares fundamentais, que orientam a relação dos guaranis com o mundo: **A Terra como Mãe, o Cuidado Ancestral, o Acolhimento e a Cooperação**. Esses princípios formam a base de

²⁰ Texto extraído da Revista: <https://bodisatva.com.br/terra-e-de-nhanderu/> A terra de Nhanderú – Encontro de Lideranças indígenas Kaka Werá sobre os quatros princípios guaranis no Caminho do Meio.

uma cosmovisão profundamente enraizada no respeito à natureza e na convivência harmônica entre todos os seres.

O primeiro princípio, a **Terra como Mãe**, expressa a ideia de que a terra não é apenas um recurso a ser explorado, mas uma entidade viva e inteligente, que acolhe e nutre todos os seres. Na língua guarani, a terra é chamada de **Nhandecy**, “nossa mãe”, reforçando a percepção de que há uma relação de parentesco entre os humanos e a natureza. Enquanto alguns podem interpretar esse princípio como uma bela metáfora, para os guaranis ele é literal e essencial: a terra é fonte de vida e sabedoria, uma mãe que merece respeito e cuidado.

O segundo princípio, o **Cuidado Ancestral**, parte do reconhecimento de que todos os elementos da natureza – reino mineral, vegetal e animal – são nossos parentes e ancestrais. Dessa forma, não se altera o curso de um rio, não se destrói uma floresta, porque cada parte da natureza tem um papel vital no equilíbrio da vida. Esse cuidado é uma forma de honrar a ancestralidade e garantir a continuidade da existência para as futuras gerações.

Já o terceiro princípio, o **Acolhimento**, lembra que todos somos filhos de uma mesma origem. Esse princípio valoriza a hospitalidade e o respeito ao próximo, mas também guarda uma lição dolorosa na história guarani: foi através da hospitalidade que muitos invasores se aproveitaram para explorar e ocupar suas terras. Ainda assim, o acolhimento permanece como um valor essencial na cultura guarani, evidenciando sua generosidade e a crença na interconexão entre todos os seres.

Por fim, o quarto princípio, a **Cooperação**, é simbolizado pela palavra guarani Puxirum, que evoluiu para o português como "mutirão" ou "moitará". Esse princípio expressa a importância da coletividade e da união para o bem comum. No Puxirum, todos trabalham juntos, em benefício de todos. Esse conceito de cooperação comunitária transcende a esfera material, refletindo-se também nas práticas culturais e espirituais, onde o saber é compartilhado e as responsabilidades são divididas.

São princípios indígenas que compõem uma filosofia de vida profundamente conectada com a natureza, a espiritualidade e a coletividade. A destruição da Opy, portanto, não representa apenas uma perda material, mas um abalo no coração dessa cultura ancestral, que se sustenta pela memória, pelo cuidado e pela comunhão com a terra e entre os seres. Contudo, como ensinam os guaranis, assim como a terra se regenera após as queimadas, também a cultura se reinventa e resiste, mantendo vivos os seus valores essenciais e ancestrais.

Figura 35 – Opy



Fonte: O autor, 2024.

A Opy é o coração da aldeia, é o ponto onde os corpos se conectam com os seres, com a ancestralidade. É o espaço onde se compartilham os saberes ancestrais, se realizam as cerimônias sagradas e se constrói a identidade coletiva. A queda da Opy marcou não apenas um ato de vandalismo, mas uma agressão direta à ancestralidade, à história e aos corpos, pois, como afirma Ailton Krenak, "a cultura não é algo abstrato, ela está no corpo das pessoas, na prática cotidiana, nas relações que se estabelecem". Dessa forma, a destruição da casa de reza não afeta apenas um espaço físico, mas desestrutura simbolicamente o que mantém a memória e a espiritualidade guarani vivas.

Entendemos, então, que a Opy é elemento central na vida, na educação e na cultura indígena. Ela não é apenas um lugar de culto, mas um espaço de formação, de vida, um território pedagógico, que ensina por meio da vivência, do ritual e do pertencimento. No contexto da aldeia Mata Verde, a Opy não só sustenta a memória ancestral, mas também se apresenta como um local de disputa, sobretudo diante de movimentos externos que tentam subverter os princípios guarani. Nesse sentido, a direção da Unidade Escolar, com forte inclinação evangélica, estreitou laços com a então cacica, resultando em um movimento contraditório que gerou tensões internas.

Esses conflitos abalaram o poder de Jurema, cuja liderança até então era incontestável. Michel Foucault, ao discutir as relações de poder, aponta que "o poder não é algo que se possui,

mas algo que se exerce nas relações". Jurema, enquanto cacica, exercia o poder de maneira firme, conduzindo a aldeia segundo os preceitos e valores ancestrais. No entanto, a intervenção externa da igreja evangélica trouxe à tona um novo campo de disputas micropolíticas, desafiando o controle e a autoridade que ela exercia. Esse embate expôs a fragilidade das fronteiras culturais e a força atômica das experiências práticas que, segundo Foucault, se manifestam em todas as esferas da vida cotidiana, até mesmo nas relações mais sutis e aparentemente invisíveis.

A partir da destruição da Opy e do questionamento da liderança de Jurema, vemos como a aldeia se tornou palco de uma luta entre modos de existência: de um lado, a tradição guarani, fundamentada nos quatro princípios elencados por Kaká Werá, e, de outro, a tentativa de imposição de valores externos, representados pela presença evangélica. Krenak adverte que "a tentativa de apagar a cultura indígena é uma tentativa de apagar modos de ser, de viver e de resistir". Nesse sentido, o conflito interno na aldeia não foi apenas uma questão de poder, mas um embate que envolvia a preservação de uma cosmovisão e de um modo de vida ancestrais.

Portanto, a destruição da Opy e o enfraquecimento da liderança de Jurema evidenciam uma disputa simbólica e material pela manutenção da cultura guarani. É um exemplo claro de como as micropolíticas atravessam os corpos e as instituições, gerando fissuras que colocam em risco a continuidade de práticas ancestrais. Contudo, a resistência permanece, pois, como ensina Krenak, "enquanto houver memória, há reexistência". A aldeia, mesmo diante do conflito, segue na tentativa de reconstrução de seus espaços sagrados e de reafirmação de seus princípios, compreendendo que a Opy não é apenas uma construção física, mas um lugar de conexão com a terra, com os seres e com a ancestralidade.

Figura 36 – Folder



Fonte: O autor, 2023.

No cartaz, fiéis são convidados a participarem de um encontro religioso na aldeia. Um detalhe chama a atenção: a cacica saíra da casa do bispo, evidenciando o grau de proximidade entre o cacicado e a Igreja. Essa relação tornava-se cada vez mais estreita, a ponto de interferir significativamente na vida cotidiana da aldeia. Jurema não era mais apenas cacica; agora, também ostentava o título de Missionária Jurema, atribuído pela Igreja Evangélica Semeando Vidas, assumindo o papel de propagar a fé evangélica entre seu próprio povo.

Nos links a seguir, podem ser observados cultos realizados na aldeia: Vídeo 1 - <https://youtu.be/ezVefPb2dhM?si=PI-u5QVAhr41W-e8> e vídeo 2 - <https://youtu.be/iD0en50vpaw>.

A introdução da religião evangélica gerou uma série de impactos negativos para a comunidade. A presença cada vez mais forte da Igreja resultou em um distanciamento progressivo das práticas e valores culturais indígenas. Ao abraçar a identidade missionária, Jurema deixou de lado elementos fundamentais da cultura de seu povo, promovendo a substituição de tradições ancestrais pela doutrina cristã. O desconforto dentro da aldeia tornou-se palpável, com a ruptura de laços comunitários e o enfraquecimento da coesão cultural. As festas e rituais que antes celebravam a espiritualidade indígena foram sendo substituídos por cultos evangélicos, gerando tensões internas e divisões entre os moradores.

Esse movimento de evangelização ganhou ainda mais força durante o período do bolsonarismo, quando religião, política e mídia passaram a atuar conjuntamente, promovendo projetos ultraliberais que frequentemente desconsideravam a autonomia e os direitos das comunidades indígenas. O processo de evangelização dos povos originários, iniciado por missionários brancos estrangeiros e brasileiros, conheceu uma nova fase no início dos anos 2000, marcada por uma "terceira onda" missionária: agora, indígenas evangelizam outros indígenas.

A Bíblia, seja carregada por pastores indígenas ou brancos de vertentes (neo)pentecostais, encontrou terreno fértil na vulnerabilidade social e econômica da aldeia, utilizando o argumento da "salvação" como porta de entrada para consolidar sua presença. Essa nova forma de colonização religiosa, disfarçada de missão espiritual, tem enfraquecido a identidade indígena, apagando histórias e saberes ancestrais em nome de uma fé imposta.

Dados do Censo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que o percentual de indígenas evangélicos saltou de 14% para 25% entre 1991 e 2010. Uma pesquisa de 2018 do Datafolha mostra que essa fatia já é de 32%.

O Conselho Nacional de Pastores e Líderes Evangélicos Indígenas (Conplei), fundado em 1991, já reúne, segundo o presidente, Henrique Terena, mais de 2 mil pastores e lideranças

que atuam com a missão de “ver Deus glorificado entre as tribos do Brasil” e com o lema “Em cada povo uma igreja bíblica genuinamente indígena”.

Os congressos do Conplei, cuja base teórica tem influência na chamada “antropologia missionária”, reúnem entre 4 mil e 5 mil indígenas.

Em vídeos vinculados na internet, a cacica Jurema aparece em cultos realizados na aldeia e fora dela, sendo exaltada como missionária irmã Jurema.

Toda essa movimentação acabou desencadeando um movimento por parte de um grupo de indígenas, que no dia 25 de janeiro 2024 decidiram se reunir e pedir o fim do cacicado e implantação de um coletivo.

Aos ilustres representantes das autoridades públicas federais aos ilustres representantes das autoridades estaduais e aos ilustres representantes das autoridades municipais

A comunidade indígena Aldeia Mata Verde Bonita, localizada no município de Maricá-RIO DE JANEIRO, respaldada pelo artigo 231 da Constituição Federal (art.231 caput) e o artigo 6º da convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) vem respeitosamente perante vossas ilustres autoridades COMUNICAR OS NOMES DAS NOVAS LIDERANÇAS DA ALDEIA INDÍGENA MATA VERDE BONITA, que agora são representadas pela seguinte configuração: Darci Tupã Nunes de Oliveira, Amarildo Yapua Nunes de Oliveira, Miguel Vera Cáceres, Isaías Vera Mirim Nunes de Oliveira, Susana Para'i Nunes.

O presente coletivo representa a vontade soberana em todos os fóruns necessários.

Vale uma vez mais frisar que nossas lideranças indígenas da Aldeia Mata Verde Bonita representam a vontade da ampla maioria das famílias indígenas e as mesmas se sentem representadas com a nova configuração, NÃO SENDO AUTORIZADA OUTRA INSTÂNCIA REPRESENTATIVA.

(Transcrição da ata de reunião realizada em 25 de janeiro de 2024)

Figura 37 – Foto de parte do colegiado gestor da aldeia



Fonte: O autor, 2024.

A ata da reunião realizada pela comunidade indígena da Aldeia Mata Verde Bonita, localizada em Maricá-RJ, apresenta um marco decisivo na reconfiguração da liderança da aldeia. Com base no artigo 231 da Constituição Federal e no artigo 6º da Convenção 169 da OIT, a comunidade formalizou a escolha de um novo colegiado gestor composto por Darci Tupã Nunes de Oliveira, Amarildo Yapua Nunes de Oliveira, Miguel Vera Cáceres, Isaías Vera Mirim Nunes de Oliveira e Susana Para'i Nunes. O documento ressalta que essa nova configuração foi resultado da vontade soberana da ampla maioria das famílias indígenas, que não reconhecem outra instância representativa além do novo coletivo.

A destituição de Jurema do cargo de cacica reflete a percepção da comunidade sobre os riscos de centralização do poder em uma única liderança. Como destacou a professora Jayuka durante a reunião: “Quando o poder está centralizado em uma só pessoa, é mais difícil saber o que acontece. Quando dividimos o poder, é mais difícil fazer coisa errada.”

Essa fala sintetiza a motivação central da mudança: garantir uma gestão mais transparente, participativa e representativa, capaz de atender melhor aos interesses de toda a aldeia. A insatisfação da comunidade com a condução das decisões exclusivamente por Jurema foi um fator determinante na reorganização política.

Ao ser destituída, Jurema expressou descontentamento e tristeza, mas manteve firme sua posição de continuar com o trabalho religioso que vinha desenvolvendo. Em suas palavras durante a reunião:

“Eu aceitei a palavra de Deus para trazer paz ao meu povo, e por isso estou sendo afastada. Mas a minha missão não termina aqui. Continuarei levando a fé para aqueles que quiserem ouvir, pois só ela pode nos salvar.”

Apesar da autorização para manter a igreja, o clima de desconforto na aldeia persiste. De um lado, parte da comunidade acredita que a inserção do cristianismo enfraqueceu suas raízes culturais e desviou a aldeia de suas tradições ancestrais. Do outro, há quem defenda a liberdade religiosa e reconheça em Jurema uma líder espiritual que oferece conforto a muitos.

A ata e os acontecimentos subsequentes fazem ver o embate entre modernidade e tradição, religião e cultura, individualidade e coletividade. A destituição de Jurema do cargo de cacica foi um passo significativo da aldeia para retomar suas tradições e fortalecer suas práticas culturais, evitando a centralização do poder e as influências externas que comprometem a identidade indígena. No entanto, a continuidade do movimento evangélico liderado por Jurema indica que o processo de reestruturação da aldeia não está livre de desafios e que o equilíbrio

entre respeito à diversidade religiosa e preservação cultural será um tema permanente nas futuras discussões da comunidade.

Figura 38 – Igreja evangélica construída na aldeia



Fonte, O autor, 2023.

A queda do cacicado na aldeia não apenas trouxe uma reorganização social e política, mas também impactou diretamente na gestão da escola indígena. O coletivo da comunidade compreendeu que a direção vigente não correspondia às novas demandas e às expectativas geradas pela proposta de reestruturação cultural e educacional que emergia. A diretora Sara, que ocupava o cargo até então, foi deposta, e os indígenas reivindicaram uma gestão compartilhada, solicitando que a direção da escola fosse composta por dois representantes: um indígena e um Juruá, como forma de garantir que os interesses da aldeia e a preservação de sua cultura fossem devidamente contemplados. Esse posicionamento firme evidenciou a autonomia da comunidade na condução de seus próprios processos educacionais e culturais.

Na ocasião, o coletivo recusou qualquer tipo de intervenção direta por parte da Secretaria de Educação e deixou claro que não aceitaria a nomeação de um único diretor Juruá. Esse movimento reforçou a micropolítica de resistência e reafirmação identitária que permeia a gestão da escola, demonstrando a importância da participação ativa dos indígenas nas decisões que afetam a sua formação e seus espaços de aprendizagem. Diante desse impasse, a equipe da

Secretaria Municipal de Educação (SME), em diálogo com os representantes da aldeia, buscou uma solução que atendesse às exigências da comunidade, chegando à indicação de uma professora que reunisse tanto o pertencimento cultural quanto a qualificação profissional exigida pelo cargo.

Foi então sugerido o nome da professora Marta, carinhosamente chamada de Martinha, uma indígena da comunidade e professora concursada da rede pública municipal de ensino de Maricá. Por sua trajetória, Martinha era considerada uma figura de confiança e respeito dentro da aldeia, além de possuir uma sólida formação acadêmica, o que a tornava apta a desempenhar a função com sensibilidade cultural e competência pedagógica. A indicação foi formalmente apresentada à comunidade e prontamente acolhida pelo coletivo, que reconheceu nela a capacidade de conduzir a escola de acordo com os princípios e valores indígenas.

Pouco tempo após assumir a direção, em 2023, Martinha me enviou uma carta, na qual relatava, com emoção e esperança, os desafios e expectativas que envolviam essa nova etapa da escola. Sua nomeação não foi apenas uma solução administrativa, mas expressou um marco na luta pela autodeterminação e pela preservação cultural da aldeia, reforçando a importância de uma educação bilíngue e intercultural na consolidação da identidade indígena e na formação inventiva de professores. Talvez, seja possível dizer que, a implicação e experiência da gestão da Martinha, mostre a força das margens - macro e micropolíticas - na construção de práticas pedagógicas que conversem com a cultura local, apontando para caminhos de existência resistência e (re)existência frente às imposições externas.

3.9 Carta de Marta

Maricá, 06 de junho de 2024.

Querido Rodrigo,

Como mulher indígena, do povo Guajajara do Maranhão, radicada no Rio de Janeiro desde os 21 anos, professora e doutoranda, sabendo do tema de sua tese me sinto comprometida com esta pesquisa, por isso escrevo te esta carta. Gostaria de contribuir com sua pesquisa quanto aos processos e motivações que me levaram a assumir o cargo de direção em uma outra escola indígena no território de Maricá.

Antes gostaria de traçar minha trajetória nesta cidade. No início de 2019, tive a honra de ser aprovada no concurso público para o cargo de DOCII (professora dos anos iniciais) na rede do nosso município. Minha jornada começou na Escola Municipal Indígena Guarani Kyringue Arandua, onde trabalhei com toda a amorosidade e esperançar freiriano, que me apropriei na graduação de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, pelo que já trazia na pele pela história como indígena, filha de pais analfabetos que foram para a cidade para sustentar 9 filhos trabalhando como marceneiro e empregada doméstica e como mulher, que assim como minha mãe e minhas 5 irmãs foi empregada doméstica até meus 18 anos na periferia de São Luís.

Rodrigo, não vou me aprofundar nessa questão, mas, queria lembrar o início. Eu lembro que quando cheguei em Maricá em 02 de maio de 2019, sem conhecer ninguém, foi a primeira vez que assumia uma turma, eu tinha me formado em 2014, aos 35 anos, tinha também acabado de entrar no mestrado e ainda era Assistente de Alunos no Colégio Pedro II, foram você, Rejane e Rosana Gildo que me receberam na SEMED e me colocaram na aldeia de Itaipuaçu, nem escolhi escola e foi a melhor escolha que eu não fiz, pois, ao pisar no território da Aldeia Ara Hovy para me apresentar para o Cacique Félix, senti-me em casa, pisar aquele chão foi como estar nos territórios dos meus avós no Maranhão. Foi na Kyringue que eu trabalhei, incansavelmente, e fui extremamente feliz e triste, nesses 5 anos ser professora foi minha realização, e foi a primeira perda de uma criança na minha vida quando um Kyringue de 10 anos foi levado pela COVID e seu sepultamento foi na Aldeia Mata Verde Bonita onde tem um cemitério tradicional dos Mbya Guarani.

Quando lideranças da comunidade da Aldeia Mata Verde Bonita me acionaram que eles estavam em um processo de modificação de direção da escola e que precisavam que eu me compromettesse com eles em assumir, apontavam que acreditavam que só uma pessoa indígena poderia se comprometer. Neste momento, atuava não somente em sala de aula, construíamos um lindo trabalho na escola Municipalizada de Inoã, que recebe crianças Mbya Guarani da Aldeia Mata Verde a partir do 6º até o 9º ano, onde coordenava os Instrutores de Linguagem Guarani na mediação nas turmas que tínhamos essas adolescentes indígenas e buscávamos um trabalho cotidiano escolar de inserção da língua e da cultura indígena no currículo da escola almejando relações interculturais saudáveis neste espaço e a produção de um Projeto Político Pedagógico Intercultural para que a escola estivesse institucionalmente implicada nessa política.

Lá eu estava também feliz com o meu trabalho e os espaços de militância, e na formação de professores no campo da aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas, mas, também na busca de

garantias dos jovens indígenas para viver de forma saudável esse entre mundos que eles não vivem plenamente nem um e nem o outro.

A intensidade e responsabilidade com que fui atravessada pelas lideranças da aldeia me deslocaram para o único lugar que não almejava ir, um cargo de direção, parecia que eu tinha sido programada para repelir a atuação nesses espaços, mas, o que fazer diante de um apelo tão forte? Quando eu ouvi a frase: “Precisamos de você, é pelas crianças”, eu não poderia mais recusar e me reuni com a comunidade da Ara Hovy para que me permitissem ir.

Após assumir o cargo, compreendi ainda mais profundamente as inseguranças e as necessidades daquela aldeia e daquela comunidade escolar. Só estando lá, verificando os processos ou falta deles compreendi o grito de socorro daquela comunidade através da escola. Uma escola não possuía uma equipe diretiva e que a partir do olhar da comunidade escolar a gestão seria extremamente burocrática e hierárquica.

O que posso afirmar do ponto de vista do que tenho vivenciado é que tem muitas pendências administrativas, o que ainda estamos em processo de reorganização, que cheguei sentindo que o corpo docente se sentia inseguro e sem autonomia, mesmo os não indígenas, alguns resquícios de uma instrumentalização religiosa e dificuldade no trabalho pedagógico que respeitasse o modo de viver do povo Guarani, a falta de transparência no trabalho e processos da escola. A meu ver foi esse cenário de falta de diálogo, ausência de uma gestão democrática, de um plano de gestão, uma educação descontextualizada que contribuiu para a insatisfação e essas mudanças bruscas o que impactou na forma de organização da própria aldeia, pois, junto com a mudança de direção da escola, modificou-se, também, a forma de representação da aldeia, pois, o cacicado foi abolido e seis lideranças assumiram a liderança da comunidade, reorientando as formas de fazer a organização interna das/dos Mbya Guarani de São José do Imbassai.

Aqui, na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, tenho tido a oportunidade de trabalhar diretamente com as lideranças da aldeia e com toda a comunidade para criar um ambiente educacional que respeite e celebre nossa identidade indígena, promovendo o conhecimento e a valorização de nossa cultura, que construa senso de pertencimento a comunidade e à escola por todas/os aqueles que nos atravessam cotidianamente, porque só assim a gente consegue construir um olhar de respeito sobre a existência do outro, na sua diferença, na diversidade com suas especificidades. E nesses 4 meses temos uma equipe com professores regentes e instrutores Guarani atuando num regime de bi docência, onde ambos estão em sala de aula garantindo o aprendizado nas duas línguas.

Devido às limitações de construções de alvenaria por ser uma área de APA (Área de Preservação Ambiental) os contêineres climatizados que seriam para sala de jogos foram transformamos em salas de aulas climatizadas para as crianças e professores que sofriam no período do verão. Desencaixotamos caixas de materiais didáticos e livros paradidáticos de 2022 enviados pela prefeitura, que estavam na sala da secretaria, e construímos uma sala de leitura na escola de estrutura tradicional e fizemos cantinhos de leitura em cada sala aula, estamos construindo as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena de Maricá com toda a equipe da escola. Ou seja, uma escola que se reergue de forma democrática, com ampla participação da comunidade escolar para pensar e fazer uma Educação Escolar Indígena a partir das perspectivas Mbya Guarani de educação e de forma intercultural com os conhecimentos não indígenas é um processo de (re) guaranização da escola.

Por fim, estar diretora é uma responsabilidade imensa, mas também uma grande honra, sinto muita falta da sala de aula, de pensar e produzir as atividades com as crianças nesse cotidiano de afetar-se diretamente com o outro, é para mim, uma forma de abraçar e reeducar a criança que fui, mas, este lugar tem sua excepcionalidade, gerir é conseguir abraçar mais e mais crianças, mais e mais adultos que precisam estar seguros e confiantes no seu trabalho de educar e educar-se com/as tantas crianças das classes populares, seja na aldeia, seja no quilombo, na zona rural ou na favela.

Cada dia é uma nova oportunidade de fazer a diferença na vida de nossos estudantes, nossas Kyringue, de inspirá-las e de aprender com elas. Acredito que a Educação é uma ferramenta poderosa para transformar vidas e fortalecer nossas raízes, eu estou em pé hoje, mesmo tendo sido uma criança ferida, através da educação e daquelas/eles que se comprometeram não na vontade romântica de educar, mas, na vontade política. E é com esse espírito que sigo meu trabalho, com o apoio e a confiança da comunidade e da gestão pública. Eu agradeço todos os dias pela confiança e todos os dias me comprometo mais e mais, a continuar lutando por uma educação que atue, criticamente, no presente, respeitando nossas tradições, pois, somente assim podemos vislumbrar futuros ancestrais.

Aproveito para agradecer toda a gentileza e sensibilidade que você e sua equipe foi tratando as solicitações do nosso povo e as demandas trazidas por essa gestora “que vos fala.”

Com carinho e gratidão,

Martinha Mendonça

Obs.: Termine logo essa tese!!!

Figura 39 – Martinha e eu na janela da escola indígena



Fonte: O autor, 2024.

A carta escrita por Martinha Mendonça é um testemunho vivo de uma trajetória marcada pela resistência e pela construção coletiva de uma educação que respeita as diferenças e promove a inclusão intercultural. Desde o início, ao se apresentar como “uma mulher indígena, do povo Guajajara do Maranhão”, Martinha dá voz a uma identidade que transcende o individual, representando as lutas históricas e as marcas culturais de seu povo.

“Gostaria de contribuir com sua pesquisa quanto aos processos e motivações que me levaram a assumir o cargo de direção em uma outra escola indígena no território de Maricá”.

Este trecho expressa não apenas um desejo de colaboração acadêmica, mas também um compromisso ético e político com a educação indígena e com a resistência cultural. A própria noção de resistência pode ser relacionada à ideia de um rio que, mesmo diante de pedras e desvios, segue seu curso. Martinha, ao longo de sua narrativa, demonstra como foi atravessada por esses obstáculos e como encontrou formas de seguir adiante, construindo margens seguras para aqueles que navegam com ela nesse processo educativo.

A referência à sua chegada a Maricá em 2019 remete ao sentimento de deslocamento e reencontro: “Ao pisar no território da Aldeia Ara Hovy para me apresentar para o Cacique Félix, senti-me em casa, pisar aquele chão foi como estar nos territórios dos meus avós no Maranhão”.

Essa passagem reforça a ideia de pertencimento não como um ato geográfico, mas como uma experiência emocional e cultural. Assim como um rio que se expande por diferentes territórios, Martinha carrega consigo a essência de suas origens e a dissemina onde quer que esteja. O espaço escolar, nesse sentido, torna-se a própria margem onde os saberes tradicionais encontram os saberes acadêmicos, produzindo novos sentidos e possibilidades de existência.

Quando Martinha relata o convite para assumir a direção da escola, podemos perceber o peso dessa decisão:

“A intensidade e responsabilidade com que fui atravessada pelas lideranças da aldeia me deslocaram para o único lugar que não almejava ir, um cargo de direção... Quando eu ouvi a frase: ‘Precisamos de você, é pelas crianças’, eu não poderia mais recusar”.

Essa passagem traz à superfície, nas entrelinhas das margens, a dimensão da micropolítica de resistência em ação. Martinha não almejava o cargo, mas compreendeu a dimensão coletiva da docência, da gestão. O chamado “é pelas crianças” ecoa como um apelo coletivo, uma responsabilidade que não poderia ser ignorada. Esse ato de assumir a direção pode ser comparado ao ato de desviar o curso de um rio, que, ao encontrar novos desafios, se reconfigura para continuar fluindo.

Martinha também aponta para as dificuldades enfrentadas na gestão da escola:

“Cheguei sentindo que o corpo docente se sentia inseguro e sem autonomia, mesmo os não indígenas, alguns resquícios de uma instrumentalização religiosa e dificuldade no trabalho pedagógico que respeitasse o modo de viver do povo Guarani”.

Esse trecho destaca como as margens da escola haviam sido construídas sob paradigmas que não dialogavam com a realidade indígena. A educação, nesse contexto, parecia descontextualizada, hierárquica e burocrática, distanciando-se das necessidades reais da comunidade. Assim, a nova gestão assumida por Martinha buscou reconstruir essas margens, promovendo um espaço de diálogo e participação efetiva da comunidade.

A construção coletiva da educação escolar indígena também se reflete na criação de diretrizes curriculares:

“Estamos construindo as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena de Maricá com toda a equipe da escola. Ou seja, uma escola que se reergue de forma democrática, com ampla participação da comunidade escolar para pensar e fazer uma Educação Escolar Indígena a partir das perspectivas Mbya Guarani”.

Esse processo é descrito como um ato de “(re)guaranização da escola”, uma expressão poderosa que remete ao retorno às raízes, à reconstrução de uma margem que havia sido parcialmente destruída pelo curso impositivo de um rio colonizador. Martinha enfatiza que essa reconstrução se dá de forma intercultural, garantindo que os saberes indígenas e não indígenas coexistam em equilíbrio.

A carta conclui com uma reflexão sobre a missão de ser diretora:

“Estar diretora é uma responsabilidade imensa, mas também uma grande honra... gerir é conseguir abraçar mais e mais crianças, mais e mais adultos que precisam estar seguros e confiantes no seu trabalho de educar e educar-se com/as tantas crianças das classes populares, seja na aldeia, seja no quilombo, na zona rural ou na favela”.

Aqui, Martinha reafirma a dimensão política de seu trabalho, uma gestão que ultrapassa as barreiras burocráticas e busca construir pontes entre mundos distintos. Esse movimento constante entre o rio e suas margens representa uma educação que não apenas atravessa espaços, mas os transforma e os reconfigura de acordo com as demandas do presente, sem perder de vista o respeito à ancestralidade.

Martinha conclui com um chamado que mistura afetividade e urgência: “Aproveito para agradecer toda a gentileza e sensibilidade que você e sua equipe foi tratando as solicitações do nosso povo e as demandas trazidas por essa gestora ‘que vos fala’.”

Esse agradecimento final é uma demonstração de como a educação pode ser uma ferramenta de transformação não apenas para as crianças, mas para toda a comunidade. Martinha, ao se despedir, reforça a esperança freiriana de que a educação é uma prática de liberdade, um rio que flui incessantemente em direção a um futuro ancestral.

“E é com esse espírito que sigo meu trabalho, com o apoio e a confiança da comunidade e da gestão pública... pois, somente assim podemos vislumbrar futuros ancestrais.”

A carta de Martinha é uma prova viva de como a educação indígena, ao se reerguer por meio da participação coletiva, pode gerar novos fluxos e margens, criando um rio que carrega consigo a esperança de um futuro onde a diversidade seja celebrada e respeitada.

Martinha me fez esta escrita, sabendo do meu processo de tessitura do textório, e também, colocando seus desafios como nova gestora da escola, que não tem mais uma gestora juruá, agora a gestão é indígena.

A construção do Resort Maraey, planejado para a Restinga de Maricá, tem gerado intensos debates devido aos possíveis impactos ambientais e sociais na região. Apesar de anunciado como um modelo de turismo sustentável, o empreendimento enfrenta resistência de ambientalistas, da comunidade pesqueira de Zacarias e de grupos indígenas locais. Segundo reportagens, o projeto ainda esbarra em questões legais relacionadas à Área de Proteção Ambiental (APA) de Maricá (G1, 2022).

O empreendimento, promovido pela IDB Brasil, promete ser referência mundial em turismo sustentável, com um investimento previsto de R\$ 11 bilhões. De acordo com o site oficial do projeto, o objetivo é criar um polo de formação em hotelaria na América Latina, além de promover inovação e desenvolvimento de novas tecnologias (MARAHEY, 2023). Após anos de impasse, o projeto obteve a licença de instalação emitida pelo Instituto Estadual do Ambiente (INEA), o que permitiu o início das obras (G1, 2023).

O Resort Maraey contará com um centro de pesquisas ambientais, desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O empreendimento prevê a geração de R\$ 7,32 bilhões em impostos ao longo de 14 anos de construção, além de mais de R\$ 1 bilhão anuais durante sua operação. Adicionalmente, a construção deve gerar 52 mil empregos diretos e, na fase de operação, 36 mil empregos diretos e indiretos por ano, o que representará um impacto significativo na economia do Estado do Rio de Janeiro (Maraey, 2023).

Em defesa do projeto, o diretor executivo da IDB Brasil, David Galipienzo, argumenta que o empreendimento será conduzido de forma a respeitar rigorosamente as normas ambientais e contribuir para o desenvolvimento sustentável da região. Ele afirma que “o Maraey está comprometido com a preservação ambiental, gerando benefícios econômicos e sociais para a comunidade local” (Maraey, 2023).

Apesar das promessas de sustentabilidade, organizações como o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e movimentos comunitários apontam para possíveis danos irreversíveis à biodiversidade da região, alertando para a necessidade de maior transparência e avaliação crítica do impacto do projeto (FOLHA DE SÃO PAULO, 2023).

O diretor executivo da IDB Brasil, David Galipienzo, rebatendo críticas, afirmou que o empreendimento pretende respeitar as normas ambientais:

[...] – “O empreendimento ganha sentido com valores ambientais e sociais. A comunidade e o ambiente serão beneficiados com um programa de resgate da memória cultural, um programa de revitalização da Lagoa de Maricá e um programa de

repovoamento com espécies nativas. Vamos construir a Casa do Pescador Artesanal, com a exposição da memória e da cultura local, e trabalhar para garantir a continuidade da pesca”. [...] A perspectiva de geração de 18 mil empregos diretos na operação do MARAEY cria uma enorme demanda por pessoal qualificado nas áreas de turismo e serviços. Para atender a essa necessidade: será criado no empreendimento o Campus Universitário MARAEY, liderado por umas mais renomadas escolas de hotelaria do mundo, cujo nome será anunciado nos próximos meses, com capacidade para 700 estudantes de nível superior. Com a criação do Centro de Formação de Hotelaria de Maricá, para 3 mil alunos de nível médio, pela administração municipal, a cidade vai se consolidar como um polo de formação e de excelência de serviços, em nível técnico e superior”.

Em contraposição ao posicionamento do IDB Brasil. O Ambientalista e Gestor Ambiental Sergio Ricardo do Baia VIVA, questionou a Liberação do INEA, ao dar o laudo que permitiu a construção do Resort Maraey. Segundo o que noticiou o ‘Diário do Rio’. O Resort não foi aprovado por envolver demandas judiciais e está em grau de recursos no STJ. Segundo Sergio: “O processo do Licenciamento Ambiental está embargado há tempos por ação conjunta movida pela Procuradoria Geral da República (PGR) e do Ministério Público Estadual. O mega “eco-resort” ameaça destruir o rico patrimônio ambiental presente na APA da restinga de Maricá que tem rara biodiversidade, além de colocar em risco de expulsão, através de remoção e despejos forçados, estas populações tradicionais” adiantou. Continua Sergio Ricardo:

[...] Historicamente, grande parte das valorizadas terras públicas do litoral fluminense foram objeto de grilagem por poderosos grupos imobiliários que, tradicionalmente, tem atuado em conluio com autoridades locais. O projeto imobiliário do IDB é um verdadeiro desastre ambiental e, se sair do papel, entrará para a História como um símbolo do Racismo Ambiental em pleno Século XXI: já que, sua implantação ao arrepio das leis ambientais e afrontando o direito internacional, é um risco à efetiva proteção da cultura ancestral e reconhecimento da diversidade cultural destes povos tradicionais que ali habitam e buscam conservar e proteger a biodiversa restinga de Maricá e seu exuberante complexo lagunar e litoral. [...] Apesar disso, o avanço da especulação imobiliária predatória nesta bela região conta com o apoio de autoridades municipais (como o ex e atual prefeito) e estaduais como o atual governador Wilson Witzel, que vem promovendo o crime de Assédio Moral no Trabalho contra servidores públicos dos órgãos ambientais visando acelerar a ferro e fogo a aprovação irregular e ilegal do licenciamento ambiental deste gigantesco empreendimento imobiliário. Ao longo da última década, a construção deste mesmo mega empreendimento, teve apoio entusiasta dos ex-governadores e atuais presidiários Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão e também de outros notórios corruptos, como os deputados-presidiários Jorge Picciani, Paulo Melo e André Corrêa que juntos apoiavam a construção ao arrepio das leis deste luxuoso resort em Maricá. [...] No entanto, não apenas o direito de permanência da aldeia Mata Verde Bonita está em risco neste momento: a prefeitura local, há tempos vem embromando (enrolando) na definição das áreas a serem vistoriadas visando a transferência da aldeia de Itaipuaçu (Cacique Félix) que está localizada precariamente numa área do Parque Estadual da Pedra Branca, onde as famílias guaranis tem vivido sem direito à uma moradia digna, e sequer tem tido assegurado o seu direito ao abastecimento de água para consumo, que é reconhecido como um direito humano pela ONU. [...] A decisão embargou, mais uma vez, o licenciamento do mega resort espanhol IDB Brasil: o projeto imobiliário, se sair do papel, pretende provocar um desastre ambiental na região já que ameaça destruir uma área de 15 campos de futebol de ecossistema nativo da restinga (desmatando 55% da área total da APA de Maricá) que é uma das mais pesquisadas no país por sua rara

biodiversidade; além de pretender remover/despejar a comunidade pesqueira de Zacarias que ocupa e cuida daquele território há 300 anos. O resort também ameaça remover a aldeia guarani Mata Verde Bonita: há 5 anos, o ex-prefeito de Maricá (Quaquá do PT) junto com empresário espanhol (IDB) transferiram, sem dispor previamente de qualquer documentação oficial, um grupo de famílias da etnia Guaraní que ocupavam já há algum tempo uma área na Praia de Camboinhas, Niterói, sob a promessa de “doação” de uma área de 90 hectares em São José do Imbassai (Maricá) próximo à lagoa”.

Figura 40 – Projeção para construção do Maraey



Fonte: <https://errejotanoticias.com.br/marica-resort-maraey-ganha-chancelade-empreendimento-estrategico/>.

No dia 27 de fevereiro de 2019, foi realizada uma reunião, com o conselho indígena da Comunidade Mata Verde, CENID, onde segue a ata na íntegra.

ABERTURA DA REUNIÃO CEDIND, COMUNIDADE MATA VERDE, 27/02/19

Dando boas-vindas a todos Conselheiros e as comunidade guarani e indígenas presentes. Os presidentes respectivamente do CEDIND: NINO VERA, representante das comunidades Aldeados e CARLOS TUKANO, do Contexto Urbano. Agradeceram a presença de todos e respectivamente, saudaram a todos. Carlos Tukano fez pequenos relatos da luta diária, e do porquê da reunião em Maricá. Após a saudação de todos os presentes. A Mesa Executiva, passou a palavra a Darci Tupã, da Aldeia Mata Verde Maricá, para expor os problemas da comunidade. Com a palavra o Darci Tupã, externou os principais problemas da comunidade, que a seu ver: “o principal, é a demarcação de terras”: Com a palavra disse Tupã: “Eu acredito que eu quero na minha aldeia, é lutar pela demarcação da nossa terra. Não quero me iludir com promessas dizendo que vamos ter uma escola maravilhosa, um posto de saúde, e vamos ter a posse definitiva da terra”. Aparteando sua fala, Toni Lotar, indigenista e representante da ONG, Darci Ribeiro em sinal de concordância, diz: “É necessário lutar para a posse definitiva da terra”. Dando continuidade a fala, Darci Tupã retrucou: “Estou falando do meu sofrimento... Eu quero crescer como índio, valorizar nossa cultura, com a criação de um centro cultural e uma escola digna que atenda as nossas necessidades. Se um passarinho põe um ovo na mão de vocês e fecha na mão de vocês, vocês fecham dizendo: botei um ovo. Então, se demos o sangue para Maricá,

lutamos... Temos o direito e queremos a nossa demarcação”, concluiu, sendo muito aplaudido. Falando do conflito atual, a Defensora Pública do Estado do RJ, Livia Casseres, argumentou: “É necessário ter um plano para essa desapropriação, uma vez que não estamos tratando de uma ocupação simples de uma comunidade ocupando um imóvel na cidade. Estamos sim, buscando uma segurança jurídica com o apoio da prefeitura que colocou os indígenas aqui na Aldeia: “Tekoa Ka' AguyOvy Porã”. É muito dura a realocação, pois se perde o vínculo com o território. É no território que consegue ser a matriz desse rio de direitos. Esse rio vai ser fertilizado com segurança, saúde e educação, na medida que o território é demarcado. Por mais que o poder público tenha tido uma ótima intenção de alocar os indígenas de Camboinha para Mata Verde. A prefeitura de Maricá tem uma responsabilidade muito grande com os fatos. O direito à terra é uma questão central para o CEDIND. Mas a questão mais importante é saber da prefeitura a real situação do local, pois é estranho saber que existe em uma APA (Área de Planejamento Ambiental), um empreendimento como um Resort” concluiu. Em prosseguimento a reunião, foi dada a palavra a Cacique Jurema Nunes de Oliveira da Aldeia Mata Verde Bonita, que comentou: “O povo guarani está sofrendo aqui anos e anos. Chegou a hora da gente lutar unido, com um posicionamento único. Nesse instante Jurema, representante guarani, indagou e perguntou a comunidade “Tekoa Ka' AguyOvy Porã”, se querem permanecer no lugar ou mudar para outro em acordo com a prefeitura? “Vocês querem ficar aqui ou não”? Com a confirmação da comunidade dizendo que sim, Jurema disse: “Então vamos lutar por esse território todos juntos e assinar um documento reafirmando que queremos ficar aqui. Pois, se chegar um pessoal querendo nos tirar com guerra, eu vou estar na frente, eu vou morrer pelo meu povo”, alertou. Jurema concluiu, pedindo união da comunidade guarani aos desafios que vem pela frente. “Vamos resistir, vamos nos unir, vamos lutar até a morte se necessário”, conclamou. Em Seguida foi dada ao Conselheiro Sergio Ricardo Potiguara, que alertou para o fato da área debatida, ser área de conservação, e que está inserida a APA de Maricá. E a referida área está no “Sistema Nacional de Unidade de Conservação”, conforme preceitua a Lei 9985/00. Segundo Sergio Ricardo: “No caso da Aldeia indígena de Itaipuaçu, ela está dentro de uma área do parque estadual da Serra da Tiririca. No Brasil foram criados vários parques sem levar em conta as comunidades quilombolas e indígenas. E isso tem dado muita discussão. A área em questão, é de 1 equitare e não vale lutar por ela”. Intervindo na fala, Toni Lotar em sinal de concordância, emendou: “É, não vale lutar por ela”, emendou. Continuando com a palavra, Sergio Potiguara retrucou: “Tem que ver Toni, se essa área é adequada para as novas gerações futuras, para as familiares que estão ali no território. Com relação a questão ambiental saliento que é muito difícil a (ALERJ) Assembleia Legislativa votar um novo projeto ampliando o parque inserindo em novas ilhas. Ou seja: Os parques não preveem a presença humana nas demarcações e sim nas florestas. Com relação a Mata Verde Bonita, tem um ditado de Juruá que diz: “De boa intenção o inferno está cheio”. A figura jurídica (APA) de proteção ambiental, ela se insere em terras públicas e privadas que é diferente do Parque. É possível ter numa APA um Resort e uma Aldeia”, questionou? Continuando: “Se a obra está embargada com ações em andamento pelo Ministério Público qual a solução? Tem que haver um estudo sobre a área dominial do poder público para estudo, para verificar se não está afetada para uso específico. Por exemplo: No Brasil as terras foram todas griladas com falsificação de documentos. E isso é de conhecimento de todos. Então, só vejo três hipóteses: O Grupo espanhol doaria à terra a comunidade guarani; A prefeitura faria a desapropriação do terreno e doaria para a comunidade guarani; e/ou a prefeitura faria acordo com a classe política, em que incluísse a compra do terreno para a doação aos guaranis”, concluiu. Em seguida a Mesa passou a palavra a Darci Tupã, que relatou que teve vários diálogos com os espanhóis, e que até o presente momento, não conseguiu ter informações e dados confiáveis de quem comprou essa vasta imensidão de terra. “Sabe-se que, essa terra pertencia ao Padre Anchieta” salientou. Nino Vera, representando os Aldeados, disse que: “A pesar das dificuldades, o CEDIND, está fazendo o seu papel e isto está acontecendo no lugar do conflito”. Com a palavra, Darci Tupã, emendou: “O ex-prefeito Quaqua, prometeu esse território para os guaranis e trouxe os índios de Camboinha para conhecer aqui: Aceitamos a proposta... mesmo a comunidade estando desconfiada. Mas, depois da Aldeia ter sido queimada em Camboinha, visitamos esse

local onde estamos até hoje. Temos crianças que nasceram aqui. Temos registros de cerâmicas guarani nesse território a mais de três mil anos. Depois de um ano aqui, conseguimos colocar luz. Fui obrigado a me pintar e acampar na porta da AMPLA (fornecedora de energia), pois eles ficaram prometendo vir a aldeia e nunca vinha. E depois que fizemos ameaça de ficar na porta deles acampados, a AMPLA veio e colocaram a luz mesmo em dia chuvoso. Em diálogo com os representantes do Resort, eles prometeram não tirar a gente daqui. Estou aberto ao diálogo, mas não sem garantia. Queremos um acordo com a prefeitura, mais até agora nada. Queremos ter nosso Centro Cultural; Uma escola bacana com garantia para nossas crianças. Não queremos ser difamados por alguns veículos de comunicação, dizendo que aqui é área de boca de fumo, prostituição e outros, nos difamando. Quem melhor do que o índio para preservar o meio ambiente. Quando chegamos aqui não sabíamos que essa área era de desova e isso não foi dito para os indígenas. Eu quero ver os parentes morando em suas Ocas descentes, numa aldeia demarcada e isso não é pedir muito”.

Um ponto crítico da reunião é a discussão sobre a demarcação de terras, ressaltado por Darci Tupã. Tupã enfatiza a importância de garantir a posse definitiva da terra ao invés de apenas promessas de infraestrutura, como escolas e postos de saúde. Ele sublinha que a demarcação é essencial para permitir que eles mantenham e desenvolvam sua cultura e identidade indígena. Esta visão alinha-se com os argumentos de Kopenawa e Krenak sobre a integralidade da terra para a sobrevivência indígena. Kopenawa é conhecido pelo seu ativismo em prol dos direitos dos Yanomami e pela sua crítica às políticas governamentais que negligenciam os direitos dos povos indígenas. A partir de suas falas, destacamos a importância crucial da demarcação de terras como uma forma de garantir a sobrevivência cultural e física dos povos indígenas. Ele já denunciou repetidamente como a invasão e destruição dos territórios indígenas, principalmente por atividades ilegais como mineração e desmatamento, resultam na morte de muitos indígenas e destroem seus modos de vida. Assim como Ailton Krenak, reitera a importância da cosmovisão indígena, que estabelece uma relação profunda entre os povos indígenas e seus territórios. Para Krenak, a terra não é apenas um espaço físico, mas um elemento essencial de identidade cultural e espiritual. A luta pela demarcação é uma luta pela preservação da vida e da cultura indígena.

Muito do debate na reunião também foca na questão de segurança jurídica e a complexidade da situação envolvendo áreas ambientais e empreendimentos econômicos. A Defensora Pública Lívia Casseres salienta a necessidade de um plano para garantir que os indígenas possam permanecer em seu território, sublinhando que a ligação com a terra é fundamental para garantir direitos à saúde, educação e segurança.

A questão do "marco temporal" também está presente aqui. O marco temporal é um princípio legal controverso no Brasil que estabelece que os povos indígenas só têm direito à terra que estavam ocupando ou disputando judicialmente em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da última Constituição Federal. Para figuras como Kopenawa e Krenak, esse

critério é injusto e desconsidera a histórica expulsão e violência que os povos indígenas sofreram antes dessa data, impedindo muitos de estarem em suas terras tradicionais naquele momento.

A reunião também revela como os povos indígenas, muitas vezes, são negligenciados por políticas públicas e como a disputa por terras pode levar a conflitos violentos. A citação da defensora pública sobre a perda de território significando perda de direitos é um reflexo dessa negligência. Exemplos de mortes de indígenas Yanomami devido à invasão de garimpeiros são trágicas ilustrações de como a falta de políticas eficazes de proteção territorial leva à perda de vidas.

Em resumo, os argumentos apresentados na reunião e as posições de Kopenawa e Krenak juntos demonstram a permanente luta pela demarcação e proteção das terras indígenas não apenas como um direito territorial, mas como uma questão vital de sobrevivência física e cultural. A luta pela demarcação de terras é uma luta contínua contra o esquecimento e a negligência histórica perpetuadas pelas políticas públicas que frequentemente não asseguram a proteção necessária aos povos indígenas.

3.10 Práticas docentes, formação inventiva e micropolítica na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já

A Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já configura-se como um espaço de (re)existência cultural, onde as práticas pedagógicas entrelaçadas à vida da aldeia promovem a formação inventiva de professores e constituem micropolíticas de resistência à influência colonizadora. Com a pesquisa, é possível dizer que por meio das experiências dos docentes, tanto indígenas quanto não indígenas, observa-se um movimento constante de invenção, de enfrentamento dos desafios impostos pelo contexto histórico e social, e de afirmação da identidade guarani.

A dinâmica da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já pode ser comparada a um rio, onde as práticas docentes representam o fluxo incessante que atravessa as margens institucionais e culturais. Esse fluxo possibilita a criação de novas formas de ensinar e aprender, mantendo vivas as tradições da aldeia e, simultaneamente, ressignificando saberes.

Como afirma Deleuze (2004), “os devires são o que há de mais imperceptível. São atos que só podem estar contidos numa vida e expressos num estilo”. Na escola, esses devires se

manifestam nas atividades cotidianas que promovem a preservação cultural e a resistência ao apagamento histórico.

Um exemplo concreto dessa formação inventiva é a prática pedagógica de um professor indígena, que durante uma aula sobre meio ambiente levou os alunos para as margens do rio próximo à aldeia. A partir dessa experiência, os estudantes puderam aprender sobre a flora e a fauna locais, bem como sobre a importância da preservação ambiental para a sobrevivência de seu povo. Esse tipo de atividade ilustra a concepção de uma formação inventiva, que segundo Dias (2009) “é uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que estas possam criar formas e desformar cristalizações nas trajetórias de vida” (DIAS, 2009, p. 165).

Ademais, a formação inventiva (DIAS, 2012) acontece por meio dos encontros que são tecidos coletivamente, desindividualizando-os. Habitar a terra, mergulhar no rio, preparar alimentos e poder cartografar (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) estas experiências permite que docentes, indígenas e juruás, não se fixem em modelos prontos, mas se posicionem no presente e criem percursos que problematizem às especificidades locais. Uma experimentação ativa, micropolítica, neste sentido, emerge como princípio fundamental, ao possibilitar que as aulas aconteçam entre o ancestral, o imprevisível e o encontro direto com a diferença e a invenção.

A micropolítica na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Jáse expressa nas pequenas e constantes intervenções realizadas pelos professores no cotidiano escolar. Lourau (1993) ressalta que “as instituições estão em constante movimento, por mais estagnadas que possam parecer”. Essa visão se constitui nas estratégias adotadas pelos docentes para garantir que o currículo escolar contemple não apenas os conteúdos formais exigidos pelas diretrizes educacionais, mas também os saberes tradicionais guarani.

Durante uma reunião pedagógica, um professor não indígena relatou a importância de integrar as línguas portuguesa e guarani nas aulas de forma contextualizada. “Ao ensinar português, buscamos sempre estabelecer pontes com a língua guarani, para que os alunos possam transitar entre os dois mundos sem perder sua identidade”, afirmou o docente. Essa prática evidencia o que Deleuze e Guattari (1977) denominam de “tornar-se minoritário”, ou seja, desviar-se dos modelos hegemônicos e criar novas possibilidades de existência (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 45).

Outro exemplo significativo de micropolítica ocorreu durante a organização de uma festa cultural na escola, quando professores e lideranças da aldeia decidiram que todas as apresentações seriam realizadas em guarani, com tradução simultânea para o português. Essa

decisão marcou uma afirmação da cultura indígena diante de uma sociedade que historicamente tentou silenciá-la.

A resistência da escola também se manifestou na oposição à implantação de um modelo de escola de tempo integral que seguisse padrões colonizadores. Conforme Cavalieri (2014), a escola de tempo integral, quando concebida de forma universalista, tende a ignorar as especificidades locais e culturais, impondo uma homogeneidade incompatível com a diversidade cultural (CAVALIERI, 2014, p. 1207). Para os líderes indígenas, essa proposta poderia desarticular a organização comunitária e comprometer a transmissão dos saberes tradicionais. Em uma assembleia da aldeia, José Poty, uma das lideranças, afirmou: “Nós queremos uma escola que respeite o nosso tempo, que não nos tire do convívio com a terra e com os mais velhos”.

Ensinar na nossa escola é uma forma de lutar pela nossa sobrevivência. Cada vez que contamos uma história tradicional ou ensinamos as crianças a falar em guarani, estamos resistindo à influência colonizadora que sempre tentou apagar nossa existência. A escola é mais que um lugar de ensino, é um espaço de vida, de memória e de luta. (Professora Lua)

Ao longo dos anos que passei trabalhando aqui, aprendi que ensinar não é apenas transmitir conteúdos. É preciso ouvir, compreender e respeitar a cultura local. Essa experiência tem sido transformadora, pois me ensinou a questionar minha própria formação e buscar novas maneiras de ensinar que façam sentido para os alunos. (Professor Peixe)

O título deste textório, “Não mexa no meu cocar: conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já”, simboliza a resistência às tentativas de imposição cultural que ainda hoje persistem. O cocar, como elemento identitário, representa a luta pela manutenção da cultura guarani em um contexto de constante pressão para a homogeneização cultural.

Essa resistência não se manifesta apenas nas grandes ações, mas também nas micropolíticas do cotidiano, nas escolhas pedagógicas, nas histórias contadas em sala de aula, nas celebrações culturais e na insistência em manter a língua guarani viva. Como bem coloca Foucault (1994), “a resistência está onde há poder”, e na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe' Ë Já, essa resistência se faz presente diariamente, reafirmando o direito dos povos indígenas de existirem em sua plenitude.

Cabe ressaltar que as práticas de resistência e invenção na escola são também formas de produzir subjetividades autônomas, como apontado por Deleuze e Guattari (2004), ao afirmar que “o real está em processo ininterrupto de modificação e produção de si”. Dessa maneira, a

escola não é apenas um espaço de reprodução de saberes hegemônicos, mas um território de criação e de resistência à homogeneização cultural imposta pelo colonialismo.

Rio de Autoestórias

Sou nascente que brota na memória,
Fio de água ancestral, que insiste em correr,
No ventre da terra, onde mora a história,
Sou rio que não cansa de se tecer.

Levo comigo folhas e sonhos antigos,
Cantos esquecidos, palhas ao vento,
Na correnteza, o eco dos amigos,
Que margeiam meu percurso, lento.

Minha margem é terra que fala,
É barro moldado em segredo e dor,
Onde o tempo se espalha e embala,
Fragmentos de vida, de luta e amor.

Meu leito é feito de histórias contadas,
De vozes que o vento não quis calar,
É diário sem fim, páginas rasgadas,
Que o rio insiste em sempre levar.

No encontro comigo, ainda me perco,
Sou água que busca o próprio lugar,
Sou rio que inventa seu rumo incerto,
Sem pressa de nunca se terminar.

Reencontro-me em cada nascente,
Mas nunca concluo minha missão,
Pois sou rio que segue, insistente,
Em tecer autoestórias em contínua invenção.
E assim sigo, margeando o tempo,
Com o diário aberto a se reinventar,
Sou rio sem fim, sou o movimento,
De quem vive o sonho de sempre voltar.

Rodrigo de Moura Santos, 2023

DIÁRIO (NÃO) CONCLUSIVO



Vamos lutar... aprende com os índios ... índio não tem medo! Vocês já sabe muito bem quando nós estamos junto ... junto de nós tudo junto com os pajés, nós vamos luta ... ninguém vai deixar isso morrer não, muita gente tá de olho... eu vou continuar lutando, continua andando, continua a sair do meu país pra procurar apoio, procurar apoio pra muita gente, tão protegendo o pulmão da terra que quer ajuda a gente ... awei?

Kopenawa, 2015

Não há como compreender este texto de outra maneira senão pelo viés da resistência, pois nele se materializam os enunciados que reivindicam justiça para os povos indígenas. No entre destas lutas que habitam em mim, pesquisador, negro e indígena, assumo o compromisso deste habitar acadêmico que possuo, também, para dar visibilidade às lutas e demandas de estudantes indígenas que, cotidianamente, enfrentam formas diversas de opressão. Especialmente, os estudantes da escola guarani Para Poti..., em Maricá, no Rio de Janeiro.

Nas margens do rio São Bento, onde o tempo esculpe memórias em barro e folhas, ergue-se este estudo como um canto de resistência. A Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe e Já se torna um espaço de vivência e recriação cultural, onde micropolíticas se entrelaçam com a formação inventiva de professores. Aqui, cada gesto pedagógico é um ato de (re)existência, um convite à renovação constante dos saberes tradicionais.

Como nos ensina Ailton Krenak, “a terra é nossa mãe, é dela que tiramos a força para lutar” (Krenak, 2019). Essa luta pela preservação da cultura indígena não é apenas uma defesa do passado, mas também um ato de amor às futuras gerações. A cada aula, a cada conversa, fortalecemos a chama da resistência cultural, entrelaçando memórias ancestrais com as novas perspectivas do presente. Nas palavras de Eliane Potiguara, “nossos corpos são territórios em luta”, e essa luta se manifesta em cada palavra e gesto compartilhados no cotidiano escolar.

Nas tramas deste trabalho, o cocar emerge como símbolo de resistência e identidade. Feito de penas, barro e folhas, ele guarda em si as histórias dos ancestrais e ressoa a força da

floresta. O cocar não é apenas adorno; é a afirmação de uma presença viva, de um povo que resiste à homogeneização cultural. Assim como o rio molda seu leito, as culturas indígenas se reinventam diante das adversidades, preservando a essência que as define.

Entre as vozes que ecoam nesta pesquisa, estão as de Julie Dorrico e Daniel Munduruku, que nos lembram que a educação indígena é uma forma de resistência ativa, uma luta pela preservação das tradições e pela valorização das diferenças. Como afirma Munduruku, “a memória é um elo que nos conecta às nossas raízes”, e é nessa conexão que encontramos a força para seguir adiante.

Na prática da formação inventiva desenvolvida na aldeia, a proposta pedagógica busca o equilíbrio entre os saberes tradicionais e os conteúdos formais. Durante as formações, professores e lideranças indígenas compartilham experiências em rodas de conversa, onde as vozes se entrelaçam em um processo coletivo de criação e ressignificação do ensino. Como aponta Krenak, “é preciso criar espaços onde as diferentes formas de conhecimento possam coexistir, sem que uma anule a outra” (Krenak, 2019).

No cerne desta escola, cada aula é um ato de invenção, onde se desafiam as estruturas de poder que tentam cristalizar saberes em molduras eurocêtricas. Inspirados por Foucault e Deleuze, traçamos linhas de fuga que escapam às imposições coloniais e abrem caminho para a criação de novas epistemologias. Como nos lembra Krenak, “a caminhada de se reconhecer enquanto indígena é um ato de resistência” (Krenak, 2019), e foi neste reconhecimento que me vi indígena e iniciei esta pesquisa de doutorado, fazendo-me parte, implicada com ela, tecescrevi esta cartografia em companhia de muitas e muitos.

A micropolítica, no contexto da escola, manifesta-se nas pequenas ações cotidianas, nos gestos aparentemente simples, mas profundamente significativos, que reafirmam a cultura e a identidade indígena. Essas micropolíticas são formas de resistência que não se limitam a grandes manifestações, mas que se expressam nas interações diárias entre alunos, professores e comunidade. Daniel Munduruku enfatiza que “a educação indígena não se faz apenas na sala de aula, mas no convívio, no exemplo, na transmissão de valores” (Munduruku, 2018).

O encontro entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais cria um espaço de experimentação, onde o ensinar e o aprender se fundem em uma dança contínua de criação. Nesse processo, o rio São Bento torna-se uma imagem da fluidez do saber, um convite a deixar-se levar pelas correntes da ancestralidade e pela criação de novos caminhos.

Cada folha que cai e cada raiz que se entrelaça com a terra são testemunhas de uma história viva, pulsante, que se refaz a cada instante. A preservação das línguas indígenas, das práticas culturais e dos saberes ancestrais é uma afirmação de vida e de esperança. Como bem

aponta Julie Dorrico, “na tradição, há sempre criação”, e é nesse ato criativo que reside a resistência dos povos originários.

Este estudo não é apenas uma pesquisa acadêmica; é uma celebração da diversidade, um tributo às vozes que vieram antes de nós e um compromisso com as futuras gerações. Nas palavras de Davi Kopenawa, “a floresta é o coração que pulsa em cada ser” (Kopenawa, 2015), e é esse pulsar constante que nos impulsiona a seguir em frente, resistindo e recriando.

Que cada parágrafo escrito seja uma folha que dança ao vento, cada pensamento uma semente que brota no solo fértil das tradições ancestrais. Que continuemos a caminhar juntos, tecendo, resistindo e florescendo, guiados pela força da terra e pela sabedoria dos ancestrais. Como finaliza Krenak, “enquanto houver luta, haverá vida” (Krenak, 2019).

Foram conversas tecidas entre barro e folhas, nas margens do rio São Bento onde as memórias fluem como água, esta pesquisa se ergue como um canto de resistência. Entre os corredores da Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe e Já, onde micropolíticas se entrelaçam com a formação inventiva de professores, desvendamos um espaço onde as vozes dos povos da terra ressoam em cada gesto, em cada aprendizado.

Ailton Krenak, guardião das águas e das histórias ancestrais, ecoa como um farol que guia nossos passos. Sua sabedoria ancestral nos lembra que a luta pela preservação da cultura indígena é um ato de amor à terra e às gerações futuras (Krenak, 2019). Nas páginas desta pesquisa, sua voz se entrelaça com a de Eliane Potiguara, Julie Dorrico, Daniel Munduruku, vozes que ecoam pela defesa da diversidade cultural e pela valorização das identidades plurais. Entre os fios da micropolítica e da formação inventiva, desafiamos as estruturas de poder que tentam aprisionar os saberes tradicionais dos povos da terra na moldura eurocêntrica. A formação inventiva de professores é um convite à transformação constante, um aprendizado contínuo de como desformar cristalizações e criar novas formas de conhecimento que afirmam e celebrem a pluralidade e celebrem a pluralidade.

Nas margens deste estudo, onde as folhas dançam ao vento e o barro molda novas formas, celebramos a interseção entre o conhecimento acadêmico e os saberes tradicionais indígenas. Cada palavra escrita é um ato de resistência, uma afirmação da importância de preservar e fortalecer as heranças culturais que nos constituem.

Em cada conversa com os indígenas da EM. Para Poti Nhe Já, aprendemos que a educação é mais do que transmitir conhecimento; é um espaço de conversa, uma dupla captura, em que os saberes ancestrais são acionados com as novas gerações. É neste encontro que encontramos a esperança de um futuro onde a diversidade seja não apenas tolerada, mas celebrada como nossa maior riqueza.

Daniel Munduruku, guardião das histórias e das memórias dos povos da terra, nos ensina que olhar para o passado é um ato de fortalecimento e resiliência. Cada narrativa compartilhada é um elo que nos conecta às nossas raízes, uma lembrança de que nossa identidade indígena é um legado vivo, pulsante em cada batida do coração.

Nas sombras das florestas ancestrais, onde o vento sussurra segredos ao passado e ao presente, nasce este estudo. É mais do que pesquisa; é um canto, uma trilha, um fogo sagrado que reacende memórias. Assim como Ailton Krenak nos ensinou, a caminhada de se reconhecer enquanto indígena é um ato de resistência, uma arte que pulsa em cada batida do coração da terra (Krenak, 2019).

A Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe e Já se torna, então, um palco onde as micropolíticas e a formação inventiva de professores dançam entre as árvores e os rios. Estas danças são conversas, são encontros de saberes que tecem uma rede de sabedoria e resistência. Cada palavra é uma folha, cada pensamento uma flor que brota no solo fértil das tradições ancestrais.

O trabalho aqui apresentado é uma trama. Uma tessitura que se faz entre barro, folhas e palhas. Esses elementos, imbuídos de memórias carregadas pelo rio São Bento, são os fios que costuram nossa herança e identidade. Pois como afirma Eliane Potiguara, “nossos corpos são territórios em luta”, e a luta aqui é também uma celebração de saberes e de vida.

Neste caminho, as políticas as políticas - macro e micropolítica - e a formação inventiva de professores não são imposições. Elas são convites à criação de formas novas, uma contínua desconstrução das cristalizações do passado. Assim, o ensinar e o aprender florescem em meio à liberdade, permitindo que as forças ancestrais criem e recriem formas de ser e estar no mundo. A resistência é tecida na rotina do cotidiano escolar. Cada aula, cada encontro se torna um espaço de invenção, de marcos que se dissolvem e se refazem. São esses instantes, pequenos e poderosos, que transformam a educação em ato revolucionário. Pois como Julie Dorrico nos lembra, “não há tradição sem criação”.

Os processos de disputa e as relações de poder, que tentam aprisionar a cultura dos povos da terra, encontram na micropolítica uma força disruptiva. Uma força que não apenas resiste, mas que também produz sentido. A escola indígena se torna um lugar onde a eurocêntrica tentativa de modulação se desfaz, e a cultura indígena brilha em sua plenitude e complexidade.

Em cada conversa, o exercício cartográfico foi o de delinear as linhas duras, as de forças e as de fuga, para acionar o campo de forças do textório em seu esforço de desnaturalizar o indígena. Linhas que escapam das amarras do pensamento colonial e nos levam a territórios

livres, onde as vozes dos ancestrais ressoam vibrantes. Essas vozes, como bem aponta Daniel Munduruku, são ecos que nos guiam, que nos mostram caminhos de sabedoria e resistência.

Reconhecer-se enquanto indígena, negro, LGBTQIA+ e professor é um mergulho nas águas do rio São Bento. É deixar-se levar pelas correntes da ancestralidade, entendendo que a identidade não é um ponto de chegada, mas uma jornada contínua. É, como diz Krenak, “ter consciência do rio que corre em nós” (Krenak, 2019).

A pesquisa se torna, assim, mais do que um estudo acadêmico. Ela é uma afirmação de (re)existência, uma declaração de que os saberes indígenas não são ultrapassados, mas sim saberes que nos possibilitam caminhos possíveis. Esses saberes ressoam em cada canto da Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe e Já, transformando cada sala de aula em um espaço de resistência criativa.

Em cada conversa tecida no chão da escola, reafirmamos a escolha ético-estético-política de valorizar as tessituras do trabalho indígena. Esse fazer pedagógico é um ato de amor, um compromisso com as gerações futuras. Pois como Eliane Potiguara nos ensina, “a luta é por vida e direitos, mas também por sonhos e esperanças”.

A relação entre micropolítica e formação inventiva é uma dança de experimentação ativa. É uma dança onde não sabemos antecipadamente os movimentos, mas que nos permite desenhar novas trajetórias, novos rabiscos de vida. Esse ritmo de criação contínua nos mantém vivos, vibrantes, conectados com nossas raízes.

Pensar nos processos de disputa e nas relações de poder é lembrar que a luta pela terra é uma luta pela própria existência. É uma batalha diária por ser e pertencer, por manter viva a chama das tradições e dos saberes ancestrais. Como nos lembra Krenak, “a terra é nossa mãe, é dela que tiramos a força para lutar” (Krenak, 2019).

Cada parágrafo deste estudo é um testemunho da força e resistência dos povos indígenas. É um lembrete de que, apesar das adversidades, continuamos a viver e a lutar. A vivência na Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe e Já é uma prova viva de que a educação pode ser um ato revolucionário, um campo fértil onde florescem a liberdade e a criação.

O reconhecimento enquanto indígena é uma reconexão com a terra, com os ancestrais, com o próprio eu. É um processo que envolve a aceitação da própria herança e a celebração das próprias raízes. Esse estudo é, então, um convite a todos que o leem para que se juntem a essa jornada de descoberta e resistência.

Assim, seguimos firmes na trilha de reconhecimento e resistência, continuamente aprendendo e ensinando, rebrotando e florescendo. Continuemos a nossa tessitura, inspirados pelos ensinamentos de nossos ancestrais e impulsionados pela esperança de um futuro melhor.

E como finaliza Krenak, em nossa eterna luta pela terra e pela vida, lembremos sempre que “enquanto houver luta, haverá vida” (Krenak, 2019). Que nossos passos sejam firmes, nossas vozes ecoem longe e nossa resistência seja infinita.

Com a força da terra e a sabedoria dos ancestrais, seguimos adiante, reconhecendo e reafirmando nossa identidade indígena, reafirmando nossa existência, nossa luta e nossa esperança. No canto do pajé, o espírito se eleva, dança e celebra, a força da floresta, a vida que se renova.

Neste intrincado tecido de saberes e resistência, as palavras de Davi Kopenawa ecoam como um mantra ancestral que nos conecta com a essência da terra e do universo: “A floresta é o espírito do mundo. Ela é a mãe de todas as coisas vivas, o coração que pulsa em cada ser, em cada folha, em cada sopro de vida” (Kopenawa, 2015). É nesse pulsar constante da natureza que encontramos a força para seguir em frente, para resistir e florescer.

A cada amanhecer na Escola Municipal Indígena Para Poti Nhe e Já, somos lembrados da importância de honrar as tradições e os saberes que nos sustentam. Como Foucault nos ensina, o conhecimento é poder, e é preciso utilizar esse poder para subverter as estruturas opressoras e construir novas narrativas que valorizem a diversidade e a pluralidade cultural. A presença e a voz dos povos da terra ecoam nas paredes da escola, nos cantos dos pássaros, no murmúrio do rio. Cada gesto, cada olhar carrega consigo a autoestória de séculos de luta e resistência contra a violência colonial e o apagamento cultural. É dessa autoestória viva que brota a esperança de um futuro onde a harmonia entre os seres humanos e a natureza seja restabelecida.

A interseção entre a micropolítica e a formação inventiva de professores nos convida a repensar constantemente nossas práticas educativas, a questionar os padrões estabelecidos e a abrir espaço para novas epistemologias. É na desconstrução do que é dado como certo que encontramos a possibilidade de construir um mundo mais justo e igualitário.

Cada folha que cai, cada raiz que se entrelaça com a terra, nos lembra da conexão profunda que temos com o meio ambiente e com os seres que o habitam. A educação indígena é, antes de tudo, uma educação para a vida, para a coletividade, para a preservação da teia da vida que nos sustenta e nos nutre.

A trajetória de resistência dos povos originários é também uma trajetória de resistência e de reinvenção constante. Assim como o rio que molda seu caminho conforme encontra os obstáculos, os indígenas encontram formas de sobreviver e resistir às adversidades, mantendo viva a chama da esperança e da luta.

A preservação das línguas indígenas, das práticas tradicionais e dos saberes ancestrais é um ato de resistência contra a homogeneização cultural imposta pelo colonialismo. Cada palavra pronunciada na língua materna, cada dança celebrada em honra aos antepassados, é um ato de afirmação e de resistência contra a violência simbólica que busca apagar nossa identidade.

A escola indígena se torna, assim, um espaço sagrado onde as tradições são vivenciadas e celebradas, onde o conhecimento é construído coletivamente e onde as vozes dos ancestrais ecoam com força e vigor. É nesse encontro entre passado, presente e futuro que vislumbramos um horizonte de esperança e de transformação.

A resistência dos povos indígenas é um ato de amor à vida, à terra, às futuras gerações. É a certeza de que, enquanto houver luta, haverá vida, haverá esperança, haverá a possibilidade de construir um mundo mais justo e solidário. Que cada passo dado nessa caminhada seja um tributo aos que vieram antes de nós e uma inspiração para os que virão depois.

Assim como as árvores que se erguem altivas na floresta, nós também nos erguemos em meio às adversidades, enraizados na força ancestral que nos sustenta e nos guia. Cada folha que cai, cada semente que brota, é um lembrete de que a vida continua, pulsante e resiliente, apesar de todas as tentativas de silenciá-la.

A educação indígena é um ato político, uma forma de resistência ativa contra a colonização do pensamento e a imposição de valores estranhos às nossas tradições. É através da valorização e da preservação dos saberes ancestrais que podemos construir um futuro mais inclusivo e sustentável para todos os seres que compartilham esse planeta.

Que a chama da resistência continue acesa em nossos corações, inspirando-nos a seguir em frente, a lutar por um mundo onde a diversidade seja celebrada e respeitada, onde as vozes dos povos originários sejam ouvidas e valorizadas. Que a ancestralidade indígena siga sendo a luz que nos guia, o rio que corre em nossas veias, a força que nos impulsiona a seguir em frente, sempre resistindo, sempre criando, sempre celebrando a vida em toda a sua diversidade e plenitude.

Nas palavras finais, ecoamos o compromisso militante de lutar por um futuro onde os saberes tradicionais indígenas sejam valorizados e preservados. Esta pesquisa é uma chama que não se apaga, um fogo que continua a iluminar o caminho para muitos outros. Que continuemos a caminhar juntos, tecendo, resistindo, reinventando.

Figura 41 – Foto do rio São Bento



Fonte: O autor, 2024.

Ao longo desta caminhada, reencontrei-me com minha própria autoestória — uma narrativa que, por anos, esteve esquecida, apagada pelas imposições do cotidiano e pela ausência de um reconhecimento mais profundo de quem sou. Voltar às raízes e permitir que elas falassem novamente foi, para mim, um ato de resistência e de (re)existência. Logo percebi que minha jornada não era apenas acadêmica, mas também um percurso de autoconhecimento, de reencontro com minhas origens e com a minha ancestralidade.

Durante este processo, o curso de Guaraní que iniciei se revelou mais do que uma simples imersão linguística; constituiu-se como a redescoberta de um pedaço de mim que sempre esteve ali, esperando ser acolhido. A cada palavra aprendida, a cada frase construída, era como se partes de minha identidade fossem costuradas novamente, compondo um tecido firme e vivo, uma tessitura ancestral que conecta passado e presente. Compreendi, assim, que a língua é mais do que um código de comunicação: ela é memória, é identidade, é uma forma de manter vivos os ensinamentos dos mais velhos.

Essa caminhada também revelou outro marco fundamental: reconhecer-me como poeta. A poesia sempre esteve presente, nos versos que o rio da infância sussurrava em minhas margens e nas palavras que teci ao longo desta tese. Hoje percebo que ser poeta não é apenas escrever versos; é ver o mundo com olhos que sonham, com olhos que resistem. É, também, usar a palavra como ferramenta de luta e de encantamento, como bem nos ensina Ailton Krenak. Nas palavras de Daniel Munduruku (2010), “escrever é riscar no papel os rastros dos que vieram

antes de nós”, e sinto que minha escrita se inscreve nessa linhagem de rastros e resistências que se espalham e seguem semeando novas possibilidades.

Com a conclusão deste trabalho, assumi a cadeira de Secretário Municipal de Educação de Maricá, tornando-me o primeiro indígena a ocupar esse espaço. Esse momento representou não apenas uma conquista pessoal, mas também coletiva: um marco para o meu povo, para aqueles que, como um rio, resistem, se refazem e seguem fluindo. Como primeira ação nesse novo percurso, criei um setor específico para tratar da educação indígena no município, reafirmando o compromisso de que “nossa existência não é só de carne e osso, mas também de sonho, de palavras e de encantamento” (KRENAK, 2019).

É nesse fluxo contínuo que compreendo que a educação indígena amplia sua força de resistência na dança da experimentação ativa que se dá entre práticas micropolíticas e macropolíticas. Nas práticas micropolíticas — como a retomada dos cantos tradicionais, a fala em guarani nas salas de aula e a revalorização dos corpos indígenas — afirmam-se modos de existência que resistem e inventam. Nas ações macropolíticas — como a formulação de políticas públicas específicas para a educação indígena — consolidam-se espaços institucionais de resistência e criação. A formação inventiva, nesse contexto, afirma-se na valorização das diferenças, tensionando a colonialidade e abrindo margens para a afirmação de práticas ancestrais vivas e potentes.

Este trabalho é, assim, fruto de muitas águas. Águas que ora fluem serenas, ora enfrentam pedras no caminho, mas que jamais deixam de correr. Como o rio que atravessa as terras de onde vim, sigo adiante, ciente de que esta tese não é um fim, mas apenas uma nova nascente. Reafirmo, portanto, meu compromisso com a educação, com a preservação cultural e com a resistência dos povos originários. Afinal, como dizem os Guarani, “a terra não nos pertence; nós pertencemos a ela”.

Encerrar este textório é, para mim, como lançar uma nova semente ao solo. Que ela brote, cresça, e que suas raízes entrelacem-se com outras histórias. Que suas folhas sigam nutrindo aqueles que, como eu, buscam viver a educação como experiência de encantamento e de resistência. Como nos ensina Davi Kopenawa (2015), “a palavra do rio é viva, e se espalha como a chuva que toca a terra”. Que minhas palavras também encontrem solo fértil, e que continuem fluindo e semeando novos caminhos. No final do caminho do rio, onde o horizonte se esconde, Um mistério se revela, um ciclo que se esconde, Pois o rio não se finda, ele apenas se transforma, Dando força para recomeçar em uma nova forma.

Assim como o rio que persiste em seu fluir constante,
A tese não se encerra, mas se mantém vibrante,
Uma escrita de luta, ecoando múltiplas vozes,
Em um eterno processo que nunca repousa.

No desfecho da jornada, um novo começo se esboça,
A conclusão é apenas um elo, não a porta que fecha,

É a ponte para novas descobertas, novas caminhadas,
Um convite para reinventar, em diversas estradas.

A tese é como o rio, fluindo em sua narrativa,
Repleta de histórias, de vozes que se cativam,
Um eco de saberes, de lutas e de esperança,
Que ressoa em cada página, em cada lembrança.
Cada palavra escrita é um ato de resistência,

Um testemunho da diversidade e da existência,
Como o rio que inspira com sua serenidade,
A tese persiste, pulsante, em sua eternidade.
Assim, no final do caminho do rio, um ciclo se inicia,

Na conclusão da tese, uma nova luz se anuncia,
Uma obra que nunca se fecha, mas se reinventa,
Ecoando de muitas vozes, uma história que alimenta.

Rodrigo Moura, 2024



REFERÊNCIAS

ABREU, Ivy de Souza. Biopolítica e racismo ambiental no Brasil: a exclusão ambiental dos cidadãos. *Opinión Jurídica*, Medellín, v. 12, n. 24, p. 87-99, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25302013000200006.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AFP. Bolsonaro compara indígenas a animais em zoológico e diz que não demarcará novas terras. *IstoÉ*, 05 nov. 2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-compara-indigenas-a-animais-em-zoologico-e-diz-que-nao-demarcara-novas-terras/>. Acesso em: 19 fev. 2024

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALMEIDA, Eliene Amorin. *A política da educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena*. 2002. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2002.

AMARANTE, Elizabeth A. Rondon; PAULA, Eunice Dias de. Escolas Indígenas e Projetos de Futuro. O Cimi e a Educação Escolar Indígena. TEXTOS E PRETEXTOS sobre educação indígena. *Revista da Articulação Nacional de Educação – ANE*. Brasília: CIMI, Março de 2001, Ano 1, nº 1.

ARAÚJO, Maria da Salete; CARVALHO, Ana Maria Pimenta. Autoritarismo no Brasil do presente: bolsonarismo nos circuitos do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo. *Revista Katálisis*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 8-18, 2021. Disponível em: SciELO Brasil. Acesso em: 17 jan. 2024.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. São Paulo: Companhia das Letras, 1969.

ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

ARROYO, Miguel. *Gestão escolar na educação integral em jornada ampliada*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2012.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). *Carta do povo Guarani e Kaiowá de Pyelito Kue/Mbarakay*. Brasília: APIB, 2012. Disponível em: <http://apib.info/2012/10/19/carta-do-povo-guarani-e-kaiowa/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ASSIRATI, Maria Augusta; GUERREIRO MOREIRA, Luís Gustavo. O poder contra os povos: o Estado anti-indígena da colônia ao novo golpe. *Tensões Mundiais*, v. 15, n. 29, p. 97-118, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/58889106/O_poder_contra_os_povos.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução de Carlos Almeida Pereira. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BANIWA, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565>. Acesso em: 18 set. 2024

BAREMBLITT, Gerhard. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002..

BARROS, Regina Benevides de. A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 10, n. 3, p. 309-316, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/L7rpp3DHD4n8xsRdLVQkjTF/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BENITES, Sandra. *Educação Guarani e interculturalidade: a(s) História(s) Nhandeva e o Teko*. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/download/173554/167091>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe M. F.; SILVA, Adriane C. da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Lígia; VIDAL, Diana (Orgs.). *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 2: a experiência limite*. São Paulo: Escuta, 2007.

BRANDÃO, Zaia. *A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Diário Oficial da União de 05 de Outubro de 1988.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, 27 ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Cadernos do SECAD 03. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena*. Cadernos de Educação Básica, Série Institucional, Vol. 02. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 11.645/08 de 10 de março de 2008*. Inclusão no Currículo Oficial da rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 14*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação para Docentes Indígenas*. UFAC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CEB Nº 03*. Fixa Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. Brasília: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores indígenas*. MEC-SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1998.

BRUM, Nilton Cezar. Contando a História de Maricá. Maricá: GBN Designer's, 2004. BUARQUE, Chico. Palavra prima. In: BUARQUE, Chico. *Tantas Palavras: Seleção de letras (1964-1985)*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1985.

CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a El-Rei Dom Manuel sobre o achamento do Brasil. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). *Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 23-25.

CAMPOS, Cristina R.; REIS, Marlucy. Trajetória histórica Guarani Mbyá: de Paraty Mirim a Niterói. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. *Anais*. São Paulo: ANPUH, 2011.

CAVALCANTE, Thiago. *A demarcação das terras indígenas: desafios históricos e jurídicos*. Brasília: Editora Direitos e Territórios, 2016. p. 2.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. A escola de tempo integral: universalismo e diversidade cultural. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral no Brasil: inércia histórica ou projeto em disputa? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1027-1050, out. 2007.

CHAMORRO, Graciela. *Terra madura, Yvy araguyje*: fundamentos da palavra guarani. Dourados: Editora UFGD, 2008.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, v. 21, n. 80, p. 2222-2235, 2009. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB n.º 07/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE, 22 jun. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB n.º 07/2012*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 22 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13011. Acesso em: 20 de dez. de 2023.

CORRÊA, Mariana Resende. *O processo de criação de objetos autorreferenciais*: memória, bricolagem e narrativa. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

COUTO, Mia. *Histórias abensonhadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos indígenas e a Constituição de 1988*. São Paulo: Editora Jurídica Nacional, 2020.

DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. 2. ed. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2006b.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 2004a.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka*: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2004.

DIAS, Rosimeri de Oliveira et al. *Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores*. Mnemosina, v. 1, pág. 224-237, 2013.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na Educação: Teoria & Prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica>.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012a.

DIAS, Rosimeri de oliveira. O. Fragmentos de diários de campo, escrita e devir texto. In: CALLAI, C.; RIBETTO, A. (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 111-123.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis; BARBOSA, Márcia Helena Uchôa. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. *Mnemosine*, v. 9, n. 1, p. 224-237, 2013.

DIAS, Rosimeri de Oliveira; SECRON, Liliana. Heterotopias e produção de sentido nos espaços de salas de leitura. *Revista Educação em Páginas*, Vitória da Conquista, v. 01, e11276, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v1.11276>.

DIAS, Rosimeri Ferraz Sabbi; KASTRUP, Virgínia. Pesquisa-intervenção e formação inventiva de professores. *PoliS e Psique*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 188-204, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/53949>.

DIAS, Rosimeri. O. Imaginar. In: FONSECA, T. M.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012b, p. 127-130.

DIAS, Rosimeri. Pesquisa-intervenção e formação inventiva de professores. *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 193-209, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 21 dez. 2024.

DORRICO, Júlie. *Frutos da memória é o que somos*. São Paulo: Editora Memória Viva, 2019. p.128 .

FIORI, José Luís. Bolsonaro não terá sucesso caso tente sabotar as eleições de 2022. *Carta Capital*, 19jul. 2021. Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/IEnaMidia/2021/07/Carta%20Capital%2019-07%20Jos%C3%A9%20Luis%20Fiori.pdf>. Acesso em: 09 de set. de 2022

FOLHA DE SÃO PAULO. Ambientalistas criticam licença para resort em área protegida de Maricá. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 13 jan. 2025.

FONSECA, Tânia Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes; OLIVEIRA, Andréia Machado; D'ÁVILA, Maria Fátima; MARSILAC, Ana Lúcia Mandelli. Pesquisa e acontecimento: o toque no impensado. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 3, p. 655-660, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 566 p.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *O Governo e Si e dos Outros: Curso no College de France (1982-1983)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *Repensar a Política*. Col Ditos e Escritos (v. VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*; tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FUNAI. *Relatório Antropológico de eleição de terra indígena localizada no município de Maricá, de acordo com o constante na Instrução Executiva nº 67/2009/DAF/FUNAI de 26 de junho de 2009*. Rio de Janeiro, 2009.

G1. Maraey: Licença de instalação é concedida a resort em Maricá, RJ. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.g1.globo.com>. Acesso em: 13 jan. 2025.

GOUVEIA, Maria de Azevedo. *Niterói Imperial: política e economia no século XIX*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2008.

GUAJAJARA, S. *O futuro é ancestral: reflexões sobre o marco temporal e a luta indígena*. Brasília: Editora Povos da Terra, 2021.

GUAJAJARA, Sônia. "A luta indígena é permanente: São 519 anos de resistência, que tentam exterminar os povos originários dessa terra, que aqui estavam antes dessa longa Barbárie. O sangue indígena é o sangue do Brasil!" *Mídia NINJA*, 19 de abril de 2019, <https://midianinja.org/opiniao/519-anos-de-resistencia-a-luta-dos-povos-indigenas/>. Acesso em 06/04/2022.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papyrus, 1991.

GUEROLA, Carlos Maroto. Cultura vs. Estado: Relações de poder na educação escolar indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1443-1466, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138653436430722>.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HESS, Richard. *O diário como instrumento de formação e de pesquisa*. Tradução de Joana Canedo e Diana Vidal. São Paulo: Cortez, 1996.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: Características gerais dos indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2024.

JECUPÉ, Kaka Werá. *Tupã tenondé: a criação do universo, segundo a tradição indígena*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2002. 112 p.

KASTRUP, Virgínia. A escrita cartográfica e a dimensão coletiva da experiência. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 9, p. 160–175, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riac/article/view/80661>. Acesso em: 17 de ag. 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *La chute du ciel: paroles d'un chaman yanomami*. Paris: Plon, 2010.

KRENAK, Ailton. *"Não temos de fazer crítica decolonial, e sim contracolonial"*. Palestra proferida na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, dezembro de 2024. Disponível em: Universidade Federal de Minas Gerais. Acesso em: 15 jan. 2025.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. 2024. Disponível em: <https://goodreads.com/pt/book/show/62990986-futuro-ancestral>. Acesso em: 20 fev. 2025.

KRENAK, Ailton. Genocídio e resgate dos "Botocudo". *Estudos Avançados*, v. 23, n. 65, p. 193-204, 2009.

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

LADEIRA, Maria Inês. *Yv pau ou Yva pau: espaço Mbyá entre as águas ou caminho dos céus*. São Paulo: CTI, 1990.

LADEIRA, Mário Ivo. *O caminhar sob a luz: o território Mbya à beira do oceano e o conceito de tekoa*. São Paulo: Fapesp, 1992.

LAMBRAKI, Alexandra. *Compêndios da História de Maricá*. [S.l.]: Cop. Editora e Gráfica Ltda, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LEITE, Maria Aparecida de Lima. *Educação e cultura: a escola como espaço de construção de identidade*. São Paulo: Cortez, 2007.

LEITE, Serafim da Silva. *Educação e Cultura: caminhos e desafios na construção de identidades indígenas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LOURAU, René. "Uma técnica de análise das implicações: B. Malinowski, diário de etnógrafo (1914-1918)." In: Barbier, René (Org.). *Pesquisa-Ação na Instituição Educativa: Análise Institucional e Intervenção*. Tradução de Maria de Lourdes Manzini-Covre. Chapecó: Argos, 2004, p. 276.

LOURAU, René. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LOURAU, René. *Análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 88-89.

LUCIANO, Gersém dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/32877726/BANIWA_Gersen_O_indio_brasileiro. Acesso em: 10 jan. 2022.

LUCIANO, Gersen Baniwa. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC; SEMENTE, 2006.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MARAÉY. MARAÉY é a primeira iniciativa privada do mundo a assinar com o selo de destino turístico sustentável Biosphere. Disponível em: <https://www.maraey.com/pt/maraey-e-a-primeira-iniciativa-privada-do-mundo-a-assinar-com-o-selo-de-destino-turistico-sustentavel-biosphere/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MARAÉY. Maraey: R\$ 11 bilhões de investimentos privados e impacto positivo para o Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.maraey.com>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. *Cadernos Cenpec*, n. 2, 2006.

MEIRA, Marcos. Direitos indígenas e políticas públicas no Brasil: avanços, retrocessos e desafios contemporâneos. In: SILVA, João; ALMEIDA, Pedro (orgs.). *Indígenas e Estado: lutas e resistências no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Editora Socioambiental, 2021. p. 165-188.

MÉTRAUX, Alfred. *A civilização Tupinambá*. São Paulo: Editora Nacional, 1950.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

MIRIM, Vera. O último sonho de Verá Mirim. *Site Terras Indígenas*. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/noticia/167884>. Acesso em: 20 dez. 2024.

MORAES, Érika de. *A escrita e a leitura como práticas discursivas: uma abordagem enunciativa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6gn4x>.

MUNDURUKU, Daniel. A educação indígena não faz apenas na sala de aula, mas no convívio, no exemplo, na transmissão de valores. In: *O futuro está no coração: reflexões sobre a educação e o pensamento indígena*. São Paulo: Global, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. *Histórias que eu vivi e gosto de contar*. São Paulo: Callis, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. *Hoje acordei beija-flor*. Disponível em: Daniel Munduruku. Acesso em: 20 març. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena no Brasil: reflexões de um índio. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Educação indígena: novos caminhos, velhos desafios*. 3. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2008. p. 215-224.

NEVES-CORRÊA, Maurício. *Heterotopias no país do milagre: os corpos indígenas e as histórias filmadas*. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/158344>. Acesso em: 07 de julh.2023.

NIMUENDAJU, C. *Os mitos de criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÚÑEZ, Geni Daniela Longhini. *Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude*. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

OLIVEIRA, Ebenézer Aguiar de; MARIN, Angela Helena; PIRES, Fábio Becker; FRIZZO, Giana Bitencourt; RAVANELLO, Tiago; ROSSATO, Caroline. Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2002.

OLIVEIRA, Felipe da Costa Negrão; GONZAGA, Amarildo Menezes. A escrita de si por meio da metodologia de cartas (auto)biográficas. In: *Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU)*, 2021.

OLIVEIRA, Jorge Eremitas de. *Antropologia, história e educação indígena: desafios e perspectivas*. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Jorge Eremitas de. A história indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 178-218, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/31745>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

PARO, Vitor Henrique. *Escola de tempo integral: história, concepções e a questão da qualidade*. São Paulo: Xamã, 2016.

PARO, Vitor Henrique; FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/escoladetempointegral.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEZZATO, Luciane Maria; L'ABBATE, Solange. O uso de diários como ferramenta de intervenção da análise institucional: potencializando reflexões no cotidiano da saúde bucal coletiva. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1297-1314, 2011.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: ISA; Nuti, 2007.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global Editora, 2004.

POTIGUARA, Tiuré. *A questão indígena no Brasil: uma guerra silenciosa*. São Paulo: Editora Brasileira, 1990.

QUAQUÁ, Washington Luiz Cardoso Siqueira. *Maricá: uma cidade em transformação*. Maricá: Prefeitura Municipal de Maricá, 2019.

RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1970.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

RODRIGUES, Danutta. A descolonização do pensamento proposta por Daniel Munduruku e Eliane Potiguara: 'Eu não sou índio'. *Gl Bahia*, 08 out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/bahia/noticia/a-descolonizacao-do-pensamento-proposta-por-daniel-munduruku-e-eliane-potiguara-eu-nao-sou-indio.ghtml>.

RODRIGUES, José Honório. *Brasil e África: outro horizonte*. São Paulo.

ROLNIK, Suely. "Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil." In: MOLINA, Tania; SANTOS, Laymert Garcia dos (Orgs.). *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2000.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. *Professores primários como intelectuais na Corte Imperial: experiências profissionais, produção escrita e grupos de sociabilidades (1860 – 1889)*. Rio de Janeiro, 2008.

SCHUELER, Fernando A. *A província do Rio de Janeiro no século XIX: economia, política e sociedade*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2008.

SECRON, Liliana. *Salas de leitura e suas heterotopias como dispositivo para uma formação inventiva de professores*. 2020. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional, Série Antropologia*, n. 32, p. 2-19, 1979. Disponível em: <https://www.etnolinguistica.org/pessoa%3Aabertura>. Acesso em: 11 de nov.2023.

SILVA, José Maria. *Conservadorismo e poder legislativo: a política da bancada ruralista e o impacto nas questões indígenas*. Brasília: Editora da UNB, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SINGER, A. *O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Política linguística, política de línguas indígenas e identidade discursiva. *Conferência de abertura no GT de Línguas Indígenas*. Londrina, Paraná: XXXV ENANPOLL, 2020.

SOUZA, Tania Conceição Clemente de. Povos originários: entre a língua do direito e o direito à língua. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. 25, edição especial, 2022.

SUBIDA DE SEU ZÉ PILINTRA. Disponível em: <https://umbanda.musicas.mus.br/letras/3457140/>. Acesso em: 01/03/2022.

TIBLE, Jean. *Marx selvagem*. 3. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Perspectiva, 1981.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. *Cadernos de Estudos Culturais*, Braga, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Espaços, Tempos e Disciplinas*: as crianças ainda devem ir à escola? Texto para o Simpósio Espaços e tempos escolares, no 10º ENDIPE, Rio de Janeiro, 31 de maio de 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2>.

VIETTA, Katya. *Mbyá: Guaraní de verdade*. 1992. 198 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

ZOIA, Alceu; PERIPOLLI, Odimar João. *Infância indígena e outras infâncias*. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, 2010.