

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AGUYJEVETE PARA QUEM LUTA: MOVIMENTO INDÍGENA E POVOS
ORIGINÁRIOS NA LUTA POR DIREITOS À EDUCAÇÃO.: Uma Escrita
Autoetnográfica.**

MARIZE VIEIRA DE OLIVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção de título de Doutora em Educação

Linha de pesquisa: Desigualdades Sociais e Educação (DDSE)

Orientadora Prof.^a DR^a MARIA CECÍLIA DE CASTELLO BRANCO FANTINATO

Niterói/RJ

2024

FICHA CATALOGRÁFICA - Modelo

OLIVEIRA, Marize Vieira De.

AGUYJEVETE PARA QUEM LUTA: MOVIMENTO INDÍGENA E POVOS
ORIGINÁRIOS NA LUTA POR DIREITOS À EDUCAÇÃO.: Uma Escrita
Autoetnográfica.

Marize Vieira de Oliveira-2024. 505 f.

Orientadora: Prof^ª Dra. Maria Cecilia de Castello Branco Fantinato.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de
Educação, 2024.

Bibliografia: f. Educação. 2. Políticas Públicas Indígenas. 3. Lei 11.645/08. 4.
Educação e Meio Ambiente. 5. Escrita Autoetnográfica.

**AGUYJEVETE PARA QUEM LUTA: MOVIMENTO INDÍGENA E POVOS
ORIGINÁRIOS NA LUTA POR DIREITOS À EDUCAÇÃO: Uma Escrita
Autoetnográfica**

Marize Vieira de Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Cecília C. B. Fantinato.

Aprovada em 26 de abril de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cecília C. B. Fantinato (UFF- Orientadora)

Profa. Dra. Mariana Paladino (UFF)

Prof. Dr. Tonico Benites (FUNAI/FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO-MS)

Prof^a. Dra. Kelly Russo (FEBF/UERJ)

Prof. Dr. Luiz Fernandes

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas (UFF)

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese aos professores e professoras que lutam e creem que a educação deve garantir que as epistemologias indígenas precisam estar nos currículos e que elas são pertinentes quanto as epistemologias do norte que monopolizam os saberes nas escolas brasileiras, dedico também aos povos indígenas e em especial ao povo M'Bya Guarani do Estado do Rio de Janeiro por sua luta em defesa do Bem Viver e do direito de ter uma educação diferenciada, específica, bilingue e de qualidade que seja garantida todos os anos nos 200 dias letivos.

Epígrafo

“Não há nenhuma diferença entre a importância, o valor e o significado da ciência dos brancos e das ciências indígenas.” – Gersem Baniwa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Nhanderu, que me guia e me dá forças. Para lutar pelo bom e pelo justo. Agradeço aos meus pais e mães que me deram a vida, me amaram incondicionalmente e me ensinaram o caminho do justo e do bem.

À minha família extensa, que me educou e me faz ter a um alicerce sólido para a construção de quem sou, principalmente de saber quem eu sou.

Aos meus filhos biológicos: David, Maria Carolina e Victor Hugo, por me fazer acreditar que era capaz de voltar a estudar e concluir um Mestrado e Doutorado, vocês são minha base e minha referência de porto seguro, a perpetuação do meu DNA e de minhas concepções acerca da vida e do mundo.

Aos meus netos, Raíra e Arthur.

Aos meus filhos do coração: Suzana Paraí M'Bya Guarani, Pablo Puri, Kamayurá Pataxó, Joana Tsaykia Fulni-ô. Que fazem com que parte do meu ser esteja para sempre também com eles quando eu me for.

Ao meu companheiro de todas as horas Francisco de Assis Marçal, meu Didi.

À Minha Orientadora Maria Cecília C.B. Fantinato pela orientação e paciência, pelo respeito sobre essa pesquisa decolonial, pelo carinho, paciência e amizade Aguyjevete!

Aos professores da UFF que me deram tantos conceitos e matérias que enriqueceram meu trabalho e meu espírito.

Aos participantes de minha defesa de Qualificação e da defesa da tese, por todas as suas orientações, fundamentais para a qualidade de minha pesquisa: Prof. Dr. Tonico Benites, amigo e orientador nas minhas bancas de Mestrado e Doutorado em uma caminhada que já vão 18 anos, Profa. Dra. Kelly Russo, companheira de luta em defesa da educação escolar indígena e de outros projetos, Profa. Dra. Mariana Paladino parceira e amiga na luta pelos direitos indígenas, Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas, quanto aprendi contigo, continuaremos juntos, porque o aprendizado é eterno, e Prof. Dr. Luiz Fernandes, querido amigo e parceiro de tantos projetos, de tantas décadas. Tenho a plena certeza de que estaremos juntos por muitos e muitos anos, porque lutar pelo bom e pelo justo une e fortalece laços indissolúveis. A todos vocês, queridos orientadores, é reafirmar que nossa trajetória coletiva não começou aqui e claro não terminará após essa esplêndida orientação em minha defesa e em minha vida.

À todas as aldeias que compartilharam seus pensamentos, seus sonhos e suas lutas, que inclusive estivemos juntos em muitos momentos e anos em defesa da educação escolar indígena, em defesa do acesso e permanência do povo Guarani, em uma escola, em defesa dos direitos

indígenas, que sei que um dia conquistaremos juntos, e que a educação escolar indígena será diferenciada, específica, bilingue e de qualidade e funcionando em escolas bem equipadas ao longo dos 200 dias letivos como orienta a LDB. E que faço questão de elencar aqui: o Tekohá Sapucaí, em especial ao meu querido amigo e professor de guarani, Algemiro Karaí, cacique e professor, Tekohá Itaxin, Tekohá Araponga, Tekohá Ka'aguy Ovy Porã e Tekohá Ara Hovy. Aguyjevete por estarmos juntos nesta luta e em outras, que não começaram e nem terminam aqui.

Aos professores do CIEP 201 que juntos lutamos por uma educação antirracista com o Projeto Africanidade que eu ajudei a criar: Cristiano Campos de Azeredo, Julio Cesar Araujo dos Santos e Adenildo Daniel.

Agradecimento especial ao professor Cristiano Campos de Azeredo, por ter junto comigo criado o Projeto Agosto Indígena, o meu muitíssimo obrigado, sem ele esse sonho não teria acontecido.

Aos companheiros e companheirada da AIAM, pela luta coletiva que vai desde o restauro do prédio da Aldeia Maracanã à luta por criação do CEDIND, sonho que virou realidade: Toni Lotar, Hariessa Vilas Boas e Carlos Dhoetyró Tukano.

Aos camaradas do CEDIND, Conselho Estadual dos Direitos Indígenas, o meu muito obrigada por toda luta e sonhos que partilhamos em defesa dos direitos dos povos indígenas.

Toda essa caminhada coletiva, com todos esses amigos e familiares que estão elencados nesses agradecimentos faz lembrar-me do primeiro parágrafo do livro Pedagogías Decoloniales- Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir, no prefácio escrito por Catherine Walsh “Este libro se construye em colectivo. Parte de la premissa que el pensamiento y la lucha – la lucha que piensa y el pensamiento que lucha- nunca son actos individuales. Siempre se hacen em relación con otras y otros, y mejor cuando esta relación apunta y posibilita lo colectivo.

A todos lutadores e todas lutadoras: AGUYJEVETE PARA QUEM LUTA!

RESUMO

A presente tese apresenta uma análise sobre o processo de Educação implícito na sociedade e como o processo educacional desconsidera estas contribuições, mantendo ainda hoje, os livros didáticos reproduzindo os mesmos equívocos sobre uma cultura tão rica, que deveria fazer parte do currículo formal que é a cultura indígena. E no Rio de Janeiro, principalmente, a cultura Guarani já que temos sete aldeias Guarani neste estado. O que proponho é uma mudança no processo educativo vigente que produz a invisibilidade sobre os corpos que habitam nossas salas de aula, produzindo um efeito de desinteresse sobre as matérias propostas e a evasão escolar. Algumas pessoas, acostumadas com o rigor das pesquisas acadêmicas, tradicionais, estranharão essa tese. A forma de pensar a educação como coletiva, ficou perdida no passado. Mas eu venho de uma família, e de uma época, que educação era responsabilidade de minha família extensa e de toda sociedade. Tentei ser direta, mostrando pontos ao longo da pesquisa que mostram, que questionamentos, nos fazem pensar e ele pode vir travestido de alegria num carnaval, ele também educa, trabalhei vários sambas-enredo que falavam de povos indígenas em minhas salas de aula. Minha tese não é perfeita, porque perfeição é critério pessoal, ela não é completa, porque existem muitos outros grupos que também educam diariamente. Mas acho que valorizar a educação coletiva, e a participação social, enriquece o povo e ajuda o entendimento de que precisamos traçar caminhos coletivos, mostrando ao longo do caminho, territórios ancestrais, lutas e organizações coletivas que esperamos, na caminhada, chegar a uma Terra sem Males para todos. Caminhos propostos de resistência pacífica, pois nem sempre a força ganha a guerra. Essa tese também mostra que a Arte, a música, os grafismos, e a dança ajudam também a educar e mudar conceitos, preferindo paz à guerra, natureza ao asfalto, que educação escolar é direito de todos e que caminhar em grupo nos leva a destinos muito mais bonitos. Minha tese, é antes de mais nada um ato de amor à Abya Yala e Pindorama, aos povos originários, a toda vida deste planeta, e ao sonho de que um dia a humanidade entenderá que sem a natureza e os animais, sem os povos originários, guardiões de nossa Mãe Terra, a humanidade desaparecerá. Portanto, para que os alunos entendam toda essa riqueza que temos e que devemos preservar e nos orgulhar dela, é fundamental, que toda essa diversidade esteja dentro das escolas como epistemologias pertinentes ao processo de aprendizagem do alunado. Essa tese também mostra como a educação do povo Guarani segue sendo negligenciada, provocando o sofrimento da comunidade como um todo e jovens que não conseguem vislumbrar um futuro de respeito e cuidado por parte do poder público. A pesquisa também fala das resistências utilizando uma arte pluricultural de resistência contra um Estado que quer homogeneizar e descaracterizar um povo que nasceu diverso e deve seguir assim. Ela mostra também as mobilizações de resistência com uma luta coletiva entre indígenas em contexto urbano e indígenas dos Tekohás no Estado do Rio de Janeiro, porque o Dja Guatá Porã é um caminho coletivo. Portanto defendo que a Educação precisa voltar a ser coletiva, com currículos que mostrem essa coletividade, essa é a mensagem que espero ter deixado na estrutura geral da minha pesquisa que é autoetnográfica, assim aprendi na minha família e na minha geração. Ela defende a destruição do individualismo, e do Capitalismo predatório através da Educação Decolonial, essa é a mensagem que espero ter passado nessa pesquisa

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Lei 11.645/08, Racismo Estrutural, Criança Indígena, Escrita Autoetnográfica.

ABSTRACT

This thesis presents an analysis of the Education process implicit in society and how the educational process disregards these contributions, maintaining even today, textbooks reproducing the same misconceptions about such a rich culture, which should be part of the formal curriculum that is the indigenous culture. And in Rio de Janeiro, mainly, the Guarani culture since we have seven Guarani villages in this state. What I propose is a change in the current educational process that produces invisibility over the bodies that inhabit our classrooms, producing an effect of disinterest in the proposed subjects and school dropout. Some people, accustomed to the rigor of traditional academic research, will find this thesis strange. The way of thinking about education as collective was lost in the past. But I come from a family, and from a time, where education was the responsibility of my extended family and the whole of society. I tried to be direct, showing points throughout the research that show, which questions, make us think and he can come dressed up with joy at a carnival, he also educates, I worked on several sambas that talked about indigenous peoples in my classrooms. My thesis is not perfect, because perfection is a personal criterion, it is not complete, because there are many other groups that also educate daily. But I think that valuing collective education, and social participation, enriches the people and helps the understanding that we need to trace collective paths, showing along the way, ancestral territories, struggles and collective organizations that we hope, on the journey, to reach a Land no evils for all. Proposed paths of peaceful resistance, as force does not always win the war. This thesis also shows that Art, music, graphics, and dance also help to educate and change concepts, preferring peace to war, nature to asphalt, that school education is everyone's right and that walking in a group takes us to destinations much more beautiful. My thesis is, first and foremost, an act of love for Abya Yala and Pindorama, for the original peoples, for all life on this planet, and for the dream that one day humanity will understand that without nature and animals, without the original peoples, guardians of our Mother Earth, humanity will disappear. Therefore, for students to understand all this wealth that we have and that we must preserve and be proud of it, it is essential that all this diversity is within schools as epistemologies relevant to the students' learning process. This thesis also shows how the education of the Guarani people continues to be neglected, causing suffering for the community as a whole and young people who are unable to envision a future of respect and care on the part of public authorities. My thesis is, first and foremost, an act of love for Abya Yala and Pindorama, for the original peoples, for all life on this planet, and for the dream that one day humanity will understand that without nature and animals, without the original peoples, guardians of our Mother Earth, humanity will disappear. Therefore, for students to understand all this wealth that we have and that we must preserve and be proud of it, it is essential that all this diversity is within schools as epistemologies relevant to the students' learning process. This thesis also shows how the education of the Guarani people continues to be neglected, causing suffering for the community as a whole and young people who are unable to envision a future of respect and care on the part of public authorities. The research also talks about resistance using a pluricultural art of resistance against a State that wants to homogenize and mischaracterize a people who were born diverse and must continue to do so. It also shows resistance mobilizations with a collective struggle between indigenous people in an urban context and indigenous people from the Tekohás in the State of Rio de Janeiro, because Dja Guatá Porã is a collective path. Therefore, I argue that Education needs to become collective again, with curricula that show this collectivity, this is the message that I hope to have left in the general structure of my research, which is autoethnographic, as I learned in my family and in my generation. She defends the destruction of individualism and predatory Capitalism through Decolonial Education, this is the message I hope to have conveyed in this research

Keywords: Indigenous School Education, Law 11,645/08, Structural Racism, Indigenous Children, Autoethnographic Writing.

NHEMOMBE, UA

Kova, e aru kuaxia para aexauka petein jekuaa pota, marami pa nhembo,e reko ou oinya régua re ndojekuaai ko paven pe ko nhembo,e reko oú oinya rami ndoguerui ete onhepyeyvõ aguã há,ekue rupiae teri ayn reve kuaxia para-a,ekue ramiae teri tevoi há,eve e,ya rupi nhandekorea rupi ko nhande jajapoa rupie,yn ae avi nhembo,e reko rã rupi rangue va,e ri nhandereko ete rupi rangue. Ko RIO DE JANEIRO py ramo katuve ma guarani reko rupi a,e tein jareko ma sete tekoa ko Rio régua re. Kova,e py amoin va,e arova aguã ko nhembo,e reko ova ovy aguã oikoa rupi ojapo oexauka aguã ramie,yn nhandembo,ea renda rupi onhembo,e ete ouvy va,e re ndoexaukai ju oipotaa kova,e kuaxia ajapo eruvy va,e a, xe va,e, mbya oiko ae,i va,e kova,e rupi. Oexauka avi mbya opu,ã okuapya joguero,a joupive meme mbya tenta régua a,e tekoa re ikuai va,e ko Rio de Janeiro régua kueryoguata porã. Kova,e rupi xe aepy ko nhembo,e ojevy ju aguã joupive pa, kuaxia nhandembo,ea jopive, kova,e xeayvu pendevy pe arõ ju kova,e kuaxia ajapo va,e toin porã pendevy pe kova,e rupia e avim a xee aikuaa xeru a,e xexy revê a,e xeretarã evy ma ESCOLA gui oemba rive ma. Amongue va,e ko kuaxia parã rive ae oiko va,e pe ma ojapo rã a,eve aguã re rive va,e pe ma ojou vaí rã kova,e ambopará va,e. Kova,e jajapoa rami nhama,en nhembo,e joupivegua ma ndoikovei ymangua rive ma. Va,eri xee ma aju petein ta,y reta va,e gui joegua heta teri va,e rupi ixy kuery teri oikuaa pota. Ajapo pota ete, aexauka mamó pa oin onhepyrun oinya aikuaa pota javrere a, e vy ma oexauka aikuaa aguã a, e oexauka ju ou vy, a py ju onhemonde carnaval py tein aema nhombo, e, e avi, mba,e apo retakue ojerokya rupi ogueroayvu Mbya kuerya katy pe xe ambo,ea katy. Kova, e kuaxia aru va, e ma na, inporambai ae va, eri iporã ete já, evy py petein tein pe riveju, va, eri kova, e ma oimba porã ju, ikuai et ama ko, enhavõ nhombo, e va, e. Xe ajou ramo jareko kuaa Nhembo, e joupive pa jaru ramo oin porã rã paven pe onhepytyvõ rã paven ete pe ju jajou aguã petein tape joupive pa jaexauka kova, e tape pukukuere ymagua kuery onhemboaty ou vy va, ekue rupi nharon kova, e guata oupity jevy aguã YVY MARAE, YN, paven pe. Tape Mbya, a guaxu, mborayu omin va, ekue va, eri mbaraete reve rupi e, yn janana rã Roguero, a va, e. Kova, e Kuaxia para ma oexauka, Tembiapo, mborai nhandemboparaa, voi ma oipytyvõ ombo, e ogueroa ko nhama, ea nhamoin porã opamba, e, ko yvy régua, tapeun, nhembo, e reko nhembo, ea renda rupi oin porã va, e paven pe, jaguata joupive ramo jaje, oí rã tape porãvea rup. Kova, e kuaxia ambopara va, e ma ajoayua rupi ete Abya yala rupi a, e Pindorama ko mbya kuery yvy régua ikuai ae, i va, e a, e ko yvy jave re ikuai, i va, e oexara, u, araka, e ramo jepe ko mbya yvy régua oikaa rã yvy re nhaderuete oeja va, ekue, mba, emo omyin va, e, mbya kuery ko yvy régua ae, xondaro yvy Nhandexy re oma, e va,e nda,ipovei ramo ko mbya yvy régua okanhymba rã. Há, evy ma kyingue onhembo, va, e kuery oikuaa potave aguã, oguereko kuaave aguã jarovy, a, a nhandangareko kova, ere a, evy ae ma nhade Escola py jarekove rã kova, e régua mbya arando rupi gua onhembo,e va,e kuery toguereko onhembo,eve aguã. Kova, e kuaxia ma mbya nhembo, e nombojeroviaia, nhombojexa vai rei pavê, in, kunumingue tenonde rã katy noma, ei aguã rami jurua kuery aeju noipytyvõ. Kova, e aikuaa potaa ma omombe, u mbaraete rã a, evy huvixakuery rovai re, petein henda rupi rive ogueraa kuery revê. Kova,e ma ndoipotai petein tein rive iperata va, kuery yvy omomba va,e kuery pe ndojapo vei aguã ko kuaxia ajapo va,e kue re onhembo,e vy oikuaave aguã arõ ju kova,e gui amboaxa nho rãko pendevy pe¹. .

¹ Tradução: Prof. Ms. Algemiro da Silva Karaí Mirim. AYVU-OE, AA Nhembo, e Renda Mbya Py Lei 11.645/08, Joe Ijayvu Rive Jeapoa Kyingue.

SUMÁRIO

1	Apresentação do tema e Minha Justificativa para a Pesquisa	15
1.1	O Dja Guata Porã para a pesquisa	21
1.2	Objetivos	25
1.3	Minha Trajetória Pessoal: Xee ma endu'aa va'e	26
1.4	Referencial Teórico Básico e Revisão de Literatura	46
1.5	Metodologia	58
2	Metamorfoses no contexto sociopolítico e seus impactos	71
2.1	A Chegada do Novo Corona Vírus	72
2.2	Impactos na Pesquisa	77
2.3	Perfil do Congresso na Atualidade. A Sociedade que temos.	79
3	Caminhos da Pesquisa	100
3.1	O Contexto da Pesquisa: Da Colonização à Atualidade – Opressões e Lutas por Protagonismo	102
3.2	População Indígena em Contexto Urbano: A Sociedade brasileira e suas resistências culturais	115
3.3	Histórias de Luta por visibilidade e protagonismo.	134
3.3.1	A Criação do Movimento Tamoio dos Povos Originários e a Ocupação do Prédio do Antigo Museu do Índio.	137
3.3.2	Os Sambas Enredo e a visibilidade dos Povos Indígenas: História, Cultura e Resistência.	141
3.3.3	Acampamento Terra Livre: A luta e resistência do povo Indígena. A História contada pelo CIMI	161
3.3.4	Marchas de Mulheres Indígenas- Brasília.	164
4	CEDIND: sua importância como instrumento de orientação e organização e luta em defesa do direito à educação escolar indígena.	176
4.1	A Comissão de Educação e Cultura do CEDIND	182
4.2	Atas das Reuniões da Comissão de Educação do CEDIND	184
4.3	Mobilizações no Rio de Janeiro e Entrevistas: Análises sobre a Educação Escolar Indígena e a Busca por Alteridade.	241
4.4	A CONAE	245
5	EDUCAÇÃO E DIREITOS INDÍGENAS	266

5.1	Análise sobre as demandas por educação escolar indígena.	269
5.2	E a Escola Juruá? Projetos na Contramão da Colonialidade.	278
5.2.1	Análise dos materiais didáticos, contradições e projetos emancipatórios e afirmativos de educação.	309
5.3	Apontamentos e Possibilidades para um Ensino Multicultural através da perspectiva decolonial.	315
5.3.1	Considerações Finais:	322
	Referências Bibliográficas	326
	Anexos Atas Conselho Estadual Dos Direitos Indígenas – CEDIND.	335

Imagem	Referências de Imagem	Páginas
Figura 1	Aldeias Indígenas no Rio de Janeiro em 2015	20
Figura 2	Gráfico sobre a evolução da Indústria	86
Figura 2	Gráfico sobre aumento de índice de violência contra a mulher e feminicídios	88
Figura 3	Gráfico sobre aumento de homicídios motivados por homofobia. Fonte: Grupo Gay da Bahia. Arte UOL	90
Figura 4	Sepultamento de nega pataxó e trecho da reportagem disponível no portal do G1.	93
Figura 5	Cacique Nailton baleado por agricultores recebe amigos e parentes no hospital.	94
Figura 6	Fotografia digital do cacique Merong, Pataxó Hã Hã Hãe, Assassinado em Brumadinho. Crédito correio brasiliense.	95
Figura 7	Nota de pesar sobre assassinato do Cacique Lucas Kariri Sapuyá. Assassinado em Brumadinho. Crédito: Agência Brasil.	96
Figura 8	Foto ATL (Acampamento Terra Livre) 2023.	97
Figura 9	Enchente na avenida Brasil, crédito: O globo.	98
Figura 10	Tabela 1: História dos Recenseamentos no Brasil. Créditos Marize.	118
Figura 11	Gráfico sobre a população indígena nas grandes regiões. Crédito: Marize Vieira.	123

Figura 12	Quadro: Proporção da População Residente no Brasil por cor ou raça. 1991 ^a 2022.	128
Figura 13	Quadro: População Residente no Brasil e nas Grandes Regiões, por Cor ou Raça (%)	129
Figura 14	Tabela : População Indígena na Região Metropolitana do RJ de acordo com os CENSOS de 2021 a 2022. Créditos: Marize Vieira.	132
Figura 15	Foto: Bandeira do Movimento Tamoio: Ocupação do Antigo Museu do Índio. Créditos: Marize Vieira.	138
Figura 13	Casa Rui Barbosa. Memória das Olimpíadas. Registro do Movimento Tamoio. Disponível em http://hdl.handle.net/123456789/1705 .	140
Figura 14	Arco, flecha e bombas de gás no ato indígena por novas demarcações. Protesto na Esplanada dos Ministérios em 2016. Crédito: El País.	142
Figura 15	Lideranças do Xingu no Desfile: Xingu o Clamor da Floresta.	143
Figura 16	Desfile GRES Portela. Créditos, Guajupirá-Terra sem Males, Povo Tupinambá.	147
Figura 17-18	Desfile do Salgueiro durante Carnaval de 2024	157
Figura 19	Cartaz com chamada da Primeira Marcha de Mulheres Indígenas. Articulação Feminista Marcosur.	164
Figura 20	Passeata de mães estavam entre as cerca de três mil indígenas que se manifestaram em Brasília, carregando consigo seus filhos e filhas. Foto: Adi Spezia/Cimi.	165
Figura 21	Tuira Kayapó e Presidente da Eletro nuclear. 1979.Créditos:Paulo Jares.	166
Figura 22	Ocupação SESAÍ na 1ªMarcha de Mulheres Indígenas, Crédito Marize Vieira.	168
Figura 23	Monumento ao Pataxó Hã Hã Hãe Galdino.	169
Figura 24	Acampamento da Segunda Marcha de Mulheres Indígena com Tuyre Kayapó. Créditos: Marize Vieira	171
Figura 25	Cartazes de convocação para a 2ª marcha das mulheres indígenas.	171
Figura 26	Entrega do dossiê no Ministério dos Povos Indígena. Créditos: Marize Vieira.	174
Figura 27	Reunião de Educação Escolar Indígena na ALERJ com a presença da SEEDUC, Pres. Com. de Educação da ALERJ: Flávio Serafini, Presidente da Casa: Comte Bittencourt-UERJ, SEPE-RJ: Gesa Correa e Marize Vieira, Sandra Benites; Aldeias; Dir. da Escola convidados Reunião sobre Educação Escolar Indígena na ALERJ	244

	com a presença da SEEDUC, Presidente da Comissão de Educação Flávio Serafini; Presidente da casa	
Figura 28	GT de trabalho sobre Educação Escolar Indígena. Créditos. Marize Vieira.	247
Figura 29	Colégio Indígena Estadual Guarani: Karaí Kuery Rendá. Crédito: Marize Vieira de Oliveira.	266
Figura 30	Foto dos Brô Mc's Guarani e Kaiowá (MS). Créditos: Luan Iturve.	284
Figura 31	fotografia do cantor de rap "MC KUNUMI". Foto divulgação Aruan Viola	285
Figura 32	Cronograma do Agosto Indígena: Créditos Marize Vieira de Oliveira e Cristiano. Projeto Agosto Indígena 2018:	287
Figura 33	Filme Guardiões da Memória. Crédito Alberto Álvares	288
Figura 34	Filme seguido de debate com o Cineasta Alberto Álvares Guarani Nhandewa. Crédito Cristiano Azeredo	288
Figura 35	Card sobre Agosto Indígena: Créditos Cristiano Azeredo	289
Figura 36	Oficina de Grafismo com o Mais Aldo da BR.	289
Figura 37	Raoni Grafismo do Mais Alto da BF. Créditos: Cristiano Azeredo.	290
Figura 38	Palestra sobre as queimadas, e suas consequência. Créditos Cristiano Azeredo.	290
Figura 39	Entrada do Museu Histórico Nacional. Crédito Cristiano Azeredo: Figura.	291
Figura 40	Passeio no Museu Histórico Nacional. Créditos Cristiano Azeredo.	291
Figura 41	Visita às galerias: Crédito Cristiano Azeredo.	292
Figura 42	Debates no Museu. Créditos Cristiano Azeredo	292
Figura 43	Indígenas simbolizam os maiores Rio do Brasil. Créditos Cristiano Azeredo. Créditos Cristiano Azeredo.	293
Figura 44	Depoimentos de alunos sobre o projeto	293
Figura 45	Depoimento de Vice Diretor. Crédito Cristiano Azeredo	294
Figura 46	Imagens sobre a oficina indígena	295
Figura 47	Power Point explicando sobre a arte como expressão humana em todo mundo. Crédito Cristiano Azeredo.	295

Figura 48	Depoimentos alunos do Projeto Agosto Indígena. Crédito Cristiano Azeredo	296
Figura 49	Depoimento alunos do Projeto. Agosto Indígena	296
Figura 50	Capa do livro da coleção “aprender juntos” organizado pelas autoras: Mônica Lungov, Lêda Leonardo da Silva e Raquel dos Santos. Crédito: Marize Vieira de Oliveira.	298
Figura 51	Capa do livro didático do sexto ano organizado Alfredo Boulos Júnior da coleção “História, sociedade & cidadania”.	308
Figura 51	Foto na ALERJ contra PL 490 com representantes do Legislativo, das aldeias e da AIAM e CEDIND/RJ. Créditos: Toni Lotar.	325

Tabelas		
Tabela 1:	População Indígena na Região Metropolitana do Rio de Janeiro de acordo com o Censo de 2010. Créditos: Marize Vieira de Oliveira.	118
Tabela 2:	População indígena da região metropolitana do Rio de Janeiro em comparação com os dados da tabela 1 de acordo com o Censo de 2022. Créditos: Marize Vieira de Oliveira.	124

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DO TEMA E MINHA JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA

“Ao longo do processo histórico de formação do Brasil, nós, índios, fomos vestidos com todas as roupas da discriminação e desrespeito. Tentaram sufocar nossa cultura, mas, ela resistiu na copa das árvores da densa floresta de nossos corações. Tentaram tirar nossas terras, procuramos outras, pois em cada lugar onde montamos nossa oca, esse lugar passa a nos pertencer e nós pertencemos àquele lugar; porque cuidamos e somos cuidados. Tentaram nos fazer não-índios, nos mascarando com sonhos sem alma, porém, a tradição dos sons da floresta, do canto dos pássaros, do murmúrio do rio, não se acaba tão fácil assim. Carlos Thiago- povo Sateré-Maué/ AM

Embalada com os sons deste pensamento apresento esta tese cuja pesquisa se entrelaça com minha história, com as lutas que travo, em uma tentativa de compensar os silenciamentos que me foram impostos e antes de mim impostos à minha família, às minhas ancestrais, mulheres guerreiras que silenciosamente traziam em seus espíritos a forma ancestral e cultural de ser, suave e quase transparente, como o fio d'água contínua que entra nas ranhuras da rocha, que ao longo do tempo, abre o caminho necessário para sua passagem, suave como a tenacidade que nos faz avançar deve ser. Histórias soterradas no mais profundo das memórias familiares que eclodiram a partir do fio d'água (em mim), no silêncio rochoso da família, das nossas memórias ancestrais.

Essa tese tem o objetivo de provar que para que hajam políticas públicas que valorizem os grupos sociais, há que se mudar os atores políticos que produzem a ignorância, porque assim o povo não questiona, e que os nosso governantes no Congresso, prestam um desserviço à sociedade brasileira e principalmente aos povos originários, construindo políticas que reforcem estereótipos, preconceito e violências contra nosso povo.

Ela é uma ferramenta que prova como a desinformação, as mídias que servem à esses senhores e aos grupos da elite se beneficiam com esses falsos valores, produzem diversos problemas: sociais, ambientais, educacionais. Mas ela também mostra como é importante lutar e não aceitar, sem pesquisar a veracidade dos fatos.

Portanto, esta pesquisa se entrelaça com minha trajetória de vida e de luta, que fala dos silêncios: de família, da sociedade, das escolas e de seus currículos eurocêntricos, da Colonialidade Epistêmica, produzidos pelo Estado. Evidencia a forma como o Estado do Rio de Janeiro pensa a promove a educação dentro e fora dos Tekohá inviabilizando uma educação antirracista, onde as leis educacionais não são cumpridas como deveria ser, exemplo disso é a lei 11.645/08 que:

“Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.”. (Ministério da Educação e Cultura, 2003).

A referida lei foi sancionada em 10 de março de 2008 pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Fernando Haddad.

A partir dessa lei o Artigo 26-A da lei 9.394, ganha a seguinte redação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

Ela deveria possibilitar que o pensamento e as epistemologias dos povos que foram silenciados nesse território, fruto da colonização, e que, portanto, pudessem estar nas salas-de-aula, nos currículos escolares, ao longo dos duzentos dias letivos, mas o que vemos é um total silenciamento nas escolas com poucas exceções. Que elementos fazem com que essa lei não seja cumprida? Por que os professores não trabalham em sala essa lei? Foi a partir desses questionamentos que passei a investigar o que faz o professorado não perceber que o conhecimento dos povos originários, deveria ser pertinente `garantir que o alunado pudesse

descobrir os saberes que esses povos que chegaram nesse território há 10 mil anos, ensinaram àqueles que chegaram de outros lugares há 524 anos e que não conheciam esse território.

Neste sentido, é pertinente compartilhar minha experiência e a experiência de duas escolas onde trabalhei e que, já aposentada, na rede estadual do Rio de Janeiro, continuo ajudando os projetos indígenas que acontecem ao longo do ano letivo. Essas duas escolas são localizadas em Duque de Caxias onde trabalhei e junto com professores de várias matérias construímos projetos indígenas que foram e ainda são implementados ao longo dos 200 dias letivos, e compartilhar como essas experiências produziram nos alunos uma outra percepção de si como pessoa. Porque, para a sociedade mudar sua visão preconceituosa sobre os corpos indígenas é preciso entender quem somos e quantas contribuições demos e ainda damos para a sociedade brasileira, em vários campos do conhecimento, principalmente sobre esse território. Outra questão que será analisada é como essas duas escolas que trabalhei na rede estadual e que fazemos trabalhos sobre a lei 11645/08 conseguiram ou não trabalhar ao longo da Pandemia e pós-período pandêmico, as questões indígenas, e que impactos estes eventos tiveram na vida destes alunos.

- Portanto, como essa é uma tese Autoetnográfica, Contracolonial, com Metodologia e escrita Decolonial, escrevi sobre Educação, mostrando a pluralidade de formas, possibilidades e métodos de ensinar;
- De possibilidades múltiplas de levar para sua sala-de-aula, epistemologias pertinentes aos alunos, e quem sabe, assim, onde essas tese for lida, ela possa contribuir para uma mudança de Paradigmas de como as possibilidades de ensino podem modificar as epistemologias deslocando-as para o eixo sul. Assim, existem possibilidades de que esse aluno periférico se identifique com a Educação e a escola.
- Aqui está muito do que fiz em salas de aulas ao longo destes 36 anos de magistério.

Esta pesquisa também compartilha as preocupações das lideranças indígenas no período da pandemia do Novo COVID 19, a partir das atas e reuniões online feitas nesse período e na abertura das aldeias, que durante dois anos ficaram fechadas, mesmo depois que as escolas estaduais nas cidades voltaram a funcionar. A primeira reunião presencial feita com várias instituições em conjunto com o CEDIND² na Terra Indígena Sapukai em Angra dos Reis, mostrou a preocupação da comunidade sobre a escola, foi o primeiro ponto tratado, bem como

² CEDIND-Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro.

a situação estrutural do Colégio Indígena Estadual Guarani Karaí Kuery Renda (Aldeia Sapucaí, Bracuí. Angra dos Reis) e suas salas de extensão. Portanto, faz-se necessário analisar a preocupação das comunidades com relação à permanência de seus filhos nas escolas dentro e fora dos Tekohás, no segundo segmento do ensino fundamental e no Ensino médio, que também é uma reivindicação da Terra Indígena Itaxin, em Paraty-Mirim.

Neste contexto, fez-se necessário analisar as informações dadas nas reuniões online e entender os principais problemas relatados pelos conselheiros M'Bya Guarani que representam cada Território, sobre os impactos escolares que alunos e responsáveis estão vivenciando neste período, mas também, anterior à pandemia, foram colhidos o pensamento das lideranças sobre o que estava acontecendo nas escolas desde a implantação do CEDIND em 2018. Portanto, busca-se verificar como, neste período de pandemia, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, garantiu políticas públicas educacionais para os alunos Guarani M'Bya Guarani nas aldeias de Araponga (Patrimônio), Itaxin (Paraty-Mirim) e Sapucaí (Bracuí), na Costa Verde e pela Secretaria Municipal de Educação no Município de Maricá com relação as escolas das aldeias Ará Hovy, Itaipuaçu e Ka'aguy Hovy Porã, São José de Imbassaí.

Quais políticas vêm sendo garantidas pelo Estado nas escolas diferenciadas ³ do Estado do Rio de Janeiro? Há duas escolas indígenas que são municipalizadas no município de Maricá: a aldeia Ara Hovy (Itaipuaçu) e Tekohá Ka'aguy Hovy Porã (São José de Imbassaí), e que, portanto, precisam ser analisadas, por estas duas aldeias estarem fora da região da Costa Verde e serem administradas pela Prefeitura de Maricá, pois hoje há muitos questionamentos sobre a administração estadual na educação escolar indígena. Portanto, ouvimos ao longo dos anos a comunidade guarani, questionar se uma administração municipal não seria uma solução para os graves problemas nas escolas administradas pelo estado do Rio de Janeiro, como apontou minha pesquisa de mestrado (Oliveira, 2018), a partir da escuta das atas nas reuniões do CEDIND avaliarmos como essa questão foi amadurecida ou não na comunidade. Este projeto de pesquisa nasceu a partir da constatação de que, apesar do Brasil ter leis que garantam a qualidade do ensino para as escolas diferenciadas indígenas, como direito constitucional, esta política no Estado do Rio de Janeiro, não é cumprida efetivamente (Oliveira, 2018), pois, sendo quase

³ Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a educação escolar indígena passa a ser pensada como instituição que o Estado reconhece a estes povos direitos específicos e diferenciados nas escolas com relação à suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças e desta forma fazer do espaço escolar uma instituição que garanta a reafirmação deste cultura e não como antes, que as escolas eram pensadas como forma de integração dos povos indígenas à sociedade brasileira, não como povos indígenas, como não indígenas, como seres híbridos esquecidos de suas culturas, idiomas e religiosidades. Meu Doutorado nasceu da necessidade de aprofundamento das questões levantadas no mestrado sobre a educação escolar indígena nos Tekohás do Rio de Janeiro.

inexistentes as políticas de acesso e permanência dos alunos indígenas nas escolas em um dos estados mais ricos do Brasil. Portanto, busquei analisar as atas do CEDIND, no período da Pandemia e pós pandemia sobre os questionamentos dos M'Bya Guarani, com relação ao que eles pensavam acerca do governo estadual, em relação ao acesso e permanência à escola indígena, bilingue, específica e diferenciada. Minha dissertação foi concluída em 2018; e esta é uma análise que compartilho a partir das escutas que fiz em minha pesquisa para o Mestrado:

Não só o salário é baixo no Estado do Rio de Janeiro, mas a relação de trabalho, pois nunca existiu um concurso público diferenciado para as escolas indígenas do segundo estado mais rico do Brasil, porque ainda não foi criado o cargo de professor indígena e neste período não existia nem ensino fundamental do segundo segmento nas aldeias e tampouco o Ensino Médio. Portanto, ou os alunos após o quinto anos saíam da aldeia para estudar fora e vivenciar todo preconceito que eles mesmos contam ou não estudava. O Estado que recebe o maior percentual de Royalty do Brasil, não tem uma política de acesso e permanência para estes alunos, para os professores que consequentemente geram instabilidade para toda a comunidade guarani da Costa Verde (OLIVEIRA, 2018. p. 78).

Portanto, faz-se necessário esclarecer que no Mestrado, busquei escutar os M'Bya Guarani e entender o que eles pensavam acerca da escola diferenciada indígena. Porque o meu olhar era de quem analisa a partir do olhar de uma professora que também era diretora de um sindicato de profissionais de educação que lutava (e continuo lutando) pela educação escolar indígena sob os moldes do que a Constituição Federal deveria garantir, outra coisa é fazer essa mesma luta, a partir do que pensa a comunidade Guarani, portanto, para entender a realidade desse povo, escolhi alguns Tekohás para produzir a pesquisa: Sapukai, onde existe o Colégio Estadual Karaí Kuery Rendá, Bracuí, Angra dos Reis, RJ. Este deveria ser o local onde abrigaria o Ensino Fundamental e Médio, bem como o centro administrativo, onde estariam os documentos como Histórico, fichas de matrícula, e tudo que é pertinente à burocracia educacional do Estado, ou seja, uma secretaria, para guardar os documentos de todos os alunos que estudam no Colégio e nas salas-de-extensão, mas não é isso que acontece. Não há documentos dos alunos e até os dias atuais os alunos que terminaram o nono ano, não tiveram acesso aos seus certificados de conclusão para dar continuidade ao Segundo Grau. As outras aldeias são salas-de-extensão e com exceção de Itaxin, a segunda escola que pesquisei no Mestrado que passou a ter do sexto ao nono ano e que seguem lutando para ter nesse local o direito ao Ensino Médio e aumento de salas. As salas de extensão do Tekohá Araponga e de Rio Pequeno, só vão até o quinto ano. Portanto, escolhi as duas maiores unidades escolares da Costa Verde para minha pesquisa Sapukai e Itaxin, com relação aos avanços ou não, no período entre a conclusão de minha dissertação e a tese de Doutorado.

Abaixo segue o quadro das aldeias indígenas do Estado do Rio de Janeiro e sua situação territorial segundo o Conselho Indigenista Missionário – CIMI, em 2015, que não foi coletada pelo CENSO-IBGE.

O quadro abaixo foi elaborado a partir de perguntas feitas à comunidade pelo ISA Instituto Sócio Ambiental nos territórios de Sapukai, Itaxi, Araponga, Rio Pequeno e Arandu Mirim (Saco de Mamanguá).

Quadro 1 - Aldeias Indígenas Guarani no Rio de Janeiro em 2015

Aldeia	Localização	Habitantes	Situação Territorial	Atividade Escolar
Sapukai	Angra dos Reis	*379	Homologada	Sim
Itaxi	Parati	*171	Homologada	Sim
Araponga	Parati	*40	Homologada	Sim
Rio Pequeno	Parati	**	Em Identificação	Sim
Arandu Mirim (Saco do Mamanguá)	Parati	*28	Em Identificação	?
Tekoa Ka'aguy Hovy Porã	Maricá	***40	Buscando Reconhecimento	Sim
Aldeia de Itaipuaçu	Maricá	***28	Buscando Reconhecimento	Sim

*Segundo dados do ISA (Instituto Sócio Ambiental - <http://pib.socioambiental.org/pt>)²²

** Segundo informação oral dos moradores da comunidade em Etapa Local de Conferência Indigenista – 2015

*** Segundo dados da Prefeitura Municipal de Maricá 2015 – (<http://www.marica.rj.gov.br/?s=print&n=5045>)²³

Como pode ser visto no quadro acima, as terras indígenas homologadas no estado do Rio de Janeiro, são apenas três: Sapukai em Angra dos Reis, Itaxi em Parati e Araponga em Parati divisa com São Paulo. Importante atentar para a população que o ISA estimou a População Indígena nos territórios, completamente subnotificada. Ainda não saíram os dados finais do CENSO 2022, mas sabemos que a população indígena, principalmente em Sapukai e Itaxi é muito maior. Com relação a Educação Escolar Indígena, ela está presente em quase todas as aldeias do Rio de Janeiro. Com exceção de Arandu Mirim em Saco de Mamanguá, pois existe uma comunidade com pouco número de Guarani e uma aldeia Pataxó Hã, Hã, Hãe, em Iriri, que não é demarcada, mas é reconhecida pelo Estado, que garantiu a cessão desse território ao povo Pataxó Hã, Hã, Hãe, após negociação com os antigos proprietários em troca de outra terra. O significado do nome da etnia é “mistura de povos”, pois houve a junção da linhagem Pataxó com a Tupinambá. A Aldeia Pataxó IRIRI KÃNÃ PATAXI ÜI TANARA, cujo significado é “minha aldeia é a natureza”, não tem escola dentro de seu território, pois o Estado não garante professores, submetendo as crianças e jovens à violência do preconceito nas escolas

não indígenas, bem como a sujeição dos alunos ao racismo de motoristas que às vezes não param para os alunos Pataxó.

Tais conclusões que cheguei em minha pesquisa de Mestrado, fez ter certeza de que aquela dissertação deveria ser aprofundada, sendo inclusive uma orientação da banca de defesa, que no Doutorado eu pudesse dar continuidade às questões pertinentes às lutas e resistências que fazemos em conjunto com os M'Bya Guarani no sentido de garantir o acesso e permanência dos indígenas nas escolas diferenciadas do Estado do Rio de Janeiro, bem como mapear quais avanços, se houveram, para a construção de direitos constitucionais de acesso à uma escola indígena, com professores M'Bya Guarani concursados, portanto analisar e traçar novos caminhos para garantia da consolidação de direitos para este povo em seus Tekohás é o que me move nesta pesquisa.

Portanto analisei no capítulo 4, Educação e Direitos Indígenas, a situação dos povos indígenas em seu território no que se refere ao acesso e permanência das escolas diferenciadas.

Nesse sentido, a trajetória desta escrita, os fatos que serão postos nessa tese, têm o objetivo de buscar em quais medidas a luta dentro do CEDIND garantiu avanços, ou não, ao direito ao acesso e permanência desses alunos à educação escolar e quais deficiências ainda temos no avanço de políticas públicas para os indígenas de modo geral.

1.1 O Dja Guata Porã Para a Pesquisa

Busquei alicerçar minha pesquisa a partir de recursos metodológicos embasados na autoetnografia, partindo do uso da memória e da minha experiência. Pensei muito sobre os caminhos que eu deveria escolher para esta pesquisa, resolvi que para falar de minha trajetória que está diretamente ligada às minhas escolhas de vida, nada mais coerente do que escolher este caminho a partir da cosmovisão guarani: O DJÁ GUATÁ PORÃ, o significado desta expressão é CAMINHAR BEM.

Mas essa é uma caminhada coletiva, se fosse individual seria A GUATÁ, Mas o Dja Guata Porã pode ser também uma reunião com várias pessoas de vários povos ou etnias. Então ouvir vários pensamentos e objetivos, traçar possibilidades de forma coletiva, nessa pesquisa, não escrever sobre, mas escrever com, é o caminho perfeito para essa tese, que se propõe Decolonial, Insurreta, que busca caminhos e possibilidades coletivas, porque as propostas que me foram dadas ao longo do meu A GUATÁ, não me encantaram ou, eram possibilidades de adormecimento desse sentimento que trago no meu ser, que nunca me deixou desistir de buscar o TEKÓ PORÃ, cujo significado é o Bem Viver para os Guarani. Talvez ele esteja aqui ou também em outra dimensão, pois YVY MARAEY significa Y é **água**, VY é **terra** e MARÃEY

significa **para sempre**, portanto, ter uma terra sem males significa ter um meio ambiente saudável e preservado para sempre, humanos e animais, onde a água seja pura e o solo esteja preservado pela mata, assim há vida. Só tenho uma certeza, Onde quer que YVY MARÃEY esteja, inclusive para além daqui, de nosso território, pois quando o território não pode ser considerado uma Terra Sem Males, pode se buscar YVY MARÃEY no plano espiritual, esteja ela onde estiver, só pode ser alcançada a partir de uma boa caminhada, e coletiva. Ainda falando de coletividade, torna-se fundamental destacar a importância que as reuniões de orientação da Professora Doutora Cecília Fantinato, as aulas do professor Doutor Adriano Vargas e o grupo de pesquisa Diversidade, Desigualdade Social e Educação da Universidade Federal Fluminense (DDSE-UFF) e as reuniões do GETUFF (Grupo de Etnomatemática da UFF), nas aulas semanais com os diversos textos e debates, ampliaram a necessidade de fundamentar as teorias dentro da construção desta pesquisa. Posso citar que os textos de Boaventura de Souza Santos, em sua obra *Epistemologias do Sul*, Anibal Quijano em *Colonialidade do Poder*, e Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, debatidos neste grupo embasaram minha perspectiva Decolonial sob o prisma da Educação Indígena Diferenciada como forma de Justiça Cognitiva, mas também as epistemologias silenciadas nas escolas Juruá, onde apenas o currículo eurorreferenciado é majoritário.

Para melhor entendimento essa pesquisa, faz-se necessário explicar que ela é autoetnográfica, a partir das orientações da banca de qualificação. Portanto, exponho abaixo que que é uma escrita autoetnográfica.

O entendimento de autoetnografia defendido no corpo desta tese se dá a partir da compreensão de Ribeiro (2018) em que neste artigo a autora aborda o desafio da endoetnografia como metodologia de pesquisa tanto a partir da literatura quanto a partir da experiência pessoal do autor. Por meio da problematização e da revisão dos conceitos relacionados ao termo “antropologia em casa” e da proposição de uma definição mais específica e restrita para o termo “endoetnografia”. Também tem aporte na pesquisa de Ramires (2016) em que a autora parte do entendimento e compreensão das teorias já constituídas e a autoetnografia, evidenciando os processos de produção de dados no dia a dia que percorremos (como Guarani em contexto urbano), elas acontecem em movimentos de ziguezaguear. No caso desta pesquisa, destaco que o desenvolvimento se constituiu com o princípio de autoetnografia, a partir da vivência e experiência de vida no berço cultural da educação coletiva de minha família extensa; desde a minha infância vivi e convivi, perpassando em todas as fases, praticando os afazeres, os valores e constituindo os saberes conforme o fundamento da educação coletiva de minha família que

com os anos, entrando em contato com o Tekohá Itaxin do povo M'Bya Guarani, percebi que a educação coletiva de minha família era igual a que experimentei naquele Tekohá; por último a pesquisa de Santos (2017) onde o autor apresenta a autoetnografia enquanto gênero da etnografia e método de pesquisa qualitativo, visando a entender como alguns aspectos tornam-se importantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa doutoral. Esses textos dão aportes para pesquisas autoetnográficas. No sentido em que ao falar da experiência de quem escreve, também é afetado/afetada pela dinâmica de narrar de si mesmo enquanto pesquisador/pesquisadora e que sofre influência do que é pesquisado, experimentando uma simbiose entre pesquisador/pesquisa

Então eu começo contando um pouco de minha trajetória pessoal e parte dela consta em minha dissertação de Mestrado (OLIVEIRA, 2018, -UFRRJ) (p.21 a 25), e no memorial que escrevi como um dos requisitos para obter a primeira e única vaga para indígenas na política de cotas para o Doutorado em Educação da UFF, no segundo semestre de 2019. Fiz questão de manter parte do memorial pois ele é fruto de um processo lancinante de amadurecimento, que só depois de muitos processos dolorosos chegou a um ponto de expurgo que fortaleceu meu espírito, para assim me permitir falar sobre questões tão pungentes. E tenham certeza, chorava copiosamente enquanto eu escrevia cada palavra deste memorial. Difícil se desnudar a este ponto, mas percebi o quão era fundamental falar sobre processos tão bem sedimentados, que acabam muitas vezes sendo sufocados por toda uma vida, pelo medo de não ser entendida, pela vergonha de ser discriminada, pelo incômodo das piadas e escárnios que você vai sendo submetida pela ignorância da sociedade sobre nossos corpos, a partir de sua autodeclaração, de sua retomada. Portanto, esta postura política de trazer para o centro do debate o que muitos brasileiros sofrem neste país, é uma humilde tentativa de mostrar os efeitos da colonização e da colonialidade nesta sociedade, bem como os mecanismos que perduram nas escolas e universidades cujos currículos retroalimentam os valores eurocêntricos que sufocam nossos direitos de sermos quem somos.

Quer sejam os povos indígenas aldeados, quer sejam os povos indígenas em contexto urbano, o direito de ser indígena é paulatinamente negado em inúmeras situações.

Esta pesquisa também trata sobre a necessidade em se construir outras epistemologias para uma educação Decolonial, nas Unidades Escolares para os povos indígenas nas escolas que deveriam ser diferenciadas nos Tekohás e em contexto urbano, este, dos dois grupos, o mais discriminado, possam ter sua identidade respeitada, com políticas públicas e visibilidade. Na realidade, os indígenas que vivem, ou estão em contexto urbano, são triplamente

discriminados. 1º/ Por parte de alguns indígenas aldeados, achando que “agora todo mundo quer ser índio” e quem está na cidade “não é mais índio”, 2º/ Que não há pesquisa que nos mostre no Contexto Urbano, quer seja no mercado de trabalho, na evasão escolar nas cidades, ou na violência que ceifam vidas nos complexos favelísticos: viramos nas estatísticas, pardo (o não lugar) e esse grupo hoje está na cota do povo negro. e 3º/ Porque os livros didáticos nos mostram apenas nas aldeias o que deixa uma mensagem subliminar de que na cidade você não é mais “índio”. Em que medida as escolas, as universidades, a mídia e as leis influenciam no pensamento e modo de ser da sociedade brasileira acerca dos povos indígenas sobre o território brasileiro? O aumento de indígenas se autodeclarando, no CENSO 2022 foi um fenômeno provocado em que instâncias? Podemos dizer que os resultados do CENSO 2022 é resultado da mudança de paradigmas e metodologias dentro de movimentos indígenas do contexto urbano e de instâncias ligadas aos órgãos governamentais que garantiram o aumento na autodeclaração? tentaremos entender que tipos de metodologias e que impactos estas mudanças causam no perfil da sociedade brasileira.

Finalmente é necessário avaliarmos a lógica do Estado. Que tipo de filosofia educacional ele promove na construção da Nação brasileira? Da Colônia aos dias atuais houve uma mudança de paradigmas que romperam com o pensamento de colonização, e de subalternidade na sociedade brasileira? E quanto a visão sobre os povos indígenas? O que mudou? O que o Estado produziu para a quebra de estereótipos, ela é refletida nos currículos? Nas mídias oficiais? O Estado mudou sua filosofia educacional de “integrar” os povos indígenas?

Portanto é importante produzirmos uma pequena historiografia sobre a Educação no Brasil, e assim identificarmos elementos que produzem o pensamento acerca do povo brasileiro, sobre povos indígenas, mas também, como os últimos Censos: desde 1991 a 2022 construíram o resultado final sobre o Brasil indígena e assim buscar entender, quais movimentos fizeram para que o CENSO chegasse em 2024 com números tão altos sobre autodeclaração indígena no contexto urbano, que movimentações aconteceram? Esses resultados foram estabelecidos por conta de uma política de Estado ou os pesquisadores ouviram as pessoas e estabeleceram critérios, levaram para seus superiores e elas que foram aceitas produzindo uma nova metodologia de pesquisa que levou a esse aumento de indígenas nas cidades? Política do Estado ou uma política produzida a partir da base?

Ainda sobre política de Estado, não podemos desvinculá-la nem da educação formal, tampouco da educação familiar, religiosa e social.

Em que medida o Estado produz racismo, perda de direitos sociais e políticas de exclusão para povos indígenas? Podemos tratar esses órgãos como difusores de uma colonialidade que influencia profundamente o pensamento da sociedade? E a educação ministrada pelas religiões? Em que medida ela produz a aceitação da exclusão de todo e qualquer segmento que não coadunam com seus pensamentos ou modo de ser? Influenciam na educação escolar? Se sim, em que medida?

E sobre os indígenas que vivem em contexto urbano? Existem estatísticas que deem visibilidade a esse grupo? Em que medida eles são tratados nos currículos escolares?

Esse é o Dja Guata Porã para a pesquisa que será produzida a partir de escutas e caminhos coletivos.

Finalizando, é pertinente expor que torna-se imprescindível romper o silenciamento de quem somos, para que a forma com que a sociedade olha nossos corpos, a partir da sedimentação de concepções fundamentadas por um conceito eurocêntrico e elitista, construída há pouco mais de cinco séculos e mantida até os dias atuais para que com esse silenciamento, possas negar direitos, em suas leis, possa justificar que os indígenas por serem 1% da sociedade, não precisam de tanta terra, a invisibilidade que sofremos impactam nosso direito de sermos quem somos: Somos muito escuros para sermos brancos, somos muito claros para sermos negros, somos oriundos de um lugar que não existe, ou melhor, existe: é chamado de O NÃO LUGAR.

É só perceber o que é hoje a política de cotas para os “índios misturados”, um povo negado pelo estado, pela nova nomenclatura de que “preto + pardo = negro” e quando chega na comissão de étero-identificação, os pardos que não têm pele escura e cabelo crespo são negados seu direito de se declarar pardo; pois a alegação é que essas pessoas não sofrem racismo. Mas qual nome é dado para o que sofremos? Portanto, trago como elemento de análise minhas memórias sobre minha família e sobre mim.

1.2 Objetivos:

Analisar a partir das atas do CEDIND, as escolas diferenciadas das Terras Indígenas do Estado do Rio de Janeiro, e o pensamento sobre ela de sua comunidade: acesso, permanência e cotidiano escolar, Compartilhar minhas experiências enquanto professora na contramão da Colonialidade quer seja em salas de aula ou nos projetos que ainda só têm lugar a partir de projetos, bem como os silenciamentos que perduram há mais de cinco séculos sobre os povos indígenas em contexto urbano e a invisibilidades que perduram sobre esses povos até a atualidade.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer distintas necessidades dos alunos e alunas guarani e sua comunidade, na elaboração de ações, que permitam o acesso e permanência do alunado nas escolas pesquisadas;
- Elencar as principais necessidades identificadas pela comunidade na busca de autonomia e protagonismo nas escolas indígenas pesquisadas;
- Investigar, a partir das atas as necessidades, demandas e expectativas dos estudantes e comunidade guarani nos territórios pesquisados, com relação à escola indígena e se o CEDIND tem garantido mudanças positivas sobre acesso e permanência dos indígenas ao acesso e permanência no ensino fundamental até o segundo grau.
- Compartilhar as possibilidades de atividades que podem ser trabalhadas nas escolas rompendo o Eurocentrismo e a colonialidade tão presentes nos currículos.

1.3 Minha Trajetória Pessoal: Xee ma endu'aa va'e:

“Na sociedade colonizada que eu nasci e me criei, aprendi que só era ‘índio’ quem nascesse e vivesse nas aldeias. Por mais que estes conceitos adormecessem o que sou, algo dentro do meu espírito me tornou um ser irrequieto, com um espinho cravado na alma, que só parou de incomodar quando resolvi fazer meu caminho de volta pra casa”. Marize-Pará Rete.

“Xee ma endu'aa va'e” significa eu vou escrever o que eu lembro de minhas memórias (reminiscências), para isso, esta não poderia ser uma tese nos moldes acadêmicos dos “Juruá”. Onde o saber local se constitui, a partir da pesquisa autoetnográfica que apresento como um questionamento à universalidade visto que:

O colonial constitui o grau zero a partir do qual são construídas as concepções modernas de conhecimento e direito. As teorias do contrato social dos séculos XVII e XVIII são tão importantes por aquilo que dizem como por aquilo que silenciam. O que dizem é que os indivíduos modernos, ou seja, os homens metropolitanos, entram no contrato social abandonando o estado de natureza para formar a sociedade civil¹⁴. O que silenciam é que com isso se cria uma vasta região do mundo em estado de natureza — um estado de natureza a que são condenados milhões de seres humanos sem quaisquer possibilidades de escapar por via da criação de uma sociedade civil. A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência de sociedade civil e estado de natureza separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não-existente o estado de natureza. O presente que vai sendo criado do outro lado da linha é tornado invisível ao ser reconceitualizado como o passado irreversível deste lado da linha. O contato hegemônico converte simultaneidade em não-contemporaneidade, inventando passados para dar lugar a um futuro único e homogêneo. Assim, o fato de que os princípios legais vigentes na sociedade civil deste lado da linha não se aplicam ao outro lado não compromete sua universalidade. (SANTOS, 2007 p, 74)

Busquei alicerçar minha tese de doutorado a partir de recursos metodológicos embasados na autoetnografia, partindo do uso da memória e da minha experiência. A partir daí, vários alicerces foram sendo construídos: primeiro alicerce foi a base ancestral: a família e a percepção de mim como mulher, vinda de uma família que tinha a memória de mulheres indígenas que construíram essas famílias (materna e paterna), uma história de silenciamentos e invisibilidade que não me fazia entender que eu era também parte dessas mulheres ancestrais. Foi a fase da descendência, de saber que essas mulheres, minhas avós eram indígenas, mas eu, apenas alguém que tive avós indígenas, é o não lugar, cresci em uma família que muitos anos depois pude identificar que ainda mantinha os valores das famílias extensas das aldeias. Mas até chegar à essa constatação, foram muitas camadas que tive que arrancar de mim, muitas vezes sangraram, mas não há desconstrução sem dor. Importante frisar que esta percepção de mim como indígena veio muitas décadas depois, um processo de metamorfose que passei, descascando, sangrando, restaurando cada nova camadas na (re)construção do meu Eu. Esses alicerces foram sendo construídos ao longo de minha de vida inquieta, questionadora, sempre aberta a novas concepções de mundo e de pensamento.

É importante que as pessoas saibam a complexidade do que descrevo, porque sei que há muitas pessoas que sofrem o que eu sofri, discriminação, exclusão e racismo.

Não perdemos nossa cultura, pelo fato de nascermos em contexto urbano, pelo contrário, nós a emprestamos para os demais brasileiros.

Eu sempre soube das minhas avós indígenas. Por parte de mãe, minha bisavó era parteira, ela foi uma das tantas mulheres indígenas sequestradas de sua aldeia, que vítima de estupro e abandonada que deu à luz minha avó, Palmira Carolina, que morreu de parto no seu 12º filho.

Por parte de pai, minha avó era rezadeira e tinha os segredos das plantas, raízes, do tempo e do mundo espiritual. Trata-se de dois papéis muito valorizados no interior das comunidades indígenas. Minha avó tinha remédios e rezas até para picada de cobra. Mesmo sabendo dessa origem familiar, não me declarava indígena porque isto naquela época era impossível, como ter em sua certidão a etnia indígena em 1958, na cidade? Mas os caminhos de Nhanderu, só Ele pode te mostrar e este foi longo, doloroso e tortuoso.

Portanto sigo meu relato escrevendo o marco de construção de minha maturidade étnica que me deu o empoderamento para minha autodeclaração. Portanto, gostaria de destacar também outra história que faz parte da minha construção enquanto pessoa e a experiência no âmbito do SEPE (Sindicato estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro). Em 1997, os questionamentos com relação à educação escolar me levaram a entrar para o SEPE e assumir a Secretaria de Gênero, Antirracismo e Orientação Sexual, e à frente desta secretaria passei a ter contato com os debates e lutas das Mulheres, LGBTQIA+ e do Movimento Negro com relação à política de cotas e combate a todas as formas de discriminação.

Dentro desta secretaria, pude perceber a escola sob outro olhar. Uma escola com profundas contradições, com várias filosofias que buscam espaços para acontecer, mas também uma escola que em vários momentos discrimina, marca às pessoas a partir de todo um mecanismo de condicionamento torna-se notório que:

Punem-se as agressões, mas, por meio delas, as agressividades, as violações e, ao mesmo tempo, as perversões, os assassinatos que são, também, impulsos e desejos. Dir-se-ia que não são eles que são julgados; se são invocados, é para explicar os fatos a serem julgados e determinar até que ponto a vontade do réu estava envolvida no crime. Resposta insuficiente, pois são as sombras que se escondem por trás dos elementos da causa, que são, na realidade, julgadas e punidas. Julgadas mediante recurso às “circunstâncias atenuantes”, que introduzem no veredicto não apenas elementos “circunstanciais” do ato, mas coisa bem diversa, juridicamente não codificável: o conhecimento do criminoso, a apreciação que dele se faz, o que se pode saber sobre suas relações entre ele, seu passado e o crime, e o que se pode esperar dele no futuro. (FOUCAULT, 1999, p. 13)

Nestes espaços de discussão percebi que havia uma baixa escolaridade do povo afrodescendente, dos transexuais e a invisibilidade total dos indígenas, cujas identidades eram negadas nas cidades e cheias de estereótipos. Mas foi dentro do Movimento Negro, a partir dos debates sobre a construção da identidade, que me percebi na busca em dar visibilidade às questões indígenas. Busquei em vários trabalhos e notícias, os debates sobre as lutas e reivindicações do Movimento Indígena, e dentre eles os debates com relação à Educação Diferenciada Indígena. Entendi que os indígenas das aldeias apresentavam índices de baixa escolaridade e analfabetismo que são ainda maiores que aos da população afrodescendente, segundo o IBGE (2010).

Entre 2000 e 2010, a taxa de alfabetização dos indígenas com 15 anos ou mais de idade (em português e/ou no idioma indígena) passou de 73,9% para 76,7%, aumento semelhante ao dos não indígenas (de 87,1% para 90,4%). Porém, entre os indígenas, em 2010, a taxa de alfabetização masculina (78,4%) era superior à feminina (75,0%). Na área rural, a taxa de analfabetismo chegou a 33,4%, sendo 30,4% para os homens

e 36,5% para as mulheres. Já nas terras indígenas, 67,7% dos indígenas de 15 anos ou mais de idade eram alfabetizados (IBGE, Agência de Notícias, 2013).

A partir dos debates junto ao Movimento negro e das informações reunidas com relação às questões indígenas, passei a pensar na pesquisa sobre a história e a herança de minha família com avós indígenas: tanto paterna quanto materna, e com este amadurecimento, saí da condição de “parda” para assumir minha identidade indígena, já que esta é a memória e a condição de minha família. O problema é que no Brasil há muita dificuldade com relação à construção da identidade étnica específica, que é a história de muitos indígenas brasileiros, identidade étnica negada pelo Estado brasileiro. Mas a partir dos movimentos e experiências nos quais participei, consegui reassumir minha identidade, processo que a antropologia denomina de etnogênese (Pacheco de Oliveira, 1997) e que eu chamo de “o caminho de volta pra casa”. Esta é a realidade de alguns povos que hoje engrossam o número de 305 povos, ainda resistentes neste país, que sofrem e resistem lutando nestes 518 anos de genocídio e etnocídio⁴ promovidos pelos católicos no passado e pelos neopentecostais na atualidade. Violência esta, sofrida por mim, a partir de minha autodeclaração, mas que de modo algum poderia, este movimento ser retrocedido, pois é algo que vem de dentro, de um amadurecimento de convicções e sentimentos que vão brotando, como a semente que em dado momento sente as condições necessárias para estourar e se transformar em uma nova planta que crescerá e dará novos frutos.

É isso que me estimula a retomar uma imagem - a de “viagem da volta” (Oliveira, 1994) - por mim utilizada em uma publicação destinada a um público heterogêneo interessado nos “índios do Nordeste” (inclusive as suas próprias “lideranças”), e anterior ao artigo de Clifford. No sentido usado naquele contexto, a viagem é a enunciação, autorreflexiva, da experiência de um migrante, transposta para os versos de Torquato Neto: “desde que saí de casa, trouxe a viagem da volta gravada na minha mão, enterrada no umbigo, dentro e fora assim comigo, minha própria condução”(Pacheco de Oliveira, p.30, 1999).

(...) o surgimento de uma nova sociedade indígena não é apenas o ato de outorga de território, de “etnificação” puramente administrativa, de submissões, mandatos políticos e imposições culturais, é também aquele da comunhão de sentidos e valores, do batismo de cada um de seus membros, da obediência a uma autoridade simultaneamente religiosa e política. Só a elaboração de utopias (religiosas/morais/políticas) permite a superação da contradição entre os objetivos históricos e o sentimento de lealdade às origens, transformando a identidade étnica em uma prática social efetiva, culminada pelo processo de territorialização. (Pacheco de Oliveira, p.66, 1997)

Fazer o “caminho de volta pra casa” buscando reafirmar-me como indígena na sociedade que vivo, não foi algo fácil, sofri o escárnio (algumas vezes em doses homeopáticas,

⁴ Etnocídio é um conceito vinculado a genocídio. Basicamente, o termo, a fim de genocídio cultural, é usado para descrever a destruição da cultura de um povo, em vez do povo em si mesmo.

nas brincadeiras ou em minha ausência e outras vezes sem nenhum cuidado ou consideração), quando me chamavam de “índia do Paraguai”, por exemplo, inclusive demonstrando um preconceito contra o próprio Paraguai, colocando de forma subliminar que este país é produtor de coisas falsas, mal sabem eles que o “Umbigo do Mundo”⁵ para o povo M’Bya Guarani é o Paraguai. Fora de minha presença falavam que eu estava querendo “aparecer” ou tornar-me evidente a partir deste debate. Fui tratada com animosidade por algumas pessoas, negada minha vaga como única mulher indígena na 4ª Conferência Estadual de Política para Mulheres do Rio de Janeiro, de 5 a 6 de dezembro de 2015.

Ainda hoje, integrantes de movimentos políticos: sindical e partidário de esquerda ainda negam o meu direito de autodeclaração, colocando que eu sou “suposta índia”, não percebem quão preconceituosos estão sendo e quanto do pensamento eurocêntrico ainda destilam em suas palavras. Escutei de vários professores após meus debates, conferências, curso de capacitação, que eu produzo utilizando boa parte do meu tempo livre, gratuitamente na grande maioria das vezes, me perguntarem se sou “índia de verdade”. Indago sempre a estes professores: “o que é ser índio de verdade?” E todos eles respondem a mesma coisa: ser índio de verdade é não ser “descendente”, é ter nascido na aldeia. São nestes momentos que percebo o quão afastado do debate racial estas pessoas estão, pelo menos do debate do que é ser indígena no século XX e XXI. Só para lembrar o último Censo (IBGE, 2020) contabilizou que 36,2% da população indígena vivia nas cidades, hoje a partir do novo CENSO (IBGE, 2022), a população autodeclarada indígena nas cidades passou a ser contabilizada em um percentual de 63% vivendo fora das áreas oficialmente demarcadas (IBGE, 2022), ainda foi contabilizado que estamos em 86,7% das cidades do país, o que equivale a estarmos em 4.832 cidades, o número total de indígenas foi totalizado em 1,69 milhão de indígenas autodeclarados um aumento em 12 anos de 88%, mas o que garantiu esse aumento no número de autodeclarados foi a mudança na metodologia do Censo, mas essa mudança, veio a partir de vários debates que aconteceram entre várias instituições indígenas do contexto urbano, em todo Brasil, com lideranças indígenas também em contexto urbano.

Ainda existem acadêmicos e professores que defendem a teoria de que quando se sai da aldeia perde-se a cultura, perde-se o idioma, se acultura. É parcialmente verdadeiro, porque ao

⁵ Umbigo do Mundo é onde nasce um povo.

sair da aldeia, o idioma prioritário é o português, pois é através dele, que as pessoas vão garantir acesso às escolas juruá e consequentemente capacitação para garantir um emprego. Falar um idioma indígena na cidade no passado, também era algo perigoso, pois a violência, o sentimento de repulsa aos povos originários, perdura até a atualidade, e há cinco séculos que as elites que produzem uma relação bélica contra os povos indígenas, porque estes povos entram em colisão contra o tipo de produção predatória e destruidora da floresta, são olhados como os povos avessos ao progresso, portanto construir-se um pensamento sobre nós que tudo que era indígena era ruim. Foi a partir de todas essas inverdades engendradas pelas elites e o Estado que o idioma foi sendo silenciado e as memórias de quem você é também, mas será que a cultura indígena se resume completamente ao idioma? Claro que não. Assim como qualquer pessoa que sai de sua terra natal e vem viver no Brasil, também não renuncia a sua cultura, apesar de comunicar-se em português. Portanto, essas conexões extraíram o que era necessário para a sobrevivência no mundo juruá, mas a fronteira estabelecida pela família, essa perdura em qualquer lugar, fora dos territórios ancestrais demarcados. O fato de sermos criados, cuidados, a estrutura familiar diferente das famílias juruá. Portanto, parto da formação de minha família materna, cujo exemplo constitui exatamente a reafirmação da crítica que Barth (2006) explicita ao afirmar que:

Muita atenção tem sido dedicada às diferenças entre culturas, bem como às suas fronteiras e às conexões históricas entre elas; mas o processo de constituição dos grupos étnicos e a natureza das fronteiras entre estes não têm sido investigados na mesma medida. Os antropólogos sociais têm evitado esses problemas usando um conceito extremamente abstrato de “sociedade” para representar o sistema social abrangente dentro do qual grupo e unidades menores e concretos podem ser analisados. Este uso do conceito, porém desconsidera as características e fronteiras empíricas dos grupos étnicos, bem como as importantes questões teóricas que uma investigação das mesmas levanta. Ainda que hoje ninguém mais sustente a ingênua suposição de uma indiferença hostil com relação aos seus vizinhos, ainda persiste a visão simplista de que os isolamentos social e geográfico foram os fatores cruciais para a manutenção da diversidade cultural. Uma investigação empírica do caráter das fronteiras étnicas, tal como apresentada nos ensaios que se seguem, traz duas descobertas que, apesar de não serem nem um pouco surpreendentes, demonstram bem a inadequação dessa visão. Em primeiro lugar, torna-se claro que as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de exclusão e de incorporação através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas”. (BARTH, 2006, p. 25, 26)

Apesar de estar distante geograficamente do meu grupo étnico, percebi, a partir das minhas visitas às aldeias durante os anos de 2004 em diante, bem como as escutas sobre a cultura guarani que, então, pude notar semelhanças entre o modo de vida, de educação e as tessituras relacionais desta comunidade que eu observei e o processo de educação familiar e processos de cuidado que recebia ao longo da minha vida; pois essas semelhanças se encontravam seja na maneira comunitária em que eu fui educada⁶, seja nas relações de cuidado entre os integrantes de minha família, quer seja na estrutura construída em minha família que se distingue fortemente das famílias Juruás⁷. Contudo os processos de exclusão e de incorporação na cidade existiram, não aprendemos a língua, incorporamos em seu lugar a língua portuguesa, parte da alimentação continuou, parte foi incorporada da alimentação das cidades por onde minha família passou.

A violência sobre nós sempre existiu, portanto silenciamentos foram fundamentais para camuflar quem somos. Apesar de tudo o que vivi coletivamente, rompi as barreiras e silenciamentos de minha família, percebo que algo sempre esteve latente em meu ser, a ponto de minha mãe-tia me chamar em casa, quando estávamos sozinhas, de Djakuí e por quase toda minha vida, não ter percebido as dimensões e conexões de tantas peças desse imenso quebra-cabeça.

A foto de Djakuí estava presa na parede no segundo andar do prédio do antigo Museu do Índio na antiga rua Mata Machado em frente ao portão 13 do Maracanã. Vi a foto quando subi no segundo andar em outubro de 2006. Ela era linda, mas não sabíamos quem era aquela indígena jovem e sorridente, congelada no tempo por aquela foto preto e branco. Ali, naquele prédio em ruínas, naquela época fundamos a sede do Movimento Tamoio, que depois virou o Instituto Tamoio dos Povos Originários e mais tarde apelidada em seu último ano de existência como Aldeia Maracanã.

Quando as irmãs Kalapalo Samantha e Ysani ficaram conosco um tempo, ao subirem no segundo andar identificaram ser a falecida tia que se casou com um branco e que ao dar a luz à sua filha faleceu no parto. Aquela história desenterrou a memória de minha infância,

⁶ A minha criação não foi exclusividade de minha mãe, mas existia o compartilhamento dos meus cuidados para com as minhas tias e fui educada para respeitá-las como sendo também, minhas mães e os meus primos como sendo meus irmãos, assim assemelhando-se à educação da família extensa que se encontra tanto nas aldeias que eu visitei como na minha formação enquanto indivíduo criado dentro de uma educação coletiva e comunitária. Sendo a primeira geração primos criados como irmãos, logo, seus filhos os chamam de tios.

⁷Pessoa não indígena é chamada pelos Guarani de Juruá.

quando minha mãe me chamava de Djakuí. Achava tão natural minha mãe me apelidar com um nome indígena que nunca perguntei o porquê ela me chamar assim, mas perguntei quem era a mulher que tinha esse nome e ela me contou a história do casamento entre uma mulher indígena e um homem branco, que o casamento foi na Candelária, para a Lua de Mel construíram uma maloca no Jardim Botânico e que ela foi ter o bebê na sua aldeia e morreu no parto.

Hoje me pergunto por que nunca perguntei minha mãe sobre o apelido, e sim sobre quem era a mulher que tinha esse nome. Provavelmente, ela tenha me chamado assim porque eu até me casar gostava de ficar só de calcinha e descalça dentro de cada, pode ter sido também pelo tom da minha pele (morena) e os meus cabelos, preto azulado, cheio e grosso, ou pelas duas coisas, já que meu fenótipo chamava a atenção das pessoas naquela época. Minha mãe fazia permanente nos cabelos sempre curtos e tingia o cabelo de castanho e como tinha a pele mais clara, assim, passava despercebida naqueles saltos 15 (ela só tinha um metro e meio, como todas as suas irmãs!).

O fato é que me interessei em saber mais sobre Djakuí, seu nome em seu idioma significa Flor do Campo, Tinha entre 19 e 22 anos⁸, quando conheceu Ayres da Cunha (Gaúcho de Uruguaiana), seu território ancestral fica no Alto Xingu e sua etnia é uma das 14 etnias que compõe o Parque Nacional do Xingu, “um dos tantos povos que teve sua cultura invadida pelas expedições dos homens brancos” (MACHADO, 2021). Também descobri que a sociedade da época via um casamento interétnico, nesse caso, entre indígena e branco, de forma negativa e que os homens daquela época assim como nesses 524 anos de contato hiper sexualizam os corpos das mulheres indígenas. É por esse olhar que desperta lascívia que ainda hoje mulheres indígenas são vítimas de estupro, como denuncia o Relatório da ONU sobre Mulheres Indígenas:

1 em cada 3 mulheres indígenas já sofreu violência sexual ao longo da vida, segundo relatora da ONU. Nas terras indígenas Yanomami, ao menos trinta jovens estão grávidas de garimpeiros onde uma crise humanitária foi causada pelo garimpo ilegal, que abusavam sexualmente delas em troca de comida e alimentos. Além disso, mulheres e meninas indígenas são um dos grupos mais vulneráveis ao tráfico humano, fisgadas principalmente para a prostituição: na região da tríplice fronteira, entre Colômbia, Peru e Brasil no Amazonas, 80% das mulheres traficadas são exploradas sexualmente.⁹

⁸ Há outro artigo que diz que ela tinha 19 anos.

⁹Publicado em: <https://www.cnm.org.br/comunicacao/noticias/uma-em-cada-3-indigenas-sao-estupradas-ao-longo-da-vida-aponta-relatorio-das-nacoes-unidas> (Acessado em 21/02/2024)

Mesmo com toda essa estatística nefasta estamos subnotificadas, e mesmo assim os índices são bem altos, porque os relatórios tratam apenas das mulheres das aldeias. As mulheres indígenas em contexto urbano são vítimas de apagamento e negação, mas há um elemento que hoje é necessário outro tipo de avaliação. A violência no campo e no entorno das aldeias infelizmente aumenta a cada dia, neste sentido, os governos dos três poderes e mais, uma boa parcela de deputados federais, ou instigam essas violências ou silenciam sobre elas. Sendo assim dois elementos podem ter garantido um aumento de autodeclaramos indígenas em contexto urbano já que hoje a maioria dos povos indígenas, segundo o CENSO de 2022, vivem fora dos territórios demarcados. É verdade que houve uma mudança na metodologia do CENSO, que garantiu um maior número de pessoas que puderam se declarar indígenas, mas também há o êxodo devido à violência, devido à falta de possibilidades de sobrevivência a partir dos desmatamentos, da destruição do entorno que garante a sustentabilidade dos povos. Portanto, é fundamental que tenhamos uma política de estudos estatísticos em todas as áreas para que possamos entender, a partir do mapa estatísticos os problemas, as violências, o acesso à educação, à saúde e tudo que a sociedade tem direito. Sem estatísticas, sem direitos às políticas públicas, sem políticas públicas não temos direitos, tampouco respeito.

Portanto, como uma mulher indígena, nascida no contexto urbano, volto à estrutura de meu eu, após este parêntese sobre a violência contra nós, mulheres indígenas e afirmo que apesar de compreender a minha ancestralidade indígena tanto por parte paterna quanto materna, esse fato não foi suficiente para que eu me autodeclarasse como indígena, e hoje eu entendo que esse processo foi construído a partir das desconexões construídas a partir da morte de minha avó no parto, já que cada uma das filhas mulheres foi entregue a uma madrinha e somente na maioria delas finalmente conseguiram se unir e só a morte as separou fisicamente. Foi através da compreensão das políticas de negação e tácita exclusão que pude correlacionar o quanto sofria os efeitos desse apagamento, através do efeito do processo de invisibilidade, que então eu estava envolta. Com a percepção desse universo passei a “buscar o caminho de volta”, ou seja, a minha etnogênese onde, de acordo com Barth (2006):

Em segundo lugar há relações, persistentes e frequentemente vitais, que não apenas atravessam essas fronteiras como também muitas vezes baseiam-se precisamente na existência de status étnicos dicotomizados. Dito de outro modo, as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação social, mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos. A interação dentro desses sistemas não leva à sua destruição pela mudança e pela aculturação: as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre eles (Idem, p.26)

Com base nesse entendimento pude então compreender a convivência entre as distintas etnias dentro de um espaço dicotômico de vida, ao descaso de políticas públicas e invisibilidade de etnias – no caso em tela as etnias indígenas – em detrimento dos privilégios e manutenção de privilégios historicamente consolidados para o grupo branco que não somente foi o colonizador desses espaço de Abya Yala (hoje chamado de América), como também é o mesmo grupo que descende os detentores dos meios de produção e posseiros de terras do agronegócio que estão diretamente interessados no tema da demarcação das terras indígenas, no Marco Temporal e em muitos outros projetos que tramitam na Câmara de Deputados Federais.

Portanto, “aculturação” foi um termo inventado para justificar a negação da população indígena que ao perder seu território, veio viver na cidade como forma de sobrevivência, mas a cultura não é algo geográfico apenas é também o que se carrega como valores e sentimento de si como humano e como alguém pertencente a um grupo, no caso, minha família.

É importante explicar aos brasileiros que falamos muitas palavras em tupi-guarani e outros idiomas indígenas, mas as palavras em tupi-guarani devem pesquisar essas palavras para assim entender que o português falado no Brasil, não é falado em lugar nenhum no mundo, até porque Cultura é isto, está sempre em movimento e basta o contato com outra cultura para não ser mais a mesma, através do processo dialógico e as contribuições da alteridade para a construção do sujeito.

Segundo uma relação direta, o autor colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro – para nós mesmos esse valor não existe imediatamente (para a autoconsciência efetiva e pura) –, consideramos o fundo as nossas costas, isto é tudo o que não enxergamos imediatamente, não conhecemos e não tem para nós importância axiológica direta mas, pelo visto, é significativo e conhecido aos outros, o que vem a ser uma espécie de fundo em que os outros nos percebem axiologicamente, no qual nos manifestamos para eles; por último, presumimos e consideramos também no que acontecerá após a nossa morte, o resultado do conjunto da nossa vida, evidentemente já para os outros; em suma, espreitamos tensa e permanentemente, captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros, os reflexos de momentos isolados e até do conjunto da vida, consideramos o coeficiente de valor inteiramente específico com que nossa vida se apresenta para o outro e inteiramente distinto daquele coeficiente com que a vivenciamos em nós mesmos. (BAKHTIN, 2011, p. 13,14)

Portanto, o brasileiro tem muito da cultura indígena sem, contudo, saber identificá-la, pois a raiz indígena é sistematicamente negada aos brasileiros. Entretanto torna-se

indispensável saber que o mesmo Estado, constituído no território outrora invadido e colonizado, que nega direitos e visibilidade; é o mesmo que por assimilação, que remete à fagocitose¹⁰, possui elementos indígenas na sua formação e processo de construção de uma identidade nacional¹¹.

A partir do contato com indígenas que vivem em aldeias, pude identificar traços da cultura indígena em minha família, o que me deu ainda mais segurança em afirmar-me indígena. Mas esta autodeclaração só aconteceu após minha ida à aldeia Pataxó Hã Hã Hãe, em Pau-Brasil, Sul da Bahia. Nesta visita em 2007 fiz uma entrevista na rádio comunitária da aldeia e falei sobre a ocupação do prédio do antigo Museu do Índio (atual aldeia Maracanã) e nosso objetivo de fazer naquele espaço um instituto de promoção e difusão da cultura indígena, convidando os parentes a estarem conosco naquele espaço. Quando o apresentador do programa me perguntou qual minha etnia eu disse ser descendente do povo guarani. Quando saí da rádio, muitos pataxós Hã Hã Hãe vieram parabenizar-me pela entrevista. Disseram estar muito contentes com a nossa ação de ocupar o prédio que abrigou o primeiro museu indígena da América Latina. Só tinham uma observação a fazer sobre minha fala. Uma indígena disse-me: “Só tenho uma observação a fazer à sua fala, quem é descendente está em cima do muro, você está na luta, tem que dizer que é indígena.” Ali foi o meu primeiro batismo.

Considero como segundo batismo, e esse sim, o mais importante, o convite da minha amiga e pajé Lídia Pará Poty, da Aldeia guarani em Camboinha, Niterói, chamada de Tekohá M’boy ty¹² (Aldeia de sementes) que hoje foi transferida para Maricá, e atualmente essa aldeia se chama Tekohá Ka’aguy Hovi Porã (Aldeia Mata Verde Bonita). Foi meu Nhemongaraí, em 2013, cerimônia de batismo, onde recebi meu nome guarani, nome que dá força ao meu espírito e que eu reverencio todos os dias de minha vida. O nome é recebido na hora da cerimônia pela nossa pajé, Lídia Pará Poty e hoje sou *Pará Rete*. *Pará*, é o oceano, não se domina, é amplo e muitas vezes incontrolável, dá a vida, mas também tira. *Rete* vem do sagrado, aquilo que vem do espiritual. O que quer dizer? Que eu sou uma guerreira que ao mesmo tempo em que luta, também cuida, protege seu povo e Nhanderu me enviou com esta missão: para lutar e proteger meu povo. Muito orgulho e responsabilidade este nome me trouxe.

Percebo em minhas análises que por ter sido negada a primeira raiz de construção do povo brasileiro, por ter sido esta, ao longo de cinco séculos desqualificada de várias formas,

¹⁰ Fagocitose é um processo pelo qual a célula ingere partículas grandes, como micro-organismos. Durante a fagocitose, observa-se a formação de pseudópodes e de uma bolsa denominada fagossomo. O processo é conhecido como “o comer da célula” e pode ser observado em protozoários e também em células de defesa dos animais.

¹¹ A esse respeito basta imaginar o que foi o processo da idealização do mito do “bom selvagem” que perpassa pela literatura romântica como a obra “Iracema” de José de Alencar ou a Ópera “O guarani” de Carlos Gomes, assim como o mito do bom selvagem.

¹² Essa aldeia foi queimada de forma criminosa e a convite do então prefeito de Maricá: Washington Luiz Cardoso Siqueira (conhecido como Washington Quá Quá), se transferiram para Maricá

cujo Estado Português no período da colonização, o Primeiro-Ministro de Portugal, proibiu o ensino do Tupi e que as línguas indígenas fosse faladas, para o fortalecimento do Português na Colônia, pois aqui, naquela época, a elite falava francês, o povo falava Nheengatu, ou Língua Geral esta, inclusive ensinada nas escolas¹³ junto com a catequese, esta foi a política que produziu um silêncio incomensurável produzido pelo Estado na construção do povo brasileiro com relação a raiz indígena que a grande maioria do povo brasileiro desconhece. Acontece o mesmo fenômeno com a raiz africana que muitos brasileiros também são constituídos. Por ter estes dois pilares de construção negados, o que sobra? A constituição europeia deste povo e a partir deste fenômeno, acontece o “complexo de vira lata” que as elites brasileiras sofrem, porque querem parecer-se com os europeus, mas não são brancos como eles, esforçam-se para parecer com eles, mas nossa cultura tem os matizes de construção dos povos indígenas e africanos. Portanto, eles negam estas raízes e buscam serem aceitos pelo povo que nos dominou, nos extorquiou no passado e ainda produzem políticas para que não tenhamos autossuficiência. Esta elite sem dor vende nossos recursos, nega direitos históricos aos povos originários e negam qualquer possibilidade de construção da identidade brasileira, bem como a garantia de autodeclaração dos indígenas em contexto urbano, garantido na Convenção 169 da OIT que o Brasil ratificou em 2003.

Considero importante destacar que a partir do contato frequente com alguns líderes indígenas Mbyá, entre outros, na cidade do Rio de Janeiro e na aldeia de Paraty-Mirim, bem como o contato com diversas etnias em contexto urbano como, Pataxó, Apurinã, Tukano, entre outras, em 2005, ajudei a fundar o Movimento Tamoio dos Povos Originários, que é um movimento composto por indígenas em contexto urbano e indígenas aldeados, e que dentre várias ações, em 20 de outubro de 2006 ocupou o prédio do Antigo Museu Nacional do Índio, em frente ao estádio Mário Filho (Maracanã). Inicialmente chamado de sede do Movimento Tamoio, após um encontro com vários indígenas em 2007 fundamos o Instituto Tamoio dos Povos Originários, que em meados de 2011 foi apelidado de Aldeia Maracanã. Hoje sou presidente da Associação Indígena Aldeia Maracanã, ajudei a construir o Instituto dos Saberes

¹³ “Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal (1699 – 1782) foi um nobre e estadista português, responsável pela expulsão da Companhia de Jesus da então Colônia e pelo consequente fechamento dos colégios, instituindo as aulas régias. Seu intuito era fazer com que a escola servisse aos interesses do Estado e não mais os da igreja. Proibiu o ensino do tupi e oficializou a língua portuguesa como a única língua do Brasil”. HELB-História do Ensino de Línguas no Brasil- Marquês de Pombal.

dos Povos Originários Aldeia Jacutinga em Duque de Caxias, única instituição indígena em toda baixada fluminense.

Seguimos lutando e depois de dez anos, conseguimos que o Governo do Estado do Rio de Janeiro promulgasse o CEDIND- Conselho Estadual dos Direitos Indígenas, onde sou uma das conselheiras representando o ISPO-Aldeia Jacutinga e onde hoje sou coordenadora do setorial de educação indígena do Conselho. Ajudei a escrever a formatação deste conselho, pensado, sonhado desde 2006. Sou membro também do PARLAINDIO- Parlamento Indígena do Brasil, dentre outras instituições de pesquisa sobre povos indígenas.

Em contato frequente com as lideranças e os professores de várias etnias em todo o Brasil, comecei a aprofundar-me e entender os motivos que levaram os povos indígenas a organizarem-se e criar um Movimento Indígena Nacional articulado para reivindicar a efetivação de direitos indígenas constitucionais, dentre estes, com relação ao acesso dos indígenas a Educação Escolar Diferenciada, que foi garantida na Constituição Federal de 1988.

Logo, quero afirmar aqui que mesmo na época que eu não me autodeclarava, eu lutava pela conscientização dos não indígenas, desse modo ao não haver espaço para a cultura indígena, pressuponho o fim da humanidade em seu sentido mais estrito referente ao altruísmo, solidariedade e harmonia com a natureza uma vez que a extinção da relação do sagrado com a natureza implica em esterilizar e pasteurizar a nossa sobrevivência na terra; assim em concomitância com o que Ailton Krenak (2019) afirma que:

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 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, 2019, p.26, 27)

Portanto, a partir de minha trajetória pessoal, como professora e indígena, posso afirmar que nunca fui uma professora convencional. Iniciei na Educação trabalhando como professora concursada da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro em 15 de março de 1988, e nos primeiros oito anos da carreira, atuei no 1º segmento do Ensino Fundamental. Sempre acreditei que a educação pública e de qualidade é um direito de todos os cidadãos e cidadãs que habitam este mundo. Mas não é só o acesso à educação que preocupa um professor comprometido com

seu alunado, mas também a permanência deles em uma escola que garanta seu desenvolvimento não só cognitivo, mas seu desenvolvimento de cidadania plena e análise crítica sobre a sociedade em que vive, e para isto é necessário conhecer a fundo alguns processos que influenciam na efetivação de tais direitos e em tais conceitos, a começar pelo básico: O início da História do Brasil.

Em 15 de março de 2024 completei 36 anos como professora da educação pública. Lutei e continuo a lutar em defesa de uma educação pública de qualidade onde os alunos consigam se identificar nos currículos ministrados pelos professores e professoras deste país, para que a escola faça sentido para eles, sem isso, como essa sociedade será melhor? Sou Paulofreireana e não tenho esperanças que este modelo educacional como está estruturado vá modificar alguma coisa para nossos alunos periféricos, que não se veem neste currículo e o sentido da escola fica cada vez mais longe desses alunos, o mesmo para os alunos guarani dos Tekohá, mas acredito naqueles professores que nunca baixaram suas cabeças e continuam produzindo projetos que ao longo do ano letivo são trabalhados nas periferias porque há uma filosofia educacional que mantém o currículo bem amarrado, nas propostas elitistas, eurocêntricas que invisibilizam inclusive as culturas e corpos das periferias, cuja realidade é de segregação socioespacial e territórios onde impera o Racismo Ambiental. Não acredito que sejamos menos importantes, mas porque assim nos tratam para que acreditemos que nossos saberes e culturas são menos importantes que aquelas que habitam nossos livros didáticos *ad aeternum*.

Eu sempre fui curiosa e nunca aceitei algo pelo simples fato de ser, meu apelido quando criança era “Por que hein?” e assim me tornei adulta e fui parar na faculdade para fazer História. Eu ainda estava no segundo período e era professora de quarta série (atual 5º ano), quando chegou uns representantes da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e me fizeram perguntas como: “a senhora tem apenas o curso de Formação de Professores ou tem faculdade?” respondi que estava cursando a faculdade para tornar-me uma professora de História. Então eles perguntaram se poderiam fazer uma pergunta para meus alunos e eu aceitei. O ano era 1993. Então um deles soltou a seguinte pergunta: “Turma bom dia. Eu quero saber quem descobriu o Brasil?”. Os alunos ficaram em silêncio, olhavam para mim e em seguida para eles. Aquele silêncio desconcertante durou alguns minutos que pareceram uma eternidade. Então, a pessoa que proferiu a pergunta virou-se para mim e soltou o seguinte questionamento: “Me admiro muito, a senhora fazendo um curso de História e seus alunos não sabem quem descobriu o Brasil?!”. Então, com a calma que antecede uma resposta bombástica respondi. “O senhor fez

a pergunta errada”. Virando-me para a turma inquiri: “Turma, o Brasil foi descoberto?” E meus alunos, enchendo-me daquele orgulho de ter sido entendida respondem em alto e bom som: “Não professora, ele foi invadido”. Agora eram eles a emudecerem, estáticos e sem entender o que estava acontecendo. E voltei a perguntar: “se houve alguém que Descobriu esse território, quem foi?”. Imediatamente respondido! “foram os índios, professora!”. Importante explicar aquela aula, naquela época ainda se falava índios e não indígenas. Isso veio depois. Quando fui explicar o fatídico descobrimento eu pedi que eles riscassem a palavra descobrimento a caneta. Chocados me dissera: “Mas professora, pode riscar o livro?!” então eu expliquei que era por uma boa causa, apenas para que outros alunos quando lessem aquela página soubessem a verdade, e assim sendo, eles deveriam colocar o termo correto acima da palavra riscada, também à caneta: INVASÃO. Eles não esqueceram a lição. Nunca deixei de falar sobre povos indígenas em todos esses anos e em todos os níveis de aprendizado nas escolas por onde passei e assim, muitos alunos construíam uma relação de cumplicidade comigo e se sentiam tranquilos de declararem de onde vinham suas famílias. Porque naquela época eu já ensinava que os indígenas já estavam aqui quando invadiram estas terras e que não se pode descobrir o que já tem dono. Quando passei a dar aulas para o Curso de Formação de Professores, invertia o mapa e mostrava a eles que este era construído para que a Europa ficasse em evidência, que era uma convenção eurocêntrica que os colocavam em destaque. (Eu ainda nem tinha ouvido falar em Boaventura de Souza Santos).

Necessário que construamos um diálogo sobre o porquê eu coloco aqui um pequeno exemplo sobre como eu trabalhava questões que não estavam no currículo formal. É apenas para lançar uma pergunta para meus colegas professores, por que é tão difícil romper as amarras que os prendem no dia a dia em seus currículos? Sem que na maioria das escolas estes profissionais continuam seguindo o mesmo currículo eurocêntrico ditado pelos doutores do Ministério da Educação que constroem os currículos pertinentes às séries do Ensino básico? Porque é tão difícil quebrar essa engrenagem que moe nossos direitos e que se partirmos para uma análise bem profunda da Constituição Federal, da LDB, dos Parâmetros Curriculares, das Conferências de Educação em todo país, esses currículos estão na contramão dessas propostas para o currículo e o ensino de nossas escolas.

É sobre esses currículos seja nos Tekohás, seja nas escolas Juruá, afirmo que existe uma política em curso desde a implantação das primeiras escolas nesse território até os dias atuais de negação e silenciamentos dos povos originários, de incutir um currículo alienígena para os

alunos nunca pensarem em suas raízes, nunca terem orgulho de serem quem são. É a síndrome do vira-latas que lhes dão em doses homeopáticas ao longo de suas vidas escolares. Mas naquela época, como professora eu não debatia Decolonialidade, mas eu tinha uma visão sobre a sociedade, sobre silenciamentos e sobre vontade de mudanças, para que pudéssemos criar consciência do que estamos trabalhando e o que este projeto epistêmico contribui para formar um povo alienado, preconceituoso e racista.

O debate sobre o conceito de Colonialidade/Decolonialidade (Aníbal Quijano (2005) e Catherine, Walsh (2014, 2017) e Frantz Fanon (2001) veio muito tempo depois. É importante dialogar que independente do conceito criado, muitas pessoas já questionavam o currículo e não o seguiam como um livro sagrado que não pode ser questionado, criando alternativas curriculares para seguirmos fiéis às nossas formas de pensar.

De acordo com Frantz Fanon, 2001, A descolonização dos processos de formação de conhecimento se dá a partir do questionamento dos privilégios e de determinadas epistemologias e metodologias de compreensão (vulgo entendida como racionalidade)

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera. (FANON, 2001, p. 31)

O levantamento de todos esses dados pressupõe que pensar decolonialmente está imbricado em escolhas políticas sobre a necessidade de resistência e a razão pela qual se opta por questionar sistemas de privilégios que constituem a manutenção da desigualdade social que está presente nas fronteiras epistemológicas que dividem o mundo que, no entanto, é reflexo fidedigno de um espaço-tempo dividido entre colonizadores (metrópole) e colonizados (periferia), sendo assim:

Ahora bien, la elección con quién pensar, cuándo y por qué es, a veces, importante vislumbrar, entendiendo que esta elección no es fija ni tampoco canónica en o por pretensión. Desde luego, se constituye de acuerdo a los momentos políticos y en los procesos, movimientos y prácticas de teorización, intervención, acción y creación. Forma parte, en este sentido, de la misma construcción y quehacer pedagógico, de su conceptualización y ejercer metodológicos, y de su implementación y vocación. Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores: tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación. (WALSH, 2014, p.65)

Compreender a razão pela qual é necessário compreender a necessidade de desconstruir a noção de “Descobrimento do Brasil pelos portugueses”, perpassa por trabalhar com a desconstrução da visão eurocêntrica da chegada do “descobridor” que ao aportar “toma posse” das terras para Portugal, desconsiderando os povos que aqui já viviam há milhares de anos, de sua riqueza e pluralidade cultural e tecnológica. É insustentável, nos dias atuais, assim como ao silenciar toda a violência sofrida por estes povos pelo objetivo colonizador de Portugal é negar todo reflexo negativo que culminou no desaparecimento de centenas de povos originários deste território, que sofreram não só um processo de genocídio, bem como uma diáspora que não está nos livros didáticos, mas presente até hoje na memória de muitas etnias que povoavam o litoral deste país e hoje vivem de norte a sul do Brasil fora de suas terras originárias. Desta maneira, pensar estratégias de pesquisa sobre o caráter e dimensão do ensino escolar indígena a partir de uma perspectiva autoetnográfica torna imperante que:

É um resistir que indigna e que faz destruir. Destrói não apenas o delicado tecido social-político-intelectual com seus fios diversos e plurais, mas também a base sobre a qual docentes, estudantes e empregadxs temos construído ao longo de mais de vinte anos este projeto crítico sentipensante andino-sul-americano. Seu projeto demanda a confrontação e – à maneira da velha esquerda (paternalista-patriarcal) – exige a obediência cega e o consenso silenciador, ao mesmo tempo que patrocina, avança e protege interesses individuais políticos e partidários. Assim, pergunto: resistir (as ações do governo) para fortalecer o regime interno do poder? Resistência em troca de que? Resistência de quem e para quem? E para quê? Resistir não para destruir, mas para construir, digo eu. Essa é a postura e a práxis pela qual luto – pela qual alguns lutamos uma resistência ética, crítica e digna contra o autoritarismo dos regimes externos e internos de controle e poder, para defender a Universidade (xs estudantes, docentes e empregadxs, e o pensamento crítico e plural), propondo sua reconstrução participativa e democrática desde dentro. (WALSH, 2017, p.2)

Logo, torna-se fundamental que entendamos que ao naturalizarmos a continuidade destes conceitos e valores coloniais em nosso currículo, continuamos mantendo a Colonialidade do Saber, ou seja, o movimento naturalizado de repressão de outras formas de produção de conhecimento de povos tradicionais, que no caso são os indígenas e africanos, reprimindo suas formas de produção de conhecimento ancestral, assim corroborando com Quijano (2005):

No curso da expansão mundial da dominação colonial por parte da mesma raça dominante –os brancos (ou do século XVIII em diante, os europeus) foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global. Consequentemente, novas identidades históricas e sociais foram produzidas: amarelos e azeitonados (ou oliváceos) somaram-se a brancos, índios, negros e mestiços. Essa distribuição racista de novas identidades sociais foi combinada, tal como havia sido tão exitosamente logrado na América, com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial. Assim, cada forma de controle do trabalho esteve articulada com uma raça particular. Consequentemente, o controle de

uma forma específica de trabalho podia ser ao mesmo tempo um controle de um grupo específico de gente dominada. Uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido. (QUIJANO, 2005, p.119)

A Decolonialidade não surgiu naquele tempo no Brasil. O fato de não sabermos dessas referências não nos desconsiderou. Trabalhar conceitos de decolonialidade, de alteridade e multiculturalismo só fazem sentido, se em nosso colégio, em nossas salas de aula eu seguir. Sigo nessa saga pedagógica até os dias atuais, falando sobre a invisibilidade das populações negras ao longo da História e dos povos originários de Abya Yala e Pindorama. O que temos como conteúdo de História no currículo escolar é uma hegemonia epistêmica europeia. Isso tem um porquê, tem um objetivo.

A vontade de lutar por uma sociedade melhor foi abrindo outros caminhos que me levaram a organizar-me no movimento sindical, onde por 18 anos atuei na Secretaria de Gênero, Antirracismo e Orientação Sexual, como diretora do SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro), onde desenvolvi o Seminário de Múltiplos Olhares, um encontro com professores de uma determinada região, que o coletivo de professores da referida secretaria escolhia. Lá, levávamos os profissionais da educação para uma imersão de três dias, cujo objetivo era promover palestras com debates sobre temas geradores: Raça, Gênero e Combate às Homofobias. No último dia havia um trabalho em grupo, cuja responsabilidade era produzir em grupo uma proposta para inserção destes temas no PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas que trabalhavam. Concomitante à essa pasta, atuei também como Coordenadora Estadual da Mulher Trabalhadora da CUT/RJ (Central Única dos Trabalhadores do Estado do Rio de Janeiro) e também como Diretora Executiva desta mesma central sindical na pasta de Políticas Sociais), estes foram os pontos de partida que me fizeram em 2004 ingressar no Movimento Indígena e aos poucos ir saindo destas outras frentes de luta e dedicar-me apenas à duas lutas, Educação e Movimento Indígena, ambas com corte em gênero. Estas foram experiências fundamentais para que eu buscasse entender o mundo e embasasse minha atuação no movimento indígena. Foram caminhos longos e difíceis que testaram minha resistência todos os dias de minha vida, mas que me deram uma visão holística sobre a sociedade e principalmente sobre a Educação e a sociedade brasileira, uma visão de águia, como diz meu grande amigo e filho do coração Kamayurá Pataxó.

Nas análises que produzia como professora, busquei sempre entender por que o acesso à escola não refletia uma permanência efetiva destes alunos e que a cada ano o gargalo ficava

mais apertado. Foi neste conflito que pude perceber que para entender o acesso faz-se necessário conhecer as ações do governo e seu comprometimento com a educação. Para entender a permanência é importante pesquisarmos as políticas públicas, sua seriedade e como elas podem influenciar na permanência dos alunos e alunas, bem como construir propostas com a comunidade para corrigir possíveis distorções. E por último, para ter uma escola de qualidade é fundamental que governo e sociedade civil, pensem, tracem e ponham em execução um plano construído coletivamente para que ela possa, assim, um dia existir na rede pública dos estados brasileiros. Percebo que é importante haver pesquisas que levem em conta o que estes alunos e comunidades indígenas pensam e querem desta escola, mas igualmente importante é a percepção de que as pesquisas possam ser ferramentas que municiem as lutas em defesa de direitos de uma sociedade.

Em minha pesquisa de Mestrado (Oliveira, 2018), percebi quão o Estado do Rio de Janeiro, enquanto Instituição, produz, a partir de sua negação de direitos, o racismo institucional contra os mais pobres, (principalmente o acesso de recursos para alunos da Baixada Fluminense,) e para os povos indígenas aldeados e de contexto urbano. Lembrando que povos indígenas em contexto urbano vivem nas favelas e nas periferias, assim como na Baixada Fluminense¹⁴, nas áreas menos nobres, onde impera o racismo ambiental, a pobreza e a exclusão. A Região Metropolitana do Rio é a área que vivem, segundo o Censo de 2010, 12.096 indígenas autodeclarados. Já o CENSO de 2022, teve um aumento significativo em relação ao censo de 2010, no que concerne a autodeclaração temos 1,2 milhões de pessoas se declararam indígenas (0,4% da população nacional)¹⁵

Esse preâmbulo foi apenas uma breve introdução aos capítulos que seguem, mas eu não poderia deixar de fazê-lo, para que as pessoas que lerem esta pesquisa possam entender de onde

¹⁴ Com quase 7 mil habitantes, o Rio tem a quarta maior população indígena brasileira em números absolutos, de acordo com o censo de 2010 (o próximo censo será realizado em 2022). Mas essa presença está “diluída” em uma população total de 7 milhões (menos de 0,1% do total), diz João Pacheco de Oliveira, professor titular e curador das coleções etnográficas do Museu Nacional. “Essa presença dos indígenas nas cidades é algo muito importante. Ela só precisa ser entendida porque é uma coisa de natureza diversa,” afirma Oliveira. “Na cidade do Rio de Janeiro, ela é diluída. E a mesma coisa acontece em várias outras capitais... Rio de Janeiro e São Paulo e Brasília aparecem índios de todo o Brasil”. Os indígenas costumam vir para grandes cidades como o Rio em busca de oportunidades econômicas e de emprego, explica Oliveira, mas poucos grupos são realmente capazes de formar uma comunidade, pois estão distribuídos em várias áreas. Essa situação é diferente nas regiões norte e nordeste, onde bairros indígenas foram estabelecidos nas cidades. (MENDES, 2021, s/p)

¹⁵Publicado em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=A%20pesquisa%20revelou%20ainda%20que,1%20mil\)%20se%20declararam%20amarelas](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=A%20pesquisa%20revelou%20ainda%20que,1%20mil)%20se%20declararam%20amarelas).

(Acesso em 5/1/2024).

eu venho e falo. Xee ma Endu'aa va'e ao longo dessa tese, porque este não é um trabalho acadêmico apenas para enriquecer uma parte da prateleira da Biblioteca da UFF. Porque escrevo este trabalho com a força de meu *nhe'ẽ rapyta*, ele fortalece a minha escrita e guia meus passos neste caminho de escuta e escrita. Não escrevo só, junto comigo vem o meu povo, meus companheiros de trabalho, juntos me dão força para seguir em frente, eles e elas lutam comigo por outro currículo, outras epistemologias contra coloniais, mas principalmente, não posso deixar de escrever que cheguei até aqui graças a força de minha ancestralidade que está comigo mostrando meu caminho desde meu nascimento. Hoje tenho certeza que ser indígena está também no DNA, que nos chama o tempo todo a nos assumirmos e lutarmos em defesa de nosso povo, e quando conseguimos finalmente aceitar o chamado dentro de nosso espírito, aquele espinho, cravado no meu espírito, finalmente foi retirado. Anheté!

1.4 Referencial Teórico Básico e Revisão de Literatura

Referencial Teórico:

Com relação ao Referencial Teórico, esta pesquisa foi desenvolvida tomando como fundamento a perspectiva de Paulo Freire, porque como ele, entendo a educação como uma forma de intervenção no mundo em que vivemos, ela nunca é neutra e lançar mão dela é ter uma ferramenta que permite desmascarar a ideologia colonizadora que ainda está presente fortemente nas escolas de todos os grupos, inclusive nas escolas indígenas. Contudo, sabemos que a educação tem seus limites, mas segundo Freire:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pormos sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 2001, p. 126)

As reflexões de Freire convidam a dar liberdade e não agir o desenvolvimento e autonomia dos alunos, o que é uma condição fundamental atualmente dentro e fora dos Tekohás. O modelo estrutural da escola e as diretrizes básicas para a elaboração do currículo foram pensados pelos não indígenas, sendo assim perdura o cunho neoliberal, do podar os questionamentos e a liberdade em criar dos alunos que é completamente antagônico à cultura indígena. Busquei também embasar essa pesquisa a partir das reflexões de Michael Apple sobre

o currículo, pois segundo o autor, “O currículo escolar ainda tem predominantemente uma origem social (burguesa), um gênero (masculino) e uma etnia (branca)”. É com esse intuito de esclarecer sobre as segregações e silenciamentos educacionais que:

Na verdade, as escolas não são "meramente" instituições de reprodução, onde todo o conhecimento ministrado, explícito e oculto, transforma inexoravelmente os estudantes em seres passivos, aptos e ansiosos para se inserirem numa sociedade desigual. Esta perspectiva erra em duas questões cruciais. Em primeiro lugar, porque vê os estudantes como interiorizadores passivos de mensagens sociais pré-concebidas. Seja qual for o conteúdo veiculado pela instituição, quer ao nível do currículo formal, quer ao nível do currículo oculto, este é assimilado sendo insensível às modificações efetuadas pelas culturas de classe e à rejeição das mensagens sociais dominantes por parte da classe (raça ou gênero). Quem quer que tenha ensinado em escolas da classe trabalhadora, em escolas situadas nos guetos da periferia das cidades, e em ' outros locais, sabe que não é isto que efetivamente acontece. O mais comum é um processo de reinterpretação por parte do estudante, na melhor das hipóteses, somente uma aceitação parcial do que é veiculado e, frequentemente, uma rejeição, pura e simples, dos significados planificados e não planificados das escolas. A verdade é que as escolas necessitam de ser vistas de um modo muito mais complexo do que apenas através da simples reprodução. (APPLE, 2001, p.55)

Portanto, utilizei Apple para compartilhar minha visão como professora e como eu vejo a educação bem como, eu trabalhei em minhas salas-de-aula o currículo de História, garantindo a visibilidade das Histórias, Culturas e Ciências dos povos originários.

Ainda falando em currículo cito a Ladeira (1999) para questionar qual educação escolar indígena é melhor para o povo guarani do Rio de Janeiro e qual a visão do Estado, pois para essa autora, a construção da educação escolar indígena só será uma realidade, quando o Estado brasileiro buscar uma concepção que garanta aos povos indígenas o direito de suas diferenças, começando pela real posse de terras e terminando com a abolição dos estereótipos causados por sua forma específica de ser, por seus costumes e tradições.

Até agora as escolas nas aldeias tentavam ser uma réplica das escolas das cidades: os mesmos currículos, os mesmos critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola era pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se integrassem a sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser. Até hoje ela é vista como um fator de ascensão social: o estudante que sai da aldeia e se esforça bastante nos estudos para se formar e conseguir um emprego, vai "melhorar de vida". Este discurso legitimado pela "ascensão" de uns poucos estudantes indígenas (quando dentro desta ótica ela é bem-sucedida) a situação de abandono da grande maioria da população da aldeia. E hoje, o que mudou? Vocês sabem que a legislação a respeito da educação formal garante às populações indígenas o direito a uma "escola diferenciada" de acordo com suas necessidades e características culturais. Mas sem dúvida tem sempre um mas, desde que obedeça a determinados parâmetros e seja aprovada pelo Conselho de Educação de cada Estado. Um dos problemas, por exemplo, é que uma mesma nação pode estar situada em vários estados brasileiros. Os Guarani que estão situados em vários estados, caso

queiram ter uma escola única para todos, poderão vir a receber a aprovação do Conselho estadual de Educação de S. Paulo e um parecer negativo do Conselho de Educação do Rio de Janeiro, ou Paraná, ou Rio Grande do Sul. Diferenciada, mas para receber os recursos que o Governo Federal está repassando diretamente para as escolas, vocês devem, igualzinho as escolas dos brancos, criar Associações de Pais e Mestres, com presidente, tesoureiro, secretário etc., ou seja na forma do branco. Diferenciada, mas os professores indígenas, depois de contratados, serão funcionários públicos, igualzinho aos outros brancos, serão funcionários do Estado e não mais da aldeia. Todos estes "mas" são resultado de uma visão tecnocrata e instrumental da nova situação. Um enfoque "despolitizado" (na verdade toda ação é política) interessado apenas em cumprir prazos e mostrar serviço, sem avaliar os processos sociais concretos. E os povos indígenas? Quais são as suas expectativas em relação à escola? Sempre houve o discurso político de que através da escola vocês poderiam ter acesso a um conhecimento {leitura, escrita, operações aritméticas etc.} que lhes possibilitasse um controle maior em suas relações com a sociedade nacional. Como nos justificava um jovem Krahô, em 1975, "eu quero aprender na escola para o cupê não enganar tanto a gente". Mas, de fato, o que mudou no pensamento de vocês sobre a escola? Muitos dos educadores e antropólogos que vem acompanhando esta questão se defrontam com uma dificuldade prática ao tentar inovar a feição das escolas em área indígena, porque quase sempre as comunidades indígenas acreditam que a escola só pode ter a feição que elas conhecem, ou porque lhes foi imposta pelas Missões, SPI, FUNAI ou porque é aquela estampada nas escolas das pequenas cidades próximas: com crianças, bandeira, uniforme, merenda e sino. O que acontece é que muitas comunidades indígenas por não conseguirem se apropriar e discutir o conhecimento possível a ser produzido e transmitido por aquela escola, tentam ao menos controlar a sua aparência, aquilo que chamamos de seu funcionamento "ritual". Mas para que vocês querem uma escola? e para nós, brancos envolvidos nesta questão, que tipo de escola estamos ajudando a construir? Quando conversamos em nossas reuniões de planejamento com os professores Timbira ou Terena sempre reitero a pergunta que considero primeira: - Para que serve a escola? E, na sequência, - Como queremos esta escola? E, finalmente, - O que devemos fazer para ter esta escola? Ora, muitos me dirão, é obvio para que serve uma escola: serve para ensinar. Mas ensinar o quê? para quem? por quê? Para responder a estas questões devem pensar: - Qual é o futuro que vocês estão construindo, enquanto povo, nesta virada de século? - Como a escola pode ajudar a construir este futuro? Este é o objetivo geral no qual o projeto de escola deve estar inserido. Por exemplo, desde 1850, que os Krahô vêm recebendo algum tipo de assistência à educação, e quando eu cheguei em suas aldeias, em 1975, não existiam mais que 7 jovens que sabiam ler e escrever um pouco, de uma população na época de 700 pessoas aproximadamente. (LADEIRA, 1981, p.5,6,7,8)

Entretanto ao me deparar com a realidade que se impõe, eu pude ter a percepção de que os dados reais e a complexidade de uma cultura de estereotipação que se encontra análoga em relação às crescentes demandas por políticas afirmativas num contexto em que, conforme dados do IBGE, 2022, o total de indígenas em território nacional é de 1,7 milhão, há indígenas em pelo menos 86,8% das cidades, que equivale a 5.570 cidades. Outro dado importante é que do total de indígenas, 36,73% vivem em territórios demarcados e 63,27% (1,1 milhão) residem fora das terras indígenas. Todavia este é resultante de um processo de esbulho em que:

Portanto, a garantia do domínio primário e natural dos índios sobre as terras se apoiava na doutrina da proteção dos direitos de terceiros, o que, por dedução, colocava o direito indígena numa posição privilegiada com respeito às terras; afinal, a proteção dos direitos de terceiros era um princípio consolidado, que somente poderia ser vulnerado

pelo rei em casos limitados, normalmente sobre a base de uma justa causa ou atendendo a razões de utilidade pública. O domínio indígena é garantido como direito natural, resultante da sua posição prévia sobre as terras. Ao pensar em direito natural, porém, talvez convenha considerar a clara distinção doutrinal entre direito natural e direito positivo. (MACEDO, 2019, p.316)

Contudo, não havia privilégio já que ter sua terra sob responsabilidades de terceiros, mostrou que os povos indígenas sempre estiveram ao sabor dos humores da política que ao mudar de Império para República as Câmaras de deputados, historicamente ligados aos produtores rurais, não viam com bons olhos o direito dos povos originários a uma terra que sempre foi sua e desde esse período paulatinamente esses territórios foram sendo esbulhados.

Mas nem tudo é só perda ou negação de direitos, há também a tenacidade e resiliência dos povos indígenas, citados nessa pesquisa, e como no meu modo de entender minha sociedade e meu papel dentro dela, acredito que eu sou, porque nós somos, é por esse entendimento que esta pesquisa torna-se autoetnográfica, construída no campo empírico do movimento indígena e em vários territórios indígenas: nos Tekohás e em Território Ancestral Urbano, a relação de parceria político-solidária que construí com os Tekohás do estado do Rio de Janeiro e na cidade. De acordo com Silveira (2016), ainda existem barreiras no processo de empoderamento e autoafirmação dos indígenas autodeclarados em contexto urbano, em especial os que se encontram afastados de outras pessoas do seu grupo, conforme seu relato:

Mesmo sabendo que o número da população indígena que vive em contexto urbano pode ser bem maior do que o apresentado pelo Censo, estes números não deixam de ser importantes para dar visibilidade a essas populações. Deve-se ressaltar que muitos indígenas realmente preferem ficar invisíveis, o que é compreensível visto a dimensão dos preconceitos que sofrem quando assumem essa identidade publicamente. No decorrer desta pesquisa, onde procurei conversar com alguns indígenas da região metropolitana do Rio de Janeiro para tentar compreender quem são, suas dificuldades e as suas opiniões sobre como a temática indígena deveria ser tratada no ensino de história, encontrei algumas barreiras para entrar em contato com eles. A grande maioria, principalmente dos que vivem realmente isolados, sem a companhia de outros indígenas nos lugares onde moram, com quem poderiam compartilhar suas tradições, suas dificuldades e angústias, preferiu não falar. Dos que falaram, poucos tiveram uma boa receptividade inicial, mas ela foi melhorando ou quando tiveram referência sobre mim a partir de pessoas em que confiavam ou quando foram me conhecendo melhor e compreendendo as minhas intenções. (SILVEIRA, 2016, p.35)

Além de se depararem com todo um processo de sedimentação de apagamentos e negações da identidade e da possibilidade de autoafirmação “Sendo assim, é questionável acreditar que as finalidades reais da obrigatoriedade da temática indígena estão de acordo com as finalidades de objetivo, como por exemplo as de valorização e respeito às culturas indígenas e de formação e reforço de identidades.” (Idem, p. 42). Tal insuficiência reflete a negligência está no que tange ao papel das políticas tacitamente de apagamento, seja pela forma como se

encontra estereotipada a forma como é representada a cultura indígena, seja como, apesar da Lei 11.645/2008¹⁶, os currículos praticados nas escolas ainda estão muito distantes do alcance da equidade promovidos por essa lei. Para a compreensão da negação dada à visibilidade indígena e a compreensão das contribuições dessa mesma para o processo de construção de quem somos e das características que herdamos, recorro a Michael Apple (1982) quando esse autor menciona que existem critérios de seleção que elaboram de maneira previamente definida o que é lecionado.

Visto por essa luz, o estudo do currículo, do que se considera como o conhecimento escolar apropriado e os princípios usados para selecioná-lo e avaliá-lo integram um problema maior. Ao longo desta obra, minha posição foi a de que essa investigação fornece uma área através da qual podemos examinar a reprodução cultural e econômica das relações de classe em sociedades estratificadas desigualmente. Em virtude disso, é importante observar que essas investigações da produção e reprodução de hegemonia adquirem seu significado fundamental não “apenas” em virtude de sua contribuição para nossa compreensão, embora seja sem dúvida importante. Seu significado provém também de situá-las num movimento politicamente progressista mais amplo. De fato, existe uma questão política a ser formulada aqui quanto à atuação desse movimento político e econômico progressista (e a compreensão que o acompanha). (APPLE, 1982, p. 232)

O caráter e a escolha dos critérios de tudo o que vem a ser lecionado obedecem padrões que não cabem serem mencionados aqui por não obedecerem uma ordem documental e por não serem de uma ordem oficial em que tais princípios estão estabelecidos, todavia percebo nitidamente as suas consequências na prática docente e cotidiana no chão das escolas e vejo o quão pouco existe de espaço para tratar da cultura indígena em livros didáticos, em relação ao parco conhecimento que esses materiais didáticos expressam sobre os sabres dos povos originários, esses caminhos que percorrem pelos currículos e pelo material docente consequente das relações sociais que se dão através do mesmo, a esse respeito Arroio (2013) afirma que o currículo também é um território em que se dão as correlações de forças que se delineiam no contexto social e conjuntura política onde:

O tenso encontro dos personagens negados em tantas autoridades chega ao território dos currículos onde possivelmente não serão reconhecidos de novo como sujeitos de história, da experiência ou de qualquer produção cultural e intelectual? O choque no território dos currículos sem experiência e sem autores será inevitável. O choque nessas dimensões tão profundas pode ser uma

¹⁶ A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas).

das causas da sensação de que os educandos e seus mestres sentem-se estranhos em um território onde os sujeitos são estranhos. (ARROYO, 2013, p. 150)

O currículo não representa os jovens indígenas por apresentar um caráter educacional cuja teleologia¹⁷ não se coaduna com a maneira como estes povos vivenciam a sua experiência coletiva ou por tudo aquilo que está presente na ancestralidade desses estudantes indígenas em contexto urbano pois ao investigarem as maneiras de percepção do mundo e da vida bem como os valores compartilhados que influenciaram as suas criações, assim como eu fiz esse mesmo processo de auto investigação comparativa com os costumes e hábitos de aldeados de Paraty e Maricá e descobri que muitas características da criação que eu tive se assemelham a maneira como vivem e como são criados e educados os indígenas aldeados. Por essas razões indago sobre a percepção e necessidade que os estudantes possuem sobre as escolas *Juruá*¹⁸, em permanecer nessas escolas e como entendem esse espaço em disputa como um mecanismo para a sua sobrevivência em um mundo que não lhes representa, visto que:

A escola brasileira, ao menos nos últimos cinquenta anos tem sido marcada por tendências do liberalismo. Para essas tendências a escola tem a função de preparar intelectual e moralmente os alunos para assumirem sua posição na sociedade; de promover uma integração que satisfaça, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais; de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Quanto ao aspecto cultural essa escola liberal esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Este é o sistema de escolarização no qual todos nós, que frequentamos uma escola no mínimo há 50 anos, experimentamos. Um sistema educacional que alimenta o sistema capitalista e que difunde os saberes considerados relevantes para a minoria hegemônica. A escola sempre foi vista como o meio do Estado para *formar* o indivíduo necessário para cada época, desde o Brasil colônia. Contudo, sobre a função da escola que as entrevistadas vislumbram, não percebemos essa interpretação sobre o processo de escolarização que as crianças da Mata Verde Bonita terão acesso, mas acreditamos que esse modelo de escola que predomina no Brasil influencia o olhar delas sobre a função da escola. Não vemos nas falas das entrevistadas o desejo pela assimilação, pela integração à sociedade nacional. Não vemos nas falas delas a percepção de escola como meio da sociedade capitalista de perpetuação das diferenças, mas sim o desejo de acesso, para seus filhos e filhas, aos saberes perpetuados nas escolas dos *Juruá* para que os seus tenham as mesmas ferramentas dos demais alunos, sem inferiorizar ou excluir os saberes M'Bya, para que possam sobreviver no e ao mundo *Juruá*. (SILVEIRA, 2023, p. 106)

Portanto, busquei a continuidade de investigação sobre a necessidade do povo Guarani M'Bya, no Estado do Rio de Janeiro, no que se refere ao acesso e permanência dos alunos nas escolas indígenas diferenciadas, das lutas conjuntas no Movimento Indígena e depois, a partir da criação do CEDIND, criado através de nossas reivindicações, desde a ocupação em 20 de

¹⁷ Qualquer doutrina que identifica a presença de metas, fins ou objetivos últimos guiando a natureza e a humanidade, considerando a finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações de todos os seres da realidade; teleologismo, finalismo.

¹⁸ Nome dado para as escolas de pessoas não indígenas.

outubro de 2006, do antigo Museu do Índio, ocupado pelo Movimento Tamoio dos Povos Originários. Uma luta de doze anos até vermos a criação desse conselho.

Revisão de Literatura

Para confirmar a relevância desta pesquisa, a partir da constatação de que não foram encontrados muitos trabalhos que analisem o pensamento dos alunos indígenas sobre a escola e em especial sua comunidade, principalmente no estado do Rio de Janeiro, busquei fazer um levantamento sobre o que tem sido pesquisado com relação às escolas indígenas e assim, buscar enriquecer minha pesquisa.

A revisão de literatura feita por mim, fez-me perceber que há bastante trabalhos que falam sobre currículo, sobre lutas dos mais variados povos em defesa da implantação de escolas indígenas, mas não existem muitos estudos dedicados aos alunos indígenas, sua visão e expectativas a partir da garantia da escola pública diferenciada, bilingue e específica. Tonico Benites¹⁹ (2009) realizou em sua dissertação de mestrado (PPGAS) uma pesquisa sobre os impactos da educação escolar e as interpretações indígenas do processo de escolarização, com relação aos Ava Kaiowá no Mato Grosso do Sul e Sandra Benites, que também desenvolveu um trabalho sobre a educação diferenciada dos guarani Nhandeva, também no Mato Grosso do Sul, mas não abordaram sobre o pensamento dos alunos e comunidade indígena acerca da escola, os problemas de acesso e permanência dos educandos na escola de seu território indígena. No dia 20 de maio de 2021, fiz um levantamento no banco de teses da CAPES, colocando no descritor: “educação escolar indígena”, obtive um montante de 563 dissertações de mestrado e teses de doutorado, olhando título a título fiz uma seleção de onze títulos que podem dialogar com partes de minha pesquisa.

Os trabalhos que só constavam o título, mas não tinham a possibilidade de lermos seus resumos pois eram trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira não foram analisados.

Os onze trabalhos que no meu entender dialogam em parte com os objetivos de minha pesquisa são dissertações. Importante explicitar que este trabalho de pesquisa não se encerra no presente momento, pois acho importante a busca com outras palavras-chaves e passo a apresentar abaixo o resumo de cada um dos trabalhos com mais relevâncias para minha pesquisa:

¹⁹ BENITES, Tonico. A Escola na Ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e Interpretações Indígenas (PPGAS) UFRJ, Museu Nacional, 2009

DISSERTAÇÃO-1: A Educação Escolar na Aldeia Mata da Cafurna: um estudo sobre a construção da educação diferenciada entre os Xucuru-Kariri-AL. José Keiton Vieira de Lima Ferreira (2020), **UFMS**. Apesar desta dissertação ter sido produzida a partir de uma pesquisa sobre o povo Xucuru-Cariri, é pertinente que ela seja apresentada porque ela tem como objetivo, fazer uma análise sobre a construção da educação escolar indígena, foi construída na referida aldeia e como destaque a análise que estes atores sociais fazem sobre a finalidade desta escola, como ela está projetada, cuja interpretação se dá a partir das experiências e trajetórias diferentes com o processo de escolarização, saberes, tradições, que no entender destes atores certifica à esta escola um sentido político que vão desde a reelaboração cultural até a contribuição na formação de lideranças indígenas.

DISSERTAÇÃO-2: Identidade, Parentela e Interculturalidade: Professores Terena e a Pedagogia Indígena na Escola Cacique Batista Figueiredo-Aldeia Tereré- Sidrolândia-MS. Ana Carolina Bezerra dos Santos (2019), **UFMS**. O objetivo deste estudo foi compreender a atuação dos professores Terena e sua influência nas relações de parentela e identidade Terena na elaboração da pedagogia em sala de aula, bem como as estratégias para a efetivação de uma educação escolar voltada para as práticas de interculturalidade, a presente pesquisa buscou também analisar o papel da escola indígena dentro da comunidade.

DISSERTAÇÃO-3: A Prática Docente Guarani Mbyá: liderança, engajamento e luta. Janaina Aline dos Santos e Souza (2018), **USP**.

Esta dissertação é sobre como as professoras e professores indígenas Guarani M'bya entendem sua prática docente. A pesquisa buscou analisar o pensamento dos docentes guarani no que se refere às suas práticas a partir da hipótese que eles têm como ponto principal a transmissão dos saberes tradicionais da cultura Guarani Mbyá ou na reprodução do modelo de ensino escolar predominante, dos não-indígenas, mesmo sendo uma escola oficializada como escola diferenciada. Conclui afirmando que as práticas docentes destes professores é uma forma de luta cuja docência favorece a discussão sobre a educação escolar indígena, bem como a própria atuação como lideranças. Desta forma este processo também é visto como valorização do nhanderekó, bem como adquirir subsídio para enfrentar e compreender para enfrentar a sociedade dominante não-indígena. Desta forma, ela acredita que este modelo de engajamento e luta de servir como modo de reconceituar de um modo geral a educação pública.

DISSERTAÇÃO-4: A Escolarização e o Modo de Ser Guarani: Desafios e Anseios na Trajetória Discente no Projeto de Educação de Jovens e Adultos Guarani Mbyá em Angra dos Reis, Rio de Janeiro. Enilze Alves Ferreira de Lucena, (2018), **UFRRJ**.

A referida dissertação o desenvolvimento da educação escolar no Rio de Janeiro. A proposta do presente trabalho é centrada em descrever a trajetória discente no curso de Educação de Jovens e adultos, o EJA, da comunidade Guarani da aldeia Sapucaí, Angra dos Reis, Rio de Janeiro. O referido curso EJA Guarani -2º segmento foi realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Angra dos Reis, a Universidade Federal Fluminense e outras universidades via projetos de extensão entre os anos de 2012 e 2014, cuja modalidade foi presencial, intercultural, diferenciado e específico. Portanto, o objetivo central desta pesquisa, foi sondar a importância de tal projeto na formação e no modo de ser dos alunos e alunas Guarani Mbyá da aldeia Sapucaí, seus desafios e dificuldades enfrentados pelos alunos e a continuidade dos estudos após o término do Ensino Fundamental. A pesquisa também tornou possível examinar a relação entre o modo de ser guarani e as dificuldades vivenciadas pelos alunos ao longo do projeto, discutindo as tensões da continuidade da formação do alunado guarani à frente da realidade da educação escolar indígena no Rio de Janeiro.

DISSERTAÇÃO-5: Inovação Educacional entre os Guarani Mbyá da Aldeia Tenondé Porã. Douglas Ladislau dos Santos (2017), **USP**.

A pesquisa tem como objetivo analisar a relação que os povos ameríndios desenvolvem a partir da educação escolar indígena, cujo objetivo central é analisar as reações dos diversos povos ameríndios sobre a educação escolar indígena que na atualidade é concebida como direito e política pública. A pesquisa em questão foi concebida a partir de pesquisa etnográfica, já que os grupos indígenas reagem à educação escolar indígena de maneira diferenciada, como diferenciada é a cultura de cada grupo. A pesquisa buscou aspectos inovadores e como esta escola contribuiu para uma educação que se diferencie e ou produza diferenças. Na conclusão do trabalho foi entendido que os professores da escola da aldeia Tenondé Porã esforçam-se de forma cotidiana para garantir transformações no padrão escolar dominante, buscando estratégias que garantam direitos e maior controle das relações sociais do entorno, bem como a obtenção de recursos para a aldeia.

DISSERTAÇÃO-6: Educação Escolar Entre os Kurã-Bakairi da Terra Indígena Santana (NOBRES-MT). Marinilza de Fátima Surubim (2017), **UFMT**.

Esta pesquisa buscou retratar quais os sentidos da educação escolar indígena para o povo Kurã-Bakairi da Terra Indígena Santana (Nobre-MT), relacionando saberes indígenas e saberes não-indígenas vivenciados cotidianamente no espaço do cotidiano escolar. Esta pesquisa buscou descrever o fenômeno de maneira como ele se apresentava, despidido dos pré-conceitos considerando antes de tudo, “e experiência do ser que vivencia o fenômeno antes da realidade objetiva”. Ela revelou também que entre os Kurã-Bakairi, a educação escolar é bastante valorizada, cuja família é a maior incentivadora junto a seus filhos para que concluam os estudos. A importância vem também no sentido de que a educação escolar vem complementar a educação tradicional já que a escola não é pensada de forma apartada da aldeia, mas como célula integrante do cotidiano dos kurã-bakairi.

DISSERTAÇÃO-7: Kyringue Yvotyty, Um Sonho de João, o Vera Mirim. Maria Conceição da Silva (2016), **UFRRJ**.

O objetivo deste trabalho foi registrar as memórias que compõe a história da Escola Indígena da Aldeia Guarani Mbyá, Sapucaí, em Angra dos Reis/RJ. A investigação serviu para identificar as ações que culminaram na criação da Escola Estadual Guarani Kyringue Ivotyty, desde a implementação da escola comunitária até sua constituição enquanto Escola Estadual Guarani. Buscou-se para isto uma investigação dos contextos políticos sociais, intelectuais e afetivos daquele cenário.

DISSERTAÇÃO-8: Educação Escolar Indígena Guarani no Estado do Rio de Janeiro: Tensões e Desafios na Conquista de Direitos. Norielem de Jesus Martins (2016), **UFRRJ**.

O objetivo da pesquisa em questão foi fazer uma análise sobre as políticas públicas sobre a educação escolar indígena Guarani no estado do Rio de Janeiro, na atualidade, identificando os prováveis caminhos para a garantia do direito à educação, sob a concepção da ação colaborativa. Foi preferida uma abordagem qualitativa, com observação participativa e entrevistas, entre o período de 2014-2015. O campo de estudo escolhido foram as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Rio de Janeiro, realizadas pelo Governo Estadual, Municípios onde estão localizadas as aldeias Guarani e Universidades Públicas. Foi analisado o regime de colaboração entre entes federados a partir da política dos Territórios Etnoeducacionais, a pesquisa pôde perceber que é importante que se invista em um plano de ação que possa contemplar cada aldeia respeitando suas especificidades e que desta forma

houvesse uma possibilidade maior para uma maior autonomia em detrimento ao modelo de gestão atual, e assim, possibilite a garantia de uma maior efetivação dos direitos conquistados.

DISSERTAÇÃO-9: Políticas Públicas e Educação da Criança Guarani no Paraná.

Marcella Hauanna Cassula. (2016), UEM.

Buscou analisar o direito das crianças Guarani sob o olhar das políticas públicas destinadas à elas a partir dos anos de 1980, neste período acontecia uma crise econômica mundial, ela relata que os organismos e agências internacionais responsáveis por assumir o papel de formuladores das políticas públicas globais, buscaram considerar algumas reivindicações feitas pelos movimentos sociais em suas estratégias governamentais, as análises feitas estenderam-se até 2014, ano em que foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas e o Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 2014, o referido trabalho também objetivou conhecer os aspectos que caracterizam a criança Guarani Nhandeva nos territórios indígenas do Paraná, analisou os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas, observou algumas práticas culturais e educativas em campo. Preliminarmente o que ela constatou foi que apesar de haver um farto discurso sobre inclusão, é pequena a legislação destinada à criança indígena, e os documentos que existem, não levam em consideração as peculiaridades da infância indígena.

DISSERTAÇÃO-10: Saberes Tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na escola indígena 19 de abril. Aurinete Silva Macedo (2015), UFT.

O objetivo desta dissertação foi analisar como acontece o diálogo entre Saberes Tradicionais Krahô e os Saberes Escolares na Escola Indígena 19 de Abril, como acontece a interação na comunidade indígena e a instituição escolar situada nesta aldeia. Buscou observar como são pensadas e desenvolvidas as atividades escolares e qual a participação da comunidade indígena nesse processo. A pesquisa também evidenciou que é possível o diálogo entre os diferentes saberes sendo a Escola Indígena 19 de Abril um elemento de articulação entre Saberes Tradicionais Krahô e os Saberes Escolares, produzindo atividades que atendem os diferentes saberes, embora constantemente há de se confrontar com as burocracias do sistema educacional brasileiro que em vários episódios acabam deslegitimando a proposta pedagógica dialógica da comunidade escolar indígena.

DISSERTAÇÃO-11: Representações e Atitudes Linguísticas na (RE)Construção da Identidade Indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): Um Estudo na Escola Ywy Porã. Rosana Hass Kondo (2013), UEPG.

Este trabalho teve como objetivo investigar as representações e atitudes linguísticas com relação às línguas existentes na comunidade, bem como a (re)construção da identidade do povo Guarani da Terra Indígena Pinhalzinho, Tomazina, Paraná. A pesquisa buscou como ponto de partida a compreensão sobre si, como forma de construção de políticas linguísticas que possibilitassem uma educação específica de verdade, que pudesse atender as necessidades da comunidade, seus desejos e direitos. Desta forma propiciar o diálogo sobre aspectos relativos à identidade indígena, representação de identidade indígena e formação de professores indígenas, bem como o modo com que estes posicionam-se diante da exigência de obter uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilingue (RCNEI, 1998). Concebe estas problematizações como mecanismos que revelam a relevância desta pesquisa no Doutorado. Defendendo que a pesquisa possibilitará um aumento da visibilidade destas questões que permeiam o direito à uma educação pensada e produzida a partir dos interesses indígenas, bem como sobre a educação diferenciada neste estado.

Pude perceber com esta observação qualitativa que boa parte das dissertações e teses sobre educação escolar indígena, tem como objetivo: analisar o currículo e seus desdobramentos, a formação de professores indígenas, história da educação escolar indígena, Etnomatemática ou a matemática na cultura de alguns povos, bem como outras disciplinas na educação escolar indígena, tais como Geografia, Educação Física, Artes e outras matérias, políticas educacionais, alunos indígenas nas universidades, a importância da escola indígena no processo de formação política, meio ambiente e escola indígena, sobre legislação educacional, lutas para implantação de escolas indígenas, saberes tradicionais x conhecimentos científicos e escola indígena e identidade cultural.

Com relação ao pensamento dos alunos guarani e sua respectiva comunidade, seus objetivos, necessidades, o que esperam desta escola e como ela deve ser gerenciada não encontrei pesquisas sobre estas questões no estado do Rio de Janeiro e tampouco em outros estados. Portanto, entendo que se faz necessário garantir que o pensamento deste povo sobre algo tão importante como uma escola diferenciada, específica, multicultural e bilingue seja pesquisada e divulgada como produção coletiva, pois em meu entender, a escola deve ser a expressão de sua comunidade.

1.5 Metodologia

A presente pesquisa possui como elementos basilares o aprofundamento da minha dissertação de mestrado intitulada “Escola indígena no Rio de Janeiro: políticas e racismo institucional” defendida em 2018, nessa dissertação analisei os direitos indígenas, no que se refere ao acesso e permanência dos alunos nas escolas diferenciadas (escolas indígenas) e o Racismo Institucional que negam a eles direitos garantidos na Constituição Federal. O recorte da pesquisa possuiu referências no grupo étnico indígena guarani M’Bya dos Tekohá: Sapucaí, Itaxin e Ka' Aguy Ovy Porã situados na Costa Verde e Maricá no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo consiste em identificar as principais dificuldades vivenciadas por estes grupos, na questão educacional, com referência ao acesso e permanência dos alunos guarani dentro e fora da escola diferenciada indígena. Aprofundando essa discussão, eu me volto para a questão do Estado brasileiro na formação da legislação educacional como tentativa de reparar as desigualdades históricas e o processo de expropriação e esbulho que constitui a formação desse estado e como esse processo ainda está presente na medida em que percebo o apagamento ou tratamento superficial e estereotipado dado pelas escolas regulares em relação a cultura indígena e o quanto essa mesma legislação não está sendo cumprida; assim como também analiso que o não cumprimento dessa mesma legislação assim como os currículos que são praticados na seara da escola revelam um projeto de silenciamento e negação de direitos ainda latente na medida em que tanto a prática da escola como o tratamento superficial dado pelo currículo ocorre concomitantemente com o momento político tanto de avanço da extrema direita como de políticas elaboradas por um parlamento hegemonizado por uma bancada comprometida com interesses privatizantes, neoliberais e ruralistas, a respeito disso elucidado aqui os Projetos de Lei (PL) que estão em andamento, são eles:

Falar e lutar por direitos dos Povos Originários, é observar a política e os políticos todo tempo, porque as leis que eles produzem contra nosso povo, não genocidas, portanto leis, educação e mobilização são fundamentais para que possamos organizar nosso povo, não só para ir à Brasília, mas tentar compartilhar os perigos não só para nosso povo, mas para o mundo inteiro, porque as leis que os partidos ligados ao ex-presidente Bolsonaro, a extrema Direita desse país, a Bancada BBB, Bala, Bíblia e Boi produzem terão consequências para todo planeta.

1) PL nº490/2007: restringe a demarcação de terras indígenas.

2) PL nº191/2020: libera a mineração em terras indígenas.

3) **PL nº 3.729/2004:** flexibiliza e/ou extingue o licenciamento ambiental de obras e empreendimento.

4) **PL nº 510/2021:** permite a legalização de terras públicas invadidas até 2014 e a titulação de áreas consideradas latifúndios.

5) **PL nº 4843/2019:** permite que o setor privado se aproprie de terras destinadas à reforma agrária e a titulação de áreas consideradas latifúndios.

6) **PL nº 490/2007: o fim da demarcação de terras indígenas.**

O que prevê: institui o '**Marco Temporal**', determinando que teriam direito às suas terras ancestrais os povos que as estivessem ocupando no dia da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988; altera o **Estatuto do Índio** para permitir, segundo o texto, um “contrato de cooperação entre índios e não índios”, para que estes possam realizar atividades econômicas em terras indígenas; permite que não indígenas tenham contato com povos isolados “para intermediar ação estatal de utilidade pública”

Status: em 29 de junho de 2021, a Comissão de Constituição e Justiça presidida pela Deputada federal Bia Kicis (PSL-DF) entendeu que esse texto é constitucional. Agora, ele vai para votação no plenário. **Esse projeto de lei** foi originalmente proposto em 2007, mas rejeitado na Comissão de Direitos Humanos em 2009. Em 2018, foi arquivado, mas foi ressuscitada durante a campanha eleitoral do presidente Jair Bolsonaro, que prometeu acabar com “reserva indígena no Brasil”.

A demarcação de Terras Indígenas é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, que estabelece aos índios o chamado “**direito originário**” sobre as suas terras ancestrais. Isso quer dizer que os índios são considerados por lei os primeiros e naturais donos desse território, sendo obrigação da União demarcar todas as terras ocupadas originariamente por esses povos. O PL 490, contudo, prevê que somente os povos que estavam fisicamente em suas terras ancestrais no dia da promulgação da constituição de 1988 teriam direito sobre essas terras. Caso contrário, a União poderá retomá-las, desconsiderando os povos que foram expulsos ou forçados a saírem de seus locais de origem. O PL 490 também desconsidera o trecho da Constituição que diz que a União teria cinco anos, a contar de 1988, para concluir a demarcação de todas as terras indígenas do país.²⁰ Além de proteger física e culturalmente os povos originários, a demarcação de terras indígenas é um dos principais impeditivos para a

²⁰ Apenas **13.8% de todas as terras do país são reservadas aos povos indígenas**, segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA), o equivalente a **722 terras indígenas**. Dessas, somente **487 foram homologadas** (quando o processo de demarcação foi concluído) desde 1988.

privatização das terras públicas no país, uma vez que Terras Indígenas não podem ter titularidade.

PL nº191/2020: exploração e mineração em terras indígenas

O que prevê: libera a exploração das terras indígenas por grandes projetos de infraestrutura e mineração, abrindo espaço para realização de pesquisa e de lavra de recursos minerais, inclusive de petróleo e gás natural, e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas.

Contexto: de autoria do próprio Poder Executivo, Bolsonaro assinou o projeto em fevereiro de 2020. Depois disso, o texto seguiu para análise no Congresso Nacional. Atualmente esse projeto se encontra parado na mesa diretora da Câmara dos Deputados aguardando votação.

Apesar de administrativamente as terras indígenas serem consideradas de propriedade da União, a Constituição Federal determina o uso “exclusivo” dos indígenas das riquezas do solo, dos rios e dos lagos existentes nas Terras Indígenas. Por isso o PL 191 é uma saída encontrada pela Bancada Ruralista para favorecer invasores que já se apossaram de trechos de terras indígenas e, agora, buscam legalizar suas atividades ilegais.

As Terras Indígenas já estão em processo de invasão por terceiros que aumentou significativamente nos últimos dois anos. Das 330 Terras Indígenas do bioma Amazônia 255 já tiveram parte de seu território capturado por entes privados por meio do Cadastro Ambiental Rural (CAR), o que significa uma área de 3,5 milhões de hectares.

PL nº 3.729/2004: Flexibilização do licenciamento ambiental

O que prevê: flexibiliza o licenciamento ambiental para novos empreendimentos e obras; prevê a renovação automática de quaisquer tipos de licenças ambientais, bastando um documento autodeclaratório do empreendedor; isenta de licença ambiental 14 setores, entre eles a agropecuária extensiva; deixa de exigir das obras a análise de impacto e adoção de medidas para prevenir danos sobre terras indígenas não demarcadas e sobre os territórios quilombolas ainda não titulados; deixa de exigir análise de impactos indiretos sobre Unidades de Conservação.

Contextualização: foi apresentado em 2004 pelo então deputado federal Luciano Zica (PT) e propunha uma lei geral que regulasse os impactos ambientais de obras de grande porte. O texto original tramitou por dezessete anos no Congresso até que, este ano, o deputado Nery Geller (PP) refez o texto para propor a flexibilização e extinção do licenciamento.

Status: o texto do PL repaginado por Geller já foi aprovado, sob relatoria da senadora Katia Abreu (PP), agora aguarda apreciação pelo Senado Federal.

Apelidado de “mãe de todas as boiadas”, o PL 3.729 acabará, em inúmeras situações, com o Licenciamento Ambiental, principal instrumento da Política Nacional do Meio

Ambiente, destinado ao controle prévio das formas de degradação ao meio ambiente causadas por atividades humanas.

A Associação Brasileira de Membros do Ministério Público de Meio Ambiente (Abrampa) destaca que, além da dispensa de licenciamento para obras, o projeto também prevê a dispensa para o cultivo de espécies de interesse agrícola e para a pecuária extensiva, semi-intensiva e intensiva de pequeno porte.

Tais atividades possuem grande impacto na disponibilidade hídrica nos locais em que se instalam, em função dos sistemas de irrigação necessários, além de terem considerável impacto climático, sendo o setor agropecuário responsável por 28% das emissões de gases de efeito estufa – GEE no país. Tais impactos impõem a avaliação individualizada e, eventualmente, a determinação de implementação de medidas de compensação e mitigação que só podem ser definidas por meio do processo de licenciamento ambiental.

PL nº 510/2021: anistia ocupação ilegal de terras públicas

O que prevê: anistia o crime de invasão de terra pública para quem ocupou entre o final de 2011 e 2014; permite que áreas de até 2.500 hectares sejam regularizadas sem que passem por vistoria.

Contexto: o projeto é de autoria do senador Irajá Abreu (PSD). Atualmente, existe uma consulta pública no site do Senado sobre o PL²¹.

Status: em tramitação no Senado.

O projeto vai anistiar desmatamentos recentes e aumentar a expectativa de regularização de novas invasões em terras públicas, como terras indígenas não homologadas, unidades de conservação que possuem processos legislativos de revisão de limites e territórios quilombolas não titulados.

Um estudo da UFMG sobre os impactos do PL 510 - caso seja aprovado - mostra que o projeto tem potencial para abrir caminho para a grilagem de 43 milhões de hectares de terras

²¹Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/146639>

públicas²², inclusive dentro de florestas na Amazônia, já que servirá como um incentivo às invasões dessas áreas.

Uma nota técnica do Imazon²³ também alerta que, nos casos em que não houve autuação ambiental, o PL permite titular áreas desmatadas ilegalmente, assim como permite que um mesmo invasor ocupe outras terras públicas, “pois autoriza nova titulação a quem foi beneficiado com a regularização e vendeu a área há mais de dez anos”, diz a nota. “Se isso ocorrer, haverá dois grandes prejuízos para a sociedade brasileira: desmatamento adicional entre 11 mil km² e 16 mil km² até 2027; perda de arrecadação entre R\$ 62 milhões e R\$ 88 milhões pela venda de terra pública abaixo do valor de mercado (conforme determina a lei)”, calcula o Imazon.

O Imazon estima que o PL 510 ameaça pelo menos 19,6 milhões de hectares de áreas federais não destinadas na Amazônia, que poderão ser ocupadas e desmatadas na expectativa de regularização.

PL nº 4348/2019: privatiza terras destinadas à reforma agrária

O que prevê: permite a regularização fundiária de ocupações em terras da União anteriores a 2008 que deveriam ser destinadas aos assentados da reforma agrária, alterando a lei atual, que permite a regularização de assentamentos dessa natureza criados até o dia 10 de outubro de 1985.

Contexto: foi apresentado em 2019 pelo Deputado Federal Silas Câmara (Republicanos)

Status: texto já foi aprovado no Senado em abril de 2021, agora segue para sanção presidencial.

Entidades alertam que o projeto permite que posseiros irregulares, diferente dos que foram originalmente assentados, de lotes de assentamentos da reforma agrária ganhem o título de propriedade das terras ocupadas até outubro de 2008.

²²Disponível em: <https://oeco.org.br/reportagens/pl-510-abrira-caminho-para-ocupacao-de-24-milhoes-de-hectares-de-florestas-publicas/> (acesso em 20/01/2024)

²³ O Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia - IMAZON é um instituto de pesquisa sediado na cidade de Belém, no Estado do Pará, foi criado em 10 de julho de 1990. É um instituto sem fins lucrativos e foi qualificado pelo Ministério da Justiça como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. O site de acesso à essa plataforma é: amazon.org.br.

Além de estender a data de ocupação em mais de 20 anos, esses ocupantes irregulares poderão legalizar áreas de até 2,5 mil hectares, muito superiores ao limite atual, de pouco mais de 440 hectares.

Com isso, de acordo com a assessora de Políticas Públicas do Greenpeace, Luiza Lima, o projeto legaliza a grilagem de terras que deveriam integrar a reforma agrária, ameaçando áreas da agricultura familiar, regularizando ocupações ilegais e estimulando a violência nas comunidades rurais, mas com um falso argumento de promoção da justiça social no campo.

Além destas propostas, a Câmara poderá votar o PL **2.510/2019**, do deputado Rogério Peninha Mendonça (MDB-SC), e, no plenário do Senado, o PL **1.869/2021**, do senador Jorginho Mello (PL-SC). Ambos têm o objetivo de reduzir ou até a eliminar a vegetação de beira de rio em cidades, faixas chamadas de Áreas de Preservação Permanente (APPs), fundamentais para o controle de inundações, assoreamento, erosão e poluição.

Há, ainda, o **PL 984/2019**, do deputado Vermelho (PSD-PR), que pretende cortar com uma rodovia o Parque Nacional do Iguaçu, Patrimônio Natural da Humanidade e última grande reserva da Mata Atlântica do interior do Brasil.

Com base nesses elementos legislativos, compreendo que o Estado brasileiro tem formulado leis que não são cumpridas, não muito diferente é em relação as legislações educacionais que emergem numa seara de discussão antirracista e de inclusão que são facilmente burladas e ignorado seu cumprimento por parte de secretarias de educação, de materiais didáticos e uma série de instrumentos desde o material didático até mesmo a inclusão desses dispositivos não funcionarem.

Esses dados fizeram com que essa tese, também analisasse a importância de advertir que a lei 11.645/08 ao não ser cumprida nas escolas, submete esses povos à discriminação, racismo e múltiplas violências devido a completa ignorância que alunos e boa parte dos professores têm sobre esses corpos. Faz-se necessário a partir desses dados que só tendem a aumentar que essa lei seja posta em prática. Portanto a pesquisa a partir dessa constatação inédita no Brasil, se propõe a debater com os educadores que juntos precisamos garantir essa mudança de paradigmas. Paulo Freire pensando a educação inclusive para além do seu tempo, na Pedagogia da Esperança manifesta uma autocrítica acerca de seus escritos no livro de sua autoria: Pedagogia do Oprimido, onde ele avalia suas limitações em compreender, naquele momento as

complexidades entre opressão/ libertação, apontando outro movimento político/filosófico e tendo a rebeldia como práxis político-pedagógico de existência, re-existência e da vida praticada nos Quilombos. É lembrar que as relações dentro dos quilombos foram produzidas entre dois grupos: indígenas e afrodescendentes), nesse sentido ele discorre:

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la. (FREIRE, 2004, p. 34)

Portanto, faz-se necessário que professores possam compreender a importância desta pesquisa, mesmo sabendo que com a pandemia teve muitos obstáculos, foi que a partir das reuniões que eu tive com o CEDIND, as atas que foram lavradas em conselhos, urge que esta contribui para a luta que travamos em defesa de uma Educação Escolar Indígena de qualidade, com documentos que podem ser construídos a partir desta pesquisa, como forma de desconstrução do racismo institucional que nosso povo sofre há séculos e que há décadas luta em defesa de uma educação digna que reflita o modo de ser Guarani. mas antes de qualquer coisa existe uma força que a impulsiona para frente, no que se refere aos objetivos de fazê-la, pois “não é pertinente, nem justificado, formular projetos que não contribuam para melhorar as sociedades pelas quais são sustentados” (MALDONADO, 2006, p. 273). Desta forma esta pesquisa pode contribuir a partir do trabalho de campo, seja pelos levantamentos de dados, seja pelo levantamento teórico-metodológico e pelo aporte dado para esta pesquisa a partir da minha dissertação de mestrado, com outras pesquisas que esta poderá desencadear, para além de ajudar os alunos, alunas e comunidade indígena, que suas lutas e vozes tenham visibilidade, pois muitas vezes, ficam relegadas em segundo plano quando se trata de educação. Para conseguirmos entender a problemática da escola indígena e o que pensam os alunos hoje, é fundamental entender a trajetória do Movimento Indígena, seu protagonismo e a história deste movimento e suas reivindicações.

A pesquisa faz um paralelo entre esse contexto político de avanço de políticas que ameaçam a demarcação de terras indígenas como também reflexo do processo de consolidação e reprodução do colonialismo e do seu consequente racismo presente em instituições políticas e educacionais. Para fundamentar essa correlação me reporte aos trabalhos dos Pesquisadores Marcelo Grondin e Moema Viezzer que trata do processo de esbulho e genocídio vivenciado pelos povos originários desde a invasão de Abya Ayala.

Sobre la demarcación de las tierras – Un estudio comparativo del CIMI sobre la actuación de los gobiernos federales desde la era del presidente José Sarney (1985) hasta la presidenta Dilma Rousseff (2014) muestra que entre 1985 y 1990 el Gobierno Sarney homologó 67 tierras; Fernandi Collor homologó 112 tierras en el período de dos años; Itamar Franco en el poco tiempo que gobernó; Fernando Henrique Cardoso homologó 145 tierras en 8 años. Luiz Inácio Lula da Silva homologó 79 tierras en el período de 8 años. El gobierno de Dilma Rousseff homologó 19 tierras, 7 de esas en el año de 2012. La regularización de las tierras indígenas es una cuestión afectada por la anuencia del gobierno federal a las presiones del agronegocio, especialmente de la bancada ruralista en el Congreso Nacional, mientras tanto, siguen aumentando las invasiones, la explotación ilegal de recursos naturales y los desmontes. *Sobre las políticas de la salud y la educación* – La ausencia de una política indigenista orgánica que se interrelacione con las demás políticas fragiliza las acciones y servicios dirigidos a las comunidades indígenas, particularmente en lo que se refiere a esas dos cuestiones, juntamente con la defensa de sus tierras. Con relación a la salud, el informe del CIMI resalta la falta de saneamiento básico y de agua potable, lo que ha causado, entre otros, la propagación de enfermedades infectocontagiosas, desnutrición, lombrices, diarrea, vómitos y mortalidad infantil. Las informaciones obtenidas sobre la precariedad de las infraestructuras de las Casas de la Salud Indígena son pavorosas. Hasta 2012 no había en Brasil ni un establecimiento de la salud indígena funcionando regularmente, con asistencia y recepción adecuados. *En relación con la educación* – tres aspectos revelan la deficiencia escolar indígena: a) falta de estructura, b) carencia de cuadros docentes indígenas en las escuelas existentes y c) falta de respecto con las normativas que reglamentan la oferta de educación a los pueblos indígenas. Existen los llamados territorios etno-educacionales presentados por el Ministerio de la Educación que, infelizmente, parecen ser ficción: la mayoría de los pueblos indígenas no los conoce y siquiera saben cómo podrán implementarse. (GRONDIN, VIEZZER, 2020, p. 156, 157)

Utilizei, para elucidar que o professor ao tomar consciência de quem é, de como a Educação promove a construção do pensamento, de quais Ciências, Filosofia, História e outros saberes à luz do Eurocentrismo, são silenciadas; e que este professor, ao chegar a esse nível de consciência, só reproduz uma educação para a subalternidade. O pensamento de Munduruku (2012). Ele, já consciente desses mecanismos, não aceita mais essas epistemologias por entender o quão nefasto é para os alunos, uma educação que amortece suas raízes, então toma consciência que o caminho a seguir é colocar a formação a serviço do movimento, seja ele qual for. No caso do Daniel Munduruku, que vai de encontro com minhas práticas e filosofias acerca da educação que precisamos ter, tomo como caminho para nosso povo, ele, assim como eu, optou por ser um professor indígena, colocar sua formação a serviço do Movimento Indígena, sem contudo, abandonar sua formação acadêmica e sem abrir mão de seu estilo literário e de suas próprias articulações como movimento.

Munduruku ao escolher esse caminho, explicita esse raciocínio afirmando que:

Foi dessa maneira que me tornei um indígena em movimento, com o propósito de compreender as diferentes facetas de atuação e encontrar meu lugar dentro de um movimento político capaz de responder de forma efetiva aos diversos estereótipos engendrados na mente da sociedade brasileira (MUNDURUKU, 2012, p. 18).

Bicalho (2010) em sua tese, “A consciência da luta inseriu os povos indígenas do Brasil, direta e expressivamente, na opinião pública”, afirma que o Movimento Indígena começa a se organizar na década de 70, em reação à política militar na Ditadura de expansionismo. A partir daí os grupos indígenas em todo o território brasileiro passaram a defender seus direitos. Cada vez mais, são eles que protagonizam suas lutas, falam por eles mesmos, constroem as organizações de Norte a Sul do país, para debater suas demandas e a educação e neste contexto lançarei mão da Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, também o Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2007. Ainda falando em protagonismos indígenas e levantando o debate sobre o currículo das escolas diferenciadas indígenas, utilizarei Miguel Arroyo, quem em seu livro: “Currículo, território em disputa”, destaca o fato de os alunos não serem vistos apenas como aprendizes dos conhecimentos e os professores como meros transmissores de conteúdo.

Assim, os povos indígenas exigem hoje seu reconhecimento como sujeitos portadores de uma bagagem de experiências sociais e de saberes que esperam ver representados nos currículos. Ao trazer esta abordagem, me amparei no pensamento decolonial de Boaventura de Souza Santos com respeito ao entendimento do saber local como um instrumento de reinvenção do conhecimento através da sabedoria diversificada em tudo aquilo que foi colonizado pela ordem racional moderna e ocidental, onde:

A crítica desse regime epistemológico é hoje possível devido ao conjunto de circunstâncias que, paradoxalmente, permitem identificar melhor que nunca a possibilidade e até a urgência de alternativas epistemológicas ao mesmo tempo que revelam a gigantesca dimensão dos obstáculos políticos e culturais que impedem a sua concretização (SANTOS, 2009, p. 11)

Na medida em que essas diferentes compreensões para além dos conhecimentos taxados e estereotipados de um passado de extermínio taxativo de uma cultura dada como “morta” ou “desaparecida” dentre os indígenas vistos hoje como “aculturados” se faz urgente compreender que a compreensão da história e a sua percepção crítica é de essencial necessidade para mapear todo o processo que se deu na compreensão da razão pela qual chegamos ao cenário de banalização da mortandade e das agressões e violências a que essas populações estão sendo expostas, para dar aporte a tal compreensão me arvorei no argumento de Smith (2018):

Entender o passado tem sido parte da pedagogia crítica da pedagogia crítica da descolonização. Oferecer histórias alternativas é oferecer saberes alternativos. A implicação pedagógica desse acesso a saberes alternativos é que pode ser a base de maneiras alternativas de fazer as coisas. Transformar as perspectivas colonizadas que temos de nossa própria história (conforme foi escrita pelo Ocidente), no entanto requer que revisemos cada detalhe dela sob os olhos ocidentais (SMITH, 2018, p. 49)

A partir do conceito de memória coletiva, que segundo Pollak

(1989), existem diferentes processos que intervêm na formação e na solidificação da memória, e para o autor, elas são histórias “ocultas” de memória subterrânea, visto que:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. Distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas é de saída reconhecer a que ponto o presente colore o passado. Conforme as circunstâncias, ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras ou de grandes convulsões internas remete sempre ao presente, deformando e reinterpretando o passado. (POLLAK, 1989. p. 7)

Portanto o autor contribui para o presente projeto ao afirmar que existem meandros na pesquisa e que devemos atentar para eles, já que as memórias são produzidas pelas pessoas e que os processos e atores podem intervir nessas memórias. E que possuímos uma “memória oficial”, onde falamos aquilo que esperam que digamos o que é permitido dizer e não aquilo que queremos dizer, mas não é permitido. Esta visão nos abre caminhos para pensar os conflitos, o poder e as lutas na definição da memória. Trago essas inquietações porque a necessidade de descolonizar o currículo exige uma reparação histórica no sentido de que:

Uma versão simplificada de quatrocentos a quinhentos anos de história da América do Sul e do Caribe (dependendo da localização e das com

unidades, indígenas ou afro) teria esses elementos em comum: a) uma organização interna das comunidades indígenas e afro (*intracultural*) como uma matéria de sobrevivência confrontada com a invasão de europeus (projetos imperiais espanhóis, portugueses, holandeses, franceses e ingleses), em diferentes locais das Américas e do Caribe. b) Uma organização externa para lutar contra as infiltrações imperiais/coloniais nas suas cidades, na organização econômica e social, nas culturas, nas terras e na organização econômica. Primeiro, em confronto com autoridades imperiais/coloniais; em segundo plano, após a “independência” do estado-nação controlado pelos *Creoles* de descendência europeia e mestiços com sonhos europeus; finalmente, e mais recentemente, em confronto com as corporações transnacionais que dilapidam as florestas, as praias e as áreas ricas em recursos naturais; e também em confronto com os estados nacionais que defendem o Livre Comércio de acordo com os desígnios de Washington (MIGNOLO, 2008, p.298, 299)

Por fim, além da bibliografia acadêmica, dialoguei com uma série de documentos que permitam a compreensão da educação escolar indígena, tais como a Constituição Federal, no Capítulo “DOS ÍNDIOS”, que estabeleceu que os indígenas tivessem direito a usar na escola e suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem, instituindo a partir daí a garantia de criação de uma escola indígena. Para além da Constituição Federal de 1988, tomaremos como ferramenta para este estudo a análise da LDB, os Planos de Educação e a CONNEI, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 – MEC. A pesquisa também

traz como aporte para a metodologia a série de documentações e Atas do CEDIND assim como os dados do CENSO e a crescente de quantitativo de pessoas autodeclaradas indígenas em contexto urbano

Estes são questionamentos que muitos pesquisadores que analisam as escolas indígenas, em várias partes do Brasil, têm produzido sobre políticas públicas e educação das crianças indígenas e adolescentes onde podemos constatar que leis existem, discurso em defesa do acesso dos indígenas à uma educação escolar diferenciada também, mas o que se constata é que entre a legislação e o discurso existe uma distância abissal para que estes direitos se concretizem, pois segundo, em sua dissertação Políticas Públicas e Educação da Criança Guarani no Paraná “com respeito ao direito à educação, verificou-se que, a maioria das escolas Guarani não oferece o Ensino Médio, que há um pequeno número de matrículas na Educação Infantil, de forma que a escolaridade não está acessível plenamente às crianças e comunidades indígenas”. Em especial, há que entender a localização geográfica desse grupo que se subdivide em demais grupos que se estendem ao longo do litoral sul, conforme apontado por Ladeira (2008):

A população guarani apresenta-se subdividida conforme os subgrupos: Mbyá, Nhandeva ou Ava Xiripá e Kaiowá ou Pai Tavyterã. Os subgrupos distinguem-se entre si devido às variações linguísticas e culturais próprias. Os Guarani do Espírito Santo autointitulam-se como Nhandeva, nosso povo, nós, nossa gente. Uma das principais características dos M'Bya consiste na realização do oguata porã (caminhada) e eles possuem a crença religiosa da Yvy Marãey, Terra sem Mal. Essa classificação foi realizada por Shaden e até hoje é reconhecida pelos antropólogos e também pelos índios (LADEIRA, 2008, p.61).

Essas populações se caracterizam por serem dinâmicas na busca por terras férteis, atualmente devido a constantes ameaças por conta do latifúndio e do agronegócio, essas populações têm se interiorizado, assim mantendo a diáspora que se inicia no século XVI com o início do processo de invasão dessas terras, logo:

Na conexão estabelecida entre mobilidade espacial de um povo, muito dinâmico nos seus movimentos de migração” e a sua cosmologia, isto é, com a cosmovisão que estrutura seu imaginário e sua filosofia de vida. Os laços de parentesco e a busca constante de melhor espaço e terras virgens, em pleno século XXI, são “sonhadas e fundadas em uma cosmologia original e criativa” (LADEIRA, 2007, p. 12 e 13).

No mesmo sentido, os Guarani, “incluem na sua definição de povo a mensagem divina a eles revelada e por eles cumprida, de que devem procurar ‘seus verdadeiros lugares’, por meio de caminhadas (-guata), o que faz deles essencialmente passageiros, com um destino comum” (Idem p. 38)

A partir das atas da Comissão de Educação do CEDIND o pensamento das lideranças e professores indígenas sobre a educação escolar indígena nos territórios indígenas. O que avançou a partir da construção do CEDIND? O que precisa avançar? Nesse sentido é pertinente que haja uma historiografia dos principais movimentos de luta e das questões que avançaram ou não a partir desses movimentos.

No período de pandemia, e agora, como tem sido o acesso às plataformas da SEEDUC? Como se dá este acesso e sua permanência no ensino dentro e fora das aldeias? Quais as implicações de gênero que existem ou não, já que as meninas se casam muito cedo e quais as perspectivas para o futuro esperado por eles: O que pensam? Como será sua vida fora da escola da Terra Indígena? Continuarão estudando? Sentem preocupações de se inserirem em outro grupo, onde todos só falarão em português? Preocupam-se se sofrerão discriminação? Quais são suas perspectivas, suas preocupações? E qual o impacto disto na comunidade guarani? O ingresso na Universidade, ele é um objetivo destes jovens? O que esperam desta escola?

Essa é uma pesquisa que fala de Educação, mas para analisarmos o que é o processo educacional no Brasil com relação às escolas do juruá ou dos Tekohás, é necessário analisar a sociedade, entender os processos histórico que vão desde a Grande Invasão com a implantação da Colonização, até a atualidade com o processo de Colonialidade.

Nada é estanque, o que temos de sociedade atual é fruto desse passado. Para que pudesse fazer essas análises, parto de processos político-sociais sem contudo seguir uma linha de tempo. Meu objetivo, portanto, foi analisar os impactos causado aos povos indígenas e seus direitos a partir de alguns contextos sociopolíticos. Nesse sentido, trago primeiramente a Pandemia que nos obrigou a produzir uma metamorfose em todos os contextos da vida, inclusive na pesquisa, já que inicio meu Doutorado no segundo semestre de 2019.

2. METAMORFOSES NO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO E SEUS IMPACTOS

Os anos de 2019 até 2022, foram anos que mostraram a uma parcela da sociedade, o ascenso da extrema direita no país. A chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência da República evidenciou que as redes sociais e as tecnologias da informática foram cruciais para construção do ódio embasado nas Fakenews.

Essa tecnologia, aliada a desinformação e ao analfabetismo político de boa parte do povo brasileiro, foram bombásticas, onde o ódio à esquerda cresceu de forma geométrica nos

anos anteriores à ascensão à Presidência de um governo cujo protagonista era visto como piada nas redes sociais. Enquanto nós da esquerda olhávamos com descrédito uma possível ascensão de Bolsonaro à Presidência da República, as redes sociais impulsionavam mentiras descabidas sobre Lula, a corrupção, a quebra do país, muito engendrada por esse mesmo grupo aliado que organizaram inclusive o Impeachment de Dilma Roussef junto com o então vice-presidente Michel Temer, que ao assumir a presidência, governou na mesma linha que Bolsonaro.

Hoje, a imprensa já mostrou que a prisão de Lula, foi apenas para inviabilizar sua possível campanha à Presidência do Brasil e a possibilidade de Bolsonaro subir ao poder.

Estamos há oito meses da eleição presidencial no Brasil e, afora algumas alianças ainda não definidas, as candidaturas são públicas. Nesse quadro, o ex-juiz parcial e ex-empregado de Bolsonaro, Sérgio Moro, chama atenção, pois há pouco tempo atuava como juiz que perseguiu, prendeu e inviabilizou que Lula concorresse na eleição passada, condenando-o em vários processos - todos anulados ou encerrados pelo próprio Judiciário. (Brasil de Fato, Vanessa Grazziotin, 02/02/2022.)²⁴.

Mesmo com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República (2023-2026), com sua inocência provada, os Bolsonaroistas seguem envenenando parte da sociedade contra o governo e contra a esquerda. Mas essa política tem porque acontecer. É uma estratégia de produzir uma “cortina de fumaça” para suas políticas antidemocráticas. Abaixo cito uma dessas políticas:

O senador Sergio Moro (União-PR) pediu que a Comissão de Agricultura e Reforma Agrária acompanhe o processo de demarcação de terras indígenas na região oeste do Paraná à luz do marco temporal, promulgado em dezembro do ano passado depois que o Congresso Nacional derrubou um veto da presidência da República a um trecho da lei que tratava sobre esse assunto. Para lideranças indígenas, a fala do senador "legaliza o genocídio das comunidades, que já convivem com ameaças de milícias rurais".

Portanto, a política do Marco Temporal, projeto inconstitucional e genocida contra os povos indígenas segue seu curso enquanto o STE, demora para julgar a inconstitucionalidade do projeto.

A questão de fundo é que muitas dessas terras foram retiradas dos povos indígenas no período da Ditadura Militar e quando aconteceu a promulgação da Constituição federal de 1988, o militarismo ainda estava no poder, era uma fase de transição entre a ditadura e a reabertura

²⁴ BDF, Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/02/02/corrupcao-e-trafico-de-influencia-as-suspeitas-que-recaem-sobre-moro>

política. Importante lembrar que o Movimento Diretas Já aconteceu porque a sociedade brasileira defendia eleições diretas naquele processo de reabertura, mas isso não aconteceu e a chapa daquela primeira eleição presidencial pós Ditadura Militar, (Tancredo Neves/José Sarnei), foi escolhida pelo voto indireto.

Portanto, como poderiam os indígenas que foram expulsos naqueles anos de trevas, terem retornado às suas terras ancestrais no período da promulgação da Constituição Federal? É tornar lícita a ação ilícita dos invasores.

Portanto, faz-se necessário um capítulo onde possamos analisar o contexto político e social do país que vivemos e dessa forma entendermos que as questões indígenas nunca estiveram a parte desse processo já que são essas políticas que construíra, o genocídio, o etnocídio, e todos os estereótipos que o Brasil ainda teima em manter, inclusive a ideia de que povos indígenas vão desaparecer. E nesse sentido o Corona Vírus mostrou uma face perversa de política genocida e etnocida por parte dos poderes, mas também a visão excludente dos governos e a desassistência ao mais pobres.

2.1 A chegada do Novo Corona Vírus e seus impacto

A partir da pandemia, do novo CORONA VÍRUS (COVID-19), que no Brasil teve início em 26 de fevereiro de 2020, com o primeiro caso confirmado (SENADO.GOV.BR), Escolas e Universidades foram obrigadas a fecharem as portas e por um semestre inteiro, nada pôde ser feito. Houve a necessidade de nos reinventarmos para atravessarmos águas jamais navegadas.

No caso de minha turma de Doutorado, começamos o primeiro semestre de nosso curso em agosto de 2019 com aulas presenciais. Em março de 2020 nada pôde iniciar.

A UFF fez levantamento de quais alunos não teriam condições de acompanhar aulas EAD²⁵, para distribuir os chips, precisou construir outro formato de aulas e quando elas finalmente iniciaram, no formato síncrono e assíncrono²⁶, era uma outra realidade.

Alunos, alunas, professoras e professores, tiveram que se reinventarmos para continuarmos tocando nossas responsabilidades: aulas e pesquisas. Nunca dependemos tanto de uma tecnologia que de repente nos pareceu mais insuficiente do que tínhamos percebido até então.

²⁵ EAD-Ensino à Distância.

²⁶ Aulas síncronas eram em tempo real, professores e nós, mas com apenas a possibilidade de 3 a 4 alunos da turma interagir com os professores, que no caso desta formatação eram dois. Aulas assíncronas, você acessava a plataforma, lia os textos, escrevia na plataforma, assistia a vídeos, enfim, tudo isso sem o calor humanos que tínhamos anteriormente.

O calor humano das aulas presenciais congelou em nossas memórias, os debates que alimentavam nossas almas inquietas, vorazes na busca de mais conhecimento, repentinamente tornou-se quase monóloga, unilateral, silenciosa, formatando a sala-de-aula dentro de uma tela de computador. Que saudades dos abraços, dos almoços no bandeirão cuja mesa da comida virava uma extensão do debate matutino, recheados de risos e brincadeiras.

Hoje, ainda sinto falta do que nunca mais viveríamos, minha turma nunca mais se encontrou, mas estamos bem, fisicamente, não foi o mesmo para vários povos indígenas, onde essa população sofreu muitas baixas devido ao descaso do Governo Federal em garantir direitos básicos como água potável, máscaras e álcool em gel para as aldeias. Do início da pandemia até os dias atuais (junho, 2022), onde casos confirmados contabilizam 71.767 indígenas, 1.311 mortos e 162 povos afetados (Fonte APIB: em 04/06/2022). Mas é necessário alertar que estes casos estão subnotificados, porque os indígenas que viviam e vivem nas cidades em sua grande maioria foram contabilizados como pardo, abaixo os indígenas aldeados que foram em busca de tratamento nas cidades, contudo existem também os indígenas nascidos e vivendo nas cidades, estes sem nenhum tipo de estatísticas.

Um artigo científico publicado hoje (12/4), na revista “[Frontiers](#)”, mostra que o Ministério da Saúde contou em média 103% menos mortes e 14% menos casos de infecção do que o levantamento independente da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) entre 23 de fevereiro e 3 de outubro de 2020. (FIOCRUZ, 2021)

Do início da Pandemia pelo COVID-19 até a atualidade, foram tantos os ataques contra os direitos dos povos indígenas no Brasil que seria necessário uma dissertação inteira para elencar todas as violações de direitos humanos e violências sofridas pelos 305 povos em todo território nacional para ser analisados, não só à luz dos direitos humanos indígenas, mas também o que estes ataques trarão de nefasto para eles e para toda a população mundial.

Os povos indígenas estão entre os grupos em situação de maior vulnerabilidade na pandemia da covid-19. De acordo com o novo estudo, na Amazônia Legal a taxa de incidência é 136% mais alta do que a média nacional no período estudado, e 70% maior do que a média entre todos os habitantes da região. A taxa de mortalidade indígena por 100 mil habitantes é 110% superior à média brasileira e supera a média da região em 89%. (FIOCRUZ 2021)

Tivemos que nos reinventar, primeiro na questão da reclusão, depois sair para fazer compras, no meu caso. Em um lugar onde a cultura não era de sistema de Delivery.

Quando voltamos às aulas pelas plataformas, foi desafiador, já que a realidade dos alunos que não têm recursos financeiros para ter um celular, foi ainda mais cruel. Eles tinham

que esperas o pai ou a mãe chegar do trabalho, pois muitos brasileiros não puderam parar de trabalhar, para acessar as plataformas de vez em quando, pois os dados móveis acabam rápido. Se nas cidades o caos se instalou, com responsáveis tendo que pegar material nas escolas para os alunos fazerem em casa, imaginem como isso impactou as aldeias.

Muitas pessoas queriam poder entender o que estava acontecendo com os povos indígenas, já que estávamos sob forte ataque do então presidente Jair Messias Bolsonaro. Portanto as plataformas tinham atividades de todos os assuntos possíveis e imaginários. Tivemos que aprender a operar as plataformas, aprender a compartilhar Power points, textos, vídeos e fotos nelas, enquanto debatíamos com centenas de pessoas de todas as partes, inclusive de fora do Brasil.

Voltemos então à situação da educação escolar indígena para os povos guarani Mbyá neste estado.

No que se refere ao estado do Rio de Janeiro com relação a situação das escolas indígenas na Costa Verde ficou ainda mais complexa, pois as condições de acesso à internet no início da pandemia era precário, depois, com a intervenção do CEDIND, representado pelo setorial de educação indígena junto à SEDUC, conseguiu após uma reunião com o então secretário de educação do estado do Rio de Janeiro, Comte Bittencourt, garantirmos acesso à uma internet limitada via satélite para que todas as aldeias da Costa Verde Guarani pudessem ter acesso à internet, mas apenas a aldeia de Iriri dos Pataxó, por não ser demarcada, não tem direito a nenhuma política pública: não tem escola, tampouco foi agraciada com a rede de internet.

Mas os dados da internet para as escolas não tinha capacidade dos alunos acessarem essa rede. A Costa Verde é um local que dependendo do tempo ninguém tem internet, portanto as aldeias não poder ser vistas como as escolas fora desses territórios. Tudo é mais difícil e o Estado literalmente se esquece de que as crianças e jovens guarani deveriam ter o mesmo direito ao acesso e permanência em suas escolas como os alunos fora dos territórios indígenas.

As escolas até 2022 estiveram fechadas. Demoraram a abrir devido a portaria 419 de 17 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União em 19/03/2020 (Edição:54, Seção 1, página:46), pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública/Fundação Nacional do Índio, que “estabelece medidas temporárias de prevenção à infecção e propagação do novo Coronavírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Nacional do Índio-FUNAI. Em seu Art. 3º: O contato entre agentes da FUNAI, bem com a entrada de civis em terras indígenas devem ser restritas ao essencial de modo a prevenir a expansão da epidemia.

Esse artigo, fez com que depois que as escolas fora das aldeias já tivessem voltado, as aldeias continuassem fechadas por meses, as escolas administradas pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

A SME de Maricá reabriu as escolas indígenas no mesmo período que as escolas Juruá reabriram, afinal de contas todos estavam vacinados.

Em 20 de maio de 2022, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), expediu OFÍCIO CIRCULAR Nº 1/2022/AAEP/FUNAI para suas Coordenações Regionais e Coordenações Técnicas, cujo assunto era a suspensão da vigência da Portaria nº 419/PRES-FUNAI, de 17 de março de 2020, que estabelecia “medidas temporárias de prevenção à infecção e propagação do novo Corona vírus (COVID-19) no âmbito da Fundação Nacional do Índio – FUNAI”. Entrando em vigor a partir de 22 de maio de 2022.

A questão é que em seu item 3 a referida circular coloca:

Por oportuno, lembramos que a partir da data acima mencionada a emissão de AUTORIZAÇÃO DE INGRESSO EM TERRA INDÍGENA serão assinadas exclusivamente pelo Presidente desta Fundação, após a instrução de processo administrativo nos termos das referidas normativas, observando a anuência prévia dos representantes dos povos indígenas, conforme os artigos 6º e 7º da Convenção 169 da OIT.

Alexandre Rocha dos Santos (Assessor do Presidente da FUNAI), assina o documento expedido pela presidência da FUNAI, onde cita a convenção 169 da OIT, para seguir isolando os povos indígenas que vivem hoje invasões de suas terras, destruição de mananciais de água envenenados por mercúrio de mais de 20 mil garimpeiros só em terras do povo Yanomami, desconhecendo que a Convenção 169 da OIT, garante inclusive que esta situação de invasões de terras indígenas são condenadas pela OIT, ou seja, ela é citada apenas quando convém proibir que o mundo veja todo holocausto sofrido pelos povos originários com relação às políticas implementadas pelo presidente Jair Bolsonaro.

Neste sentido, tal circular, para um gestor que não tem comprometimento com a educação escolar indígena, respalda a continuidade das escolas fechadas, já que todo o segundo segmento do ensino fundamental e o curso de formação de professores indígenas intercultural, continue fechado.

É fato que os estados e municípios têm autonomia para reabrir as escolas, já que existem leis orgânicas e estaduais que asseguram liberdade aos estados, desde que não firam a Constituição Federal, e podemos citar um exemplo no próprio estado do Rio de Janeiro, onde Maricá reabriu as escolas das duas aldeias indígenas em seu território antes deste ofício, mas o

Governo do Estado insiste em manter as escolas indígenas onde há professores externos à comunidade fechadas.

O que nos chama atenção é que as escolas públicas fora das aldeias reabriram em todo estado do Rio de Janeiro no dia 07/02/2022 e em âmbito Nacional, já que adolescentes e depois as crianças de 5 a 11 anos começaram a ser vacinadas. Esta é uma situação que precisa ser revista pelos órgãos competentes, pois a situação de abandono dos alunos do CE Karaí Kuery Rendá e suas salas de extensão, é histórica e quanto mais demora em iniciar as aulas, mais danos a estes adolescentes e crianças acontecem. A pandemia e as políticas de manutenção do respectivo colégio e suas salas-de-extensão, criou a impossibilidade de ir a campo, para as entrevistas, como pensado anteriormente. Neste sentido minha tática foi trazer para esta pesquisa o pensamento Guarani acerca da educação escolar indígena e suas lutas e questionamentos sobre os problemas históricos na luta em defesa de uma educação escolar indígena, a partir das atas do CEDIND: Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro, onde todas as aldeias do estado têm assento como conselheiros. Seguimos assistindo um processo histórico extremamente desfavorável aos povos indígenas no que se refere a Educação Escolar Indígena no estado do Rio de Janeiro.

A busca por um órgão que nos permitisse unificarmos tantas lutas que até então eram dispersas no Estado do Rio de Janeiro, começou a ser pensado antes da ocupação do prédio do Antigo Museu do Índio em 20 de outubro de 2006, exatamente por termos a dimensão da falta de direitos e da invisibilidade que os povos indígenas sofriam no estado do Rio de Janeiro.

Neste sentido é imprescindível que possamos dialogar com as universidades onde são formados os professores, bem como os espaços onde são formados os professores indígenas Academia e as escolas indígenas para que se saiba as necessidades e demandas dessas escolas e dos discentes e se constituam meios como táticas possíveis para atendê-los sobre as lutas, as resistências e a busca pelo protagonismo dos diversos povos indígenas e em especial do povo guarani Mbyá do estado do Rio de Janeiro, a luta que estes povos travam há décadas em defesa de uma escola que realmente exprima o Tekó para que dentro de uma escola verdadeiramente guarani possam produzir resistências em defesa de seu Tekohá, na promessa de Nhanderu em viver na sua Yvy Maray.

2.2 Impactos na pesquisa

Quando obtive aprovação para ingressar como a primeira indígena na cota da UFF

(2019)²⁷ pelo programa Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE). Meu projeto para o Doutorado, proposto por mim, era um aprofundamento da minha Dissertação de Mestrado feita na UFRRJ²⁸ “Escola Indígena no Estado do Rio de Janeiro, Políticas Públicas e Racismo Institucional”. Era necessário buscar mais a fundo o pensamento das lideranças e jovens sobre como eles veem a Escola Indígena, o que esperam dela, quais propostas querem ver dentro das escolas. Era uma pesquisa construída basicamente a partir da escuta e observação. Para isso seria necessários uma imersão dentro das aldeias que seriam o foco da pesquisa.

Portanto construí meu projeto de pesquisa para o doutorado com este foco, aprofundar as respostas construídas a partir de minhas escutas com meu povo. Então, naquela época o meu projeto tinha o tema: ESCOLA INDÍGENA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: ACESSO E PERMANÊNCIA DO POVO GUARANI NAS ESCOLAS DIFERENCIADAS. O que pensam alunos e comunidade das aldeias?

A Pandemia mudou isso. As escolas foram fechadas, as aldeias foram isoladas e durante mais de dois anos nada funcionou. Não podíamos entrar, mesmo depois que as escolas das cidades foram abertas, mesmo depois que tudo começou a funcionar, todos vacinados, mas só em 20 de maio de 2022, a FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas)²⁹reabre os Tekohás Guarani na Costa Verde e no Brasil.

Portanto, sem poder entrar nas aldeias, não poderia fazer a imersão que eu esperava, o tempo estava avançando e eu precisava construir meu trabalho de qualificação e não queria abandonar parte do projeto que era o pensamento do povo guarani sobre a escola. Foi nesse contexto que me veio uma alternativa para o caminhar da pesquisa: sou Coordenadora da Comissão de Educação do CEDIND e nesse sentido, é importante lembrar que³ a secretaria que coordeno junto com outros conselheiros, desde que o CEDIND foi construído, é uma das mais atuantes comissões dentro do Conselho, logo, as atas de todas as reuniões que são gravadas daria um ótimo trabalho de campo virtual, se posso chamar assim.

Logo, foi a partir das atas que pude analisar as lutas e pensamentos dos guarani representantes de seus Tekohás sobre a educação e suas necessidades.

²⁷ 2019 foi a primeira vez que houve cota para acesso do povo indígena. Havia uma vaga e fui aprovada, para a turma de Doutorado em Educação no DDSE: Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (DDSE).

²⁸ UFRRJ-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

²⁹ Em 2022 a FUNAI ainda era Fundação Nacional do Índio. Ela muda sua nomenclatura a partir da ascensão de LULA que empossa Joênia Wapixana para ser presidenta da FUNAI e o nome modifica. Nunca um indígena chegou a ser presidente da FUNAI.

Portanto, é pertinente lembrar que toda pesquisa é um ato dinâmico porque ao longo dessa trajetória surgirão sempre obstáculos, questionamentos, novos caminhos, aprofundamento consciente na necessidade de buscar respostas ou soluções para perguntas, dúvidas ou novos problemas.

Foi a partir de toda esta constatação e amadurecimento durante a pandemia que resolvi seguir outros caminhos, mas que me levariam a uma mesma constatação sobre as lutas do povo Guarani que em sua resiliência nunca abandonaram o sonho em garantir uma educação de qualidade para a juventude Guarani de seus Tekohás. Seguimos lutando.

Vale a pena ressaltar que na Qualificação, Tônico Benites chamou minha atenção para o fato de que todo texto de qualificação foi escrito a partir das lutas em defesa dos direitos indígenas, que eu sempre estive presente ajudando e lutando junto, ele orientou que meu trabalho precisaria ser com uma escrita autoetnográfica. A partir da orientação do professor Tônico Benites. A professora Kelly Russo, a professora Mariana Paladino e minha orientadora, a professora Cecília Fantinato, também expuseram a mesma visão que ele, portanto a tese passou a ter uma escrita não só Decolonial, mas também Autoetnográfica o que agradeço à essa banca potente e decisiva para os rumos da pesquisa.

Foi muito difícil, pois falar sobre mim sempre foi algo extremamente complicado. Travei por meses. Era uma dor inexplicável que “a duras penas”, como diria minha mãe, eu consegui. Mais um obstáculo transposto, Aguyjevete!³⁰

Mas ainda faltava outro tipo de educação que precisava também ser analisada, as das escolas Juruá, inclusive vários indígenas nas cidades lutam para que esta garanta a visibilidade dos povos indígenas dentro dos currículos. Assim, essa pesquisa ampliou os olhares sobre as inúmeras lutas em defesa de uma educação que viabilize o debate sobre os saberes dos povos que compõe a grande maioria do povo brasileiro, os povos indígenas e afrodescendentes.

Então, eu decidi mostrar os trabalhos que faço com os alunos em diversas escolas sobre questões indígenas e cuidado com o meio ambiente. Os caminhos que essa tese foi mostrando ao longo da pesquisa, das barreiras e possíveis atalhos me trouxeram onde me encontro agora. Esse é um pequeno resumo que me levou até o escopo final: “AGUYJEVETE PARA QUEM LUTA: MOVIMENTO INDÍGENA E EDUCAÇÃO. Uma escrita autoetnográfica”.

Portanto, estamos falando da necessidade que senti de ampliar a pesquisa, e toda esta construção tem uma causa primária, as políticas públicas. São elas que garantem ou não direitos e percebo ser muito comum a sociedade em sua grande maioria não fazer o link entre direitos e

³⁰ Aguyjevete- Gratidão.

política. Esse é um erro que devemos rechaçar pois tudo é movido pela política, até o nosso feijão com arroz do dia a dia, é nesse contexto que achei pertinente mostrar o que venho colocando em vários debates e inclusive nesta escrita: Bolsonaro foi, o Bolsonarismo ainda está aqui e a Câmara de Deputados Federais eleita na última eleição (2023/2026), nos mostra isso.

2.3 Perfil do Congresso na Atualidade:³¹

Para entendermos a conjuntura em que estamos vivendo atualmente no país, nesse ano de 2024, é importante analisarmos o perfil dos Deputados Federais e Senadores eleitos para o quadriênio 2023-2026, quem eles representam? É fundamental entender que tudo que acontece no cenário nacional é fruto das políticas implementadas pelo legislativo e executivo das três esferas: Federal, Estadual e Municipal, mas que a lógica é ter o alinhamento político nas três esferas e esta é ditada a partir de Brasília.

Portanto é pertinente uma análise dos Deputados e Senadores e quem estes representam, para que possamos entender a sociedade em que vivemos.

A Câmara de Deputados Federais de 2023 é constituída de:

IDADE:

025 Entre 21 a 30 anos.
110 Entre 31 a 40 anos.
150 Entre 41 a 50 anos.
120 Entre 51 a 60 anos.
084 Entre 61 a 70 anos.
024 Entre 71 a 87 anos.

RAÇA/COR:

370 São brancos.
107 São pardos.
027 São pretos.
005 São indígenas.
003 São amarelos.
001 Não informado.

ESCOLARIDADE:

012 Ensino fundamental completo.

³¹ Importante salientar o perfil do Congresso e dos seus parlamentares pois esses perfis nos dizem muito sobre as motivações e interesses tácitos, ou seja, aqueles interesses implícitos, que desencadeiam as motivações desses mesmos votarem políticas perniciosas para a população indígena, pois o perfil desses parlamentares revela a identidade e a classe a qual pertencem e, subjacentemente os interesses que se representam e se veem representar.

004 Ensino fundamental incompleto.
 028 Ensino médio completo.
 002 Ensino médio incompleto.
 424 Ensino superior completo.
 043 Ensino superior incompleto.

GÊNERO:

090 (17%) São mulheres.
 423 (82%) São homens.

PATRIMÔNIO:

017 Sem patrimônio.
 031 Entre R\$ 10 mil e R\$ 100 mil.
 101 Entre R\$ 100mil e R\$ 500 mil.
 099 Entre R\$ 500 mil e R\$ 1 milhão.
 111 Entre R\$ 1 milhão e R\$ 2 milhões.
 097 Entre R\$ 2 milhões e R\$ 5 milhões.
 024 Entre R\$ 5 milhões e R\$ 10 milhões.
 026 Entre R\$ 10 milhões e R\$ 100 milhões.

PROFISSÃO:

104 Advogados.
 084 Empresários.
 050 Professores.

Esse foi o Congresso eleito para um segundo mandato de Bolsonaro. A questão é que ele não ganhou e essa conjuntura tira poder do presidente da República, eleito em um processo eleitoral extremamente polarizado.

A classe econômica mais pobre vai de 17 Deputados Federais sem patrimônio. (31 Deputados Federais) que declararam renda entre 10 mil a 100 mil Reais. O segundo grupo, com renda entre 100 mil e 500 mil Reais (101 deputados) outro grupo com patrimônio declarado entre 500 mil a 1 milhão com 99 deputados, o quinto grupo com patrimônios declarados entre 1 milhão a 2 milhões (111 parlamentares). O próximo grupo entre 2 milhões e 5 milhões (97 deputados federais), o outro grupo composto de 26 Deputados Federais declararam patrimônio entre 10 milhões e 100 milhões de Reais e o último grupo com 101 Deputados, o patrimônio é entre 100 milhões de 500 milhões. Portanto se colocarmos juntos os grupos com patrimônios declarados entre 5 milhões a 500 milhões , teremos 151 parlamentares. Portanto, podemos perceber que uma parcela considerável de Deputados Federais eleitos são de classe média a

alta. Com relação a Partidos a Câmara atual tem: 273 Deputados de partidos de Direita e a bancada da coligação feita para eleger o Presidente Lula, mais o PDT somam 138 Deputados.

Vendo o que tem acontecido a partir da posse do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nesses quatorze meses, vemos a fragilidade do Governo em aprovar determinadas leis.

Um exemplo dessa queda de braço entre governo e Deputados Federais/Senado é a questão do Marco Temporal.

A Bancada Ruralista em 30 de maio de 2023, colocou em pauta novamente a tese do Marco Temporal, através do texto-base, PL 490, que limita as demarcações de Terras Indígenas apenas às comunidades que estivessem em suas terras na promulgação da Constituição Federal em 05 de outubro de 1988. Foram 283 votos a favor e 155 contra.

O presidente Lula vetou a maioria dos itens do PL e devolveu para a Câmara de Deputados Federais, a partir daí os deputados derrubaram os vetos do Presidente e por Medida Provisória enviaram para o Senado, que em sua maioria é de direita e representante dos ruralistas.

Estamos agora em um momento de insegurança jurídica, o que faz com que ruralistas, madeireiros e garimpeiros, todos com muitos recursos econômicos invadam terras indígenas de forma violenta.

Exemplo disso foi a violenta morte de uma Pataxó Hã Hã Hãe na Bahia, após um cerco chamado pelo Movimento Invasão Zero que reuniu e cercou o local com 200 fazendeiros. A polícia estava no local, mas para garantir a segurança dos fazendeiros. O cacique Nailton foi baleado e sua irmã assassinada.³²

Outro exemplo é a contínua invasão das Terras Yanomami com garimpeiros com armas de grosso calibre e estruturas milionárias.

E volta à questão da Educação, da desconstrução do racismo estrutural. Como a sociedade em sua maioria, que frequenta as redes sociais veem essa questão?

³² Publicado em 21/01/2024. 19:22, por Agência Brasil-São Paulo.

Um dos personagens que este grupo bolsonarista, mais odeia é Paulo Freire, o Patrono da Educação do Brasil. Esse ódio pode ser explicado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, que em 1994 passa a vigorar no Brasil. Foi construída para garantir em sua Filosofia a vinculação da Educação às práticas sociais e ao mundo do trabalho, portanto, em seu escopo a LDB traz a Filosofia de Paulo Freire, ou seja, levar para a sala-de-aula a inclusão da realidade do alunado para que a escola fizesse sentido para o educando e consequentemente favorecesse o aprendizado e a construção da cidadania. Portanto, podemos afirmar quais motivos podem levar um governo conservador, antidemocrático, ditador a tentar desqualificar uma filosofia educacional e seu maior expoente: Paulo Freire.

Portanto, para combater o Neoconservadorismo é fundamental aplicarmos a filosofia que Paulo Freire deixou-nos como legado, mas também *sulear*³³ nossa pedagogia com Katherine Walsh, Anibal Quijano, Boaventura de Souza Santos, Márcia Kambeba, Eliane Potiguara, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Davi Kopenawa, Olívio Jekupé e tantos outros e outras indígenas que podem e devem ser utilizados em nossas salas de aula.

Se a LDB em suas diretrizes tem a finalidade de que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e ideal de solidariedade humana, devendo desenvolver no educando o princípio da cidadania e qualificá-lo para o trabalho, dentre outros princípios, neste momento, para aquele governo, isto soou como algo de uma ideologia perigosa. Claro que os movimentos que aconteceram no mundo, na década de 1950 e 1960, polarizado entre países que tinham como objetivo o domínio político-econômico dos países do terceiro mundo e os movimentos sociais organizados que exigiam direitos sociais, principalmente na América Latina, estas resistências acabaram por influenciar a educação que passa a constituir uma ferramenta de construção da cidadania, da criticidade, da solidariedade humana.

Foi assim, por exemplo, o processo de alfabetização do governo revolucionário de Fidel Castro, cuja cartilha de alfabetização foi construída com temas geradores, da mesma forma inclusive que Paulo Freire, construiu o projeto de alfabetização para jovens e adultos, a cartilha cubana começava com a letra A de AGRÁRIO e a partir da identificação das letras e sílabas, ensinava-se o que era a reforma agrária e todos os temas que a referida palavra gerava na construção de informação histórico-política e de cidadania..

³³ Sulear é uma forma decolonial, construída em contraposição ao “nortear”.

O método que Paulo Freire utilizou para a alfabetização de jovens e adultos (1962 a 1964) surgiu a partir da necessidade de criação de um instrumento que alfabetizasse ao mesmo tempo em que construísse cidadania, e este também foi o objetivo da pedagogia produzida em Cuba a partir da Revolução. Paulo Freire tinha dentro de sua filosofia a semente da Decolonialidade, elemento que desencadeia o ódio a este pedagogo e ao tipo de proposta pedagógica que ele influencia até os dias de hoje.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, ele apresenta a necessidade de um novo tipo de Pedagogia: dialógica e emancipatória do oprimido, contrapondo-se à Educação Bancária, cuja filosofia nega os conhecimentos do alunado e defende como finalidade da educação que esta é um ato de transferência de valores que a sociedade opressora e elitista reflete, não construindo nos alunos uma superação destes valores, alimentando a “cultura do silêncio” e refletindo a sociedade opressora. Desta forma esta educação está em contradição com a pedagogia produzida por Freire que defendia uma educação popular que despertasse os mais oprimidos da letargia e da ignorância sobre seu papel no mundo, uma educação que trouxesse ao centro do debate a visão de que para haver oprimidos é necessário que haja opressores.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado pra entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se reveste da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p.17).

Paulo Freire defendeu seu método pela importância que é forjar uma educação que liberte o povo a partir de um processo de construção coletiva em que o aluno seja ao mesmo tempo aquele que aprende, mas que também ensina, neste processo, ninguém sai incólume, nem educandos, tampouco educadores.

Trazer para dentro das salas-de-aula a sabedoria dos povos indígenas e quilombolas, a filosofia africana e a sabedoria popular incomodam principalmente às elites que sempre trataram estas culturas como subalternas. A Pedagogia Freiriana empodera os povos cujos conhecimentos outros nunca viram a sabedoria construída milenar e coletivamente dentro das escolas como saberes pertinentes ao currículo escolar, pois estes saberes nunca foram tratados

como algo pertinente à educação, cujos saberes foram silenciados e tratados como subalternos. É neste cenário que trago ao debate a sociedade atual que reproduz os grilhões que sempre os mantiveram cativos, questionando aqueles e aquelas que ousaram sonhar com outra forma de sociedade, e são estes personagens, quer sejam alunos, quer sejam professores que permanecem alimentando os valores transmitidos por séculos à sociedade brasileira: com valores agrários, latifundiários, machistas, homofóbicos, racistas, elitistas, eleitos inclusive por um Deus branco e masculino que são os eleitos a estarem no poder.

A radicalização do pensamento de Freire é que para ele a cultura popular com todos os seus matizes eram os elementos que constituiriam o currículo dos alunos, não cabendo neste contexto inferiorizar tais saberes em detrimento de outros olhados pela educação tradicional como superiores, porque era com esta visão que a educação sempre produziu a subalternidade. É por esta subversão da ordem que hoje e sempre as elites demonizaram sua pedagogia, porque este é um elemento de enfrentamento e de reformulação dos saberes de nosso povo. Ele pensava a educação como um ato político, de cultura. Algo que se choca radicalmente contra os objetivos desta elite que comunga com os interesses neocoloniais das elites internacionais. Este é o ódio à Paulo Freire e todos aqueles e aquelas que insistem em defender esta pedagogia Decolonial dentro das escolas. Projeto este que foi construído pelas elites europeias, e seguida atualmente pelos Estados Unidos da América que tem o mesmo padrão de domínio que a Europa com relação à América Latina e conseqüentemente ao Brasil.

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrada como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecida. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico. (QUIJANO, 2005, p.2).

Esta durabilidade do colonialismo nos faz entender como a elite deste país pensa com relação a transformar novamente este país em uma colônia de produção de matéria prima. Como a imprensa denuncia.

O documento anual, que avalia o cenário econômico mundial, abordou amplas tendências econômicas e no caso do Brasil destacou o quadro de retrocesso. De acordo com a Unctad, no começo da década de 1970 a participação das manufaturas na geração de emprego e valor agregado no Brasil correspondia a 27,4%, em valores da época, enquanto em 2014 essa participação caiu para 10,9%. "Todo o sistema que tinha por objetivo industrializar o país entrou em colapso", disse à BBC Brasil Alfredo Calcagno, chefe do departamento de Macroeconomia e Políticas de Desenvolvimento da Unctad.

O processo de desindustrialização do país construído por uma política de valorização da monocultura em detrimento da indústria, não parou por aí, em 2017 uma pesquisa encomendada pelo IEDI ³⁴ mostra que a participação do setor no PIB caiu de 21,4% para 12,6% em quase 50 anos. (Fonte: O GLOBO).

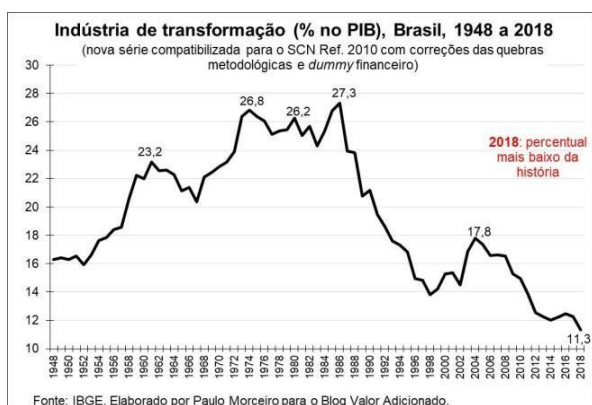


Figura 1 Gráfico sobre a evolução da indústria

Em 1990 o Brasil seguia um regime desenvolvimentista positivo a partir das liberalizações, desregulamentações e privatizações, neste contexto o Brasil de desenvolvimentismo que até então era bem-sucedido, cede às pressões do capital externo e passa a adotar o modelo de política econômica liberal. Mesmo com o Plano Real que

34

IEDI - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial

IEDI - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
<https://www.iedi.org.br>

O IEDI defende uma agenda de ações que melhorem o ambiente de negócios do País e que nos aproximem de padrões e práticas comuns aos países com desempenho. Disponível em: <https://www.iedi.org.br>.

economicamente foi positivo, o Brasil que naquele momento já tinha uma política oposta ao desenvolvimento econômico, acaba não deslanchando.

É neste quadro que a indústria no Brasil passa a não ser prioridade, já que os liberais passam a aceitar as reformas neoliberais financeiro-rentista (juros altos e inflação baixa). Já os economistas de esquerda concentram-se em lutar pelo aumento do salário-mínimo e projetos de transferência de renda para a classe mais pobre e assim reduzir a pobreza.

É neste contexto que a indústria vai perdendo terreno na economia brasileira e a agricultura vai crescendo em tamanho de terras devastadas para a produção de monoculturas para exportação, e a pecuária vai ganhando cada vez mais força.

No período em que o atual presidente foi Deputado Federal (30 anos de mandato e apenas 2 projetos de lei aprovados), o ódio a todos aqueles que tinham terras garantidas pela União foi crescendo. Claro que este sentimento não foi ou é gratuito, este político aliou-se à bancada ruralista e a bancada da bíblia bem como a bancada da bala, que sempre viram com profunda reprovação o direito constitucional de que indígenas e quilombolas tivessem direito as terras ancestrais, mesmo que sendo apenas o direito de usufruto. Neste sentido suas falas racistas e preconceituosas foram alimentando dentro daqueles que se acham prejudicados o monstro do preconceito, da violência, da discriminação em todos os grupos tidos como minorias. Insuflando várias pessoas desavisadas com incontáveis fakenews.

Antonio Manoel Mendonça de Araújo, no artigo escrito no jornal Brasil de Fato: “Medidas de Temer e Bolsonaro vão comprometer em definitivo as possibilidades futuras de reindustrialização do país”, ele escreve:

Comparando-se o nosso crescimento com os demais países em desenvolvimento, que foi em média 3% ao ano e aos países ricos que foi de 1,7% ao ano, vemos que estamos caminhando para uma estagnação. O que Lênin já afirmava em relação ao imperialismo, a existência de uma “tendência para a estagnação e para a decomposição, inerente ao monopólio que continua a operar e em certos ramos da indústria e em certos países há períodos em que consegue impor-se”. (ARAÚJO, 2019, s/p)

Segundo Araújo, após o golpe institucional proferido com a então presidenta Dilma Rousseff houve um grande declínio da economia que crescia 4,5% ao ano entre 1950 a 1980 e em 2019 cresceu 0,9%. Desde o governo de Getúlio Vargas o que os liberais sempre defenderam é que “o Brasil é um país essencialmente agrícola”. Política defendida por eles até os dias atuais. Neste sentido, percebemos o que está por trás do discurso do então atual presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) desde os tempos de sua campanha em 2018.

O mesmo candidato a presidência que afirmava quando era então deputado federal que: “Ele devia ir comer um capim ali fora para manter as suas origens” (2008); o então deputado se referia ao índio Jecinaldo Barbosa, que lhe jogou um copo de água durante uma audiência pública na Câmara para discutir a demarcação da reserva indígena. “Se eu chegar lá, não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola” (2008).

E mais atual: “Com toda a certeza, o índio mudou. Está evoluindo. Cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós. Então, fazer com que o índio cada vez mais se integre à sociedade e seja realmente dono da sua terra indígena. É isso que nós queremos aqui”.

Estas falas demonstram o interesse do presidente em abrir as terras indígenas para a mineração e agropecuária, vinculando a economia, se aceita pelos indígenas em arrendar as terras a uma condição dos indígenas mais próximos da humanidade. Este processo de desindustrialização causa desemprego e diminuição dos aportes econômicos do país. A política que o este governo presidencial de Jair Bolsonaro (2019 – 2022) e implementou A privatização inclusive de setores ligados à segurança nacional como privatização da Casa da Moeda e do Neoliberalismo levado às últimas consequências, como o Estado mínimo.

Outras falas igualmente racistas e que disseminam o ódio foram feitas sobre as “minorias”, o que produziu o ascenso da violência contra estes grupos:

Sobre a mulher:

“Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff [...] o meu voto é sim” (BOLSONARO, ao votar a favo do Impeachment em 2016).

“Eu jamais ia estuprar você porque você não merece” (2003 e 2014).

“Por isso o cara paga menos para a mulher (porque ela engravida)” (2014).

“Como eu estava solteiro na época, esse dinheiro do auxílio-moradia eu usava para comer gente” (2018).

Embora as mulheres representem uma pequena parcela do total de homicídios que ocorreram no Brasil no ano passado (4.539 de 55.900 no país todo), isso não quer dizer que elas estejam menos expostas à violência: 193 mil mulheres registraram queixa por violência doméstica no ano passado, a maior parte do total de 221 mil casos. É uma média de 530 mulheres que acionam a lei Maria da Penha por dia, ou seja, 22 por hora. Neste caso, houve queda de 1% em relação a 2016.

Em 2019 os índices de violência contra a mulher dispararam:

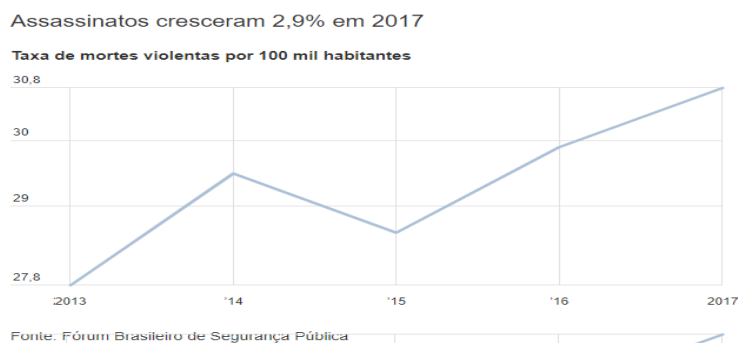


Figura 2 Gráfico sobre violência contra a mulher.

Não foram casos isolados. Nos últimos 12 meses, 1,6 milhão de mulheres foram espancadas ou sofreram tentativa de estrangulamento no Brasil, enquanto 22 milhões (37,1%) de brasileiras passaram por algum tipo de assédio. Dentro de casa, a situação não foi necessariamente melhor. Entre os casos de violência, 42% ocorreram no ambiente doméstico. Após sofrer uma violência, mais da metade das mulheres (52%) não denunciou o agressor ou procurou ajuda. (BBC News Brasil). O que demonstra que estes números de violência contra as mulheres são muito maiores.

Continuando os ataques às minorias, o atual presidente também demonstra seu preconceito e discriminação contra homossexuais:

“O filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um couro, ele muda o comportamento dele. Tá certo?” (2010).

“O cara vem pedir dinheiro para mim para ajudar os aidéticos. A maioria é por compartilhamento de seringa ou homossexualismo. Não vou ajudar porra nenhuma! Vou ajudar o garoto que é decente” (2011).

“90% desses meninos adotados [por um casal gay] vão ser homossexuais e vão ser garotos de programa com toda certeza”

“Não existe homofobia no Brasil. A maioria dos que morrem, 90% dos homossexuais que morrem, morre em locais de consumo de drogas, em local de prostituição, ou executado pelo próprio parceiro” (2013)

Sobre a homofobia os dados também preocupam e a escalada de ódio aumenta muito também incentivada pelas falas de ódio que pessoas públicas vociferam contra este grupo:

Segundo Marcelo Cerqueira, do GGB, o aumento de violência ano a ano é resultado de uma série de fatores.

"Temos a questão da impunidade dos crimes. Muitos não chegam nem sequer a serem instruídos com início, meio e desfecho --e falo 'desfecho' querendo significar assassinos presos e pagando com aplicação da lei. Outro fator é a vulnerabilidade social muito grande, o que faz com que as pessoas se tornem vítimas. E tem o aspecto cultural, e esse é o pior de todos, que é a sociedade considerar essas pessoas de segunda categoria Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB) foram registradas no Brasil 141 mortes LGBT compreendidas entre janeiro e 15 de maio de 2019 divididos entre homicídios: 126 e suicídios: 15, representando 1 morte a cada 23 horas. Se compararmos com o mesmo período do ano passado, houve uma queda de 8%, cujo registro foi de 153 mortes (111 homicídios e 42 suicídios), mas se comparado o número de homicídios, houve um aumento de 14%. No período das eleições presidenciais o aumento das violações: "Durante o período eleitoral tivemos diversas denúncias relacionadas à violência LGBTfóbica", afirmou Cardia ao UOL. "Os eleitores do candidato Jair Bolsonaro se sentiram empoderados para 'fazer justiça com as próprias mãos' devido a antigos discursos proferidos pelo ex-deputado federal."

Mortes de LGBTs ao ano

Ano	Mortes	Taxa de mortes por dia
2008	187	0,51
2009	198	0,54
2010	260	0,71
2011	266	0,73
2012	338	0,93
2013	312	0,85
2014	326	0,89
2015	318	0,87
2016	343	0,94
2017*	277*	1,05

* Até 20 de setembro
Fonte: Grupo Gay da Bahia

Arte/UOL

Figura 3: Gráfico sobre aumento de mortes LGT

Fonte: Grupo Gay da Bahia. Arte UOL.

No mês de outubro, o Disque 100 anotou 330 denúncias, um aumento de 272% sobre as 131 feitas no mesmo período do ano anterior. "A violência dos meses de outubro e de novembro impactaram no aumento das denúncias do ano de 2018, que registraram um número apenas 2% menor."... (CARDIA).

“Esse discurso violento da polarização está sendo infelizmente reproduzido na prática.” (DIAS).

Com relação ao Estado Laico, ele disparou: “Somos um país cristão. Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão. Vamos fazer o Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem” (2017).

O número de assédio cristão às comunidades indígenas, perseguição aos líderes religiosos das etnias indígenas, a queima de casas de reza indígenas, de destruição de terreiros nas comunidades e nas periferias e a negação do Estado laico vem causando uma perseguição incompatível com um país que tem uma Constituição Federal que prima pela laicidade do Estado. É injustificável que um presidente da República descumpra a Constituição federal e nada aconteça.

O Presidente da República e o Presidente da Câmara de Deputados Federais, Rodrigo Maia, chegaram a um desequilíbrio tal das forças políticas deste país, onde o presidente acredita que pode construir projetos de leis que firam a Constituição Federal e nada pode breicar suas intenções, que os ultraconservadores vão ganhando força, pela inércia do Presidente da Câmara em responder à altura os descabimentos do então Presidente da República.

É neste sentido que diante de tantos ataques ultraconservadores que chamamos a atenção, é neste contexto que é fundamental exercermos a resistência dentro de nossas escolas. E trazer à pauta de discussão mais uma vez o pensamento de Paulo Freire, pois é fundamental que façamos o contraponto ao pensamento de neoconservadorismo que vivemos atualmente.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo como eles lutam.” (FREIRE, p.11).

O que vivemos hoje é a desumanização, que segundo Freire se processa não só nos que tem sua humanidade roubada, mas também naqueles que a roubam. E na verdade roubam todos

os dias, no silenciamento da cultura de nossos alunos que não está presente em muitas salas-de-aula, roubam na medida em que suas dores não são discutidas em projetos como o combate à homofobia, o feminicídio a discriminação e preconceito por todos aqueles e aquelas que não estão no padrão uniformizante que a cultura de massa impõe. Não está presente como currículo que precisa ser esmiuçado e basta você preparar um projeto que discuta estes silenciamentos que alguns colegas torcem o nariz, negam-se a dar o ponto de participação que é necessário para que estes mesmos profissionais vejam estes projetos como currículo.

São eles que continuam garantindo através de suas aulas eurocêtricas acreditando que não se pode mudar o currículo, por pensar que este é o currículo que nos serve, reforçando ao alunado esta desumanização que distorce a vocação do ser mais, produzindo esta distorção possível na história, mas como Freire, acreditamos que tal distorção não está na vocação histórica porque senão esta seria uma condição imutável. Portanto, um professor que acredita no método de Paulo Freire, sabe que este jogo não está dado e que produzir projetos que dê ao alunado condições de conhecer suas raízes e trabalhar a cultura deles como algo pertinente a ser discutido nas escolas, possibilita a construção da humanização, a partir do trabalho livre, contribuindo para a desalienação, construindo o olhar de afirmação dos homens como pessoas, os “seres para si”, como Freire denomina. Desta forma, ao terminar o projeto construído coletivamente com o alunado eles terão a percepção de que eles, os humanos, são vítimas de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores que se esmeram em construí-los como ser menos.

É nesta tomada de consciência que Paulo Freire constrói sua pedagogia que tem que enfrentar a superação da contradição pois ela é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.

Portanto, a conclusão que podemos chegar a partir dessa breve historiografia é que Paulo Freire é hoje junto com outros Decoloniais o caminho para a construção de uma pedagogia que liberte o povo dos grilhões da ignorância e da alienação paralisante, mas devemos ser lúcidos neste processo: não será apenas em quatro horas e meia durante cinco dias por semana que conseguiremos grandes avanços na construção de um ser de novo tipo.

Precisamos construir com eles, nossos alunos, o caminho que dará em possibilidades outras de rompimento dos grilhões, os grêmios estudantis, as organizações de estudantes estaduais e nacionais, as associações de moradores, associações das escolas que congregam

docentes, discentes e responsáveis para assim perceberem que discutir política e acompanhar as mobilizações nos três poderes são fundamentais para que eles saibam quem trabalha ao seu favor ou contra.

Este é um processo de amadurecimento que levará nossos jovens a entenderem que o mundo é uma engrenagem e que ele é peça importante para movê-la, este é o processo de gestação e o parto que fará nascer um ser de novo tipo como pensou Paulo Freire.

Compartilho os efeitos que estão acontecendo com a derrubada do veto do Presidente Luiz Inácio LULA da Silva pela Câmara de Deputados Federais.

Câmara cujo perfil acima mostra a que senhores eles servem e de que lado eles estão na confecção de leis ou em suas votações em plenários. É uma maioria nessa Casa Legislativa pensada para um governo fascista, que se Bolsonaro tivesse ganhado a presidência seria um desastre total para os Brasileiros em situação de vulnerabilidade e também dos direitos duramente conquistados ao longo dos períodos democráticos.

Portanto, o alunado precisa entender que o grupo social. mais vulnerável. Vende seu voto, porque não há onde aprender cidadania de verdade se ele verá essa matéria pouquíssimas aulas, quando vê em uma matéria que só tem dois tempos de 50 minutos por semana e que as matérias são construídas para que não desperte sua constatação que existem vários mecanismos na sociedade que te ensina a baixar a cabeça e a aceitar a “vida que Deus te deu”.

Nega Pataxó e seu irmão Cacique Nailton aprenderam o que sabem na educação coletiva na aldeia, ouvindo os mais sábios a História de seu povo, o roubo de suas terras e a luta para reaverem os territórios que eram seus e que isso aconteceu nos períodos ditatoriais que o Brasil vivenciou. Porque quando você constrói sua Cidadania, conhece seus direitos e os grilhões que te prendiam, você os rompe e luta por seus direitos.

Por isso eu acredito na educação coletiva, onde em todos os lugares se ouve e se aprende.

Figura 4: Sepultamento de Nega Pataxó *Figura 3 Sepultamento de Nega Pataxó.*



Sepultamento da indígena Nega Pataxó — Foto: Leo Otero / MPI

Ataque a tiros

O filho de um fazendeiro, de 20 anos, e um **policial militar reformado** foram presos em flagrante. A Polícia Civil de **Itapetinga**, que investiga o caso, disse que **um laudo de microcomparação balística confirmou que o tiro que matou Nega Pataxó partiu de um revólver calibre 38**, disparado pelo jovem.

- **Bahia tem a segunda maior população indígena do Brasil e mais de 90% dela vive fora de territórios étnicos, aponta IBGE**



Ministra Sônia Guajajara durante visita ao cacique Nailton Muniz, na Bahia — Foto: Leo Otero / MPI

Figura 5: Cacique Nailton baleado por agricultores.

Cacique Nailton baleado e Nega Pataxó³⁵ assassinada (25 de janeiro de 2024) em Itapetinga. A Câmara de Deputados Federais banaliza direitos constitucionais e a vida dos povos indígenas. Nega Pataxó era liderança conhecida e respeitada. Pajé e irmã do cacique Nailton Muniz, do povo Pataxó Hã Hã Hãe. Era professora e importante referência junto aos jovens e mulheres indígenas. O Instituto de balística atestou que a bala que matou Nega saiu da arma de um jovem de 20 anos, filho de um fazendeiro da região. O grupo ruralista atua como milícia.³⁶

Cacique Nailton e Nega Pataxó³⁷ eram integrantes de redes de saberes tradicionais de universidades do Brasil e foram agraciados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como Doutores por Notório Saber em Comunicação Social. Mas a violência nessa região não termina por aí.



Município de Pau-Brasil, Sul das Bahia, o cacique da Aldeia Rio Pardo, Lucas Santos de Oliveira (31 anos), da etnia Pataxó Hã, Hã, Hãe, sofreu uma emboscada por dois homens quando entrava na aldeia Karamuru Paraguaçu em Pau-Brasil, no Município de Itaju do Colônia. Historicamente, esse município vive em conflito com os indígenas. Em janeiro de 2007 estive em Pau-Brasil e também na Aldeia Karamuru Paraguaçu. Ela foi retomada de fazendeiros que lhes roubou a terra décadas atrás. Os indígenas retiraram as cercas, como não havia mais mata, eles continuaram com a pecuária e agricultura familiar que o Programa Fome Zero em conjunto com o governo compravam os produtos desses indígenas para a merenda

escolar, dos próprios filhos desses Pataxó agricultores familiares. Mas a cidade odiava os indígenas. Foi nessa aldeia que dei uma entrevista falando da recém ocupação do prédio do Antigo Museu do Índio. Foi lá que me disseram, os parentes Pataxó que eu tinha muita luta para dizer que era apenas descendente.

Figura 6: Cacique Merong Ptaxó Hã Hã Hãe.

³⁵ PM aposentado abriu caminho para fazendeiros matarem Nega Pataxó. Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/01/25/pm-abriu-caminho-para-fazendeiros-matarem-nega-pataxo-dizem-sobreviventes-de-ataque-ruralista-na-bahia>

³⁶ Pode 360° Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/tiro-que-matou-nega-pataxo-partiu-de-arma-de-filho-de-fazendeiro-diz-policial/>

³⁷ Portal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2024/01/25/paje-professora-e-irma-de-cacique-conheca-indigena-morta-durante-disputa-de-terras-na-bahia.ghtml>

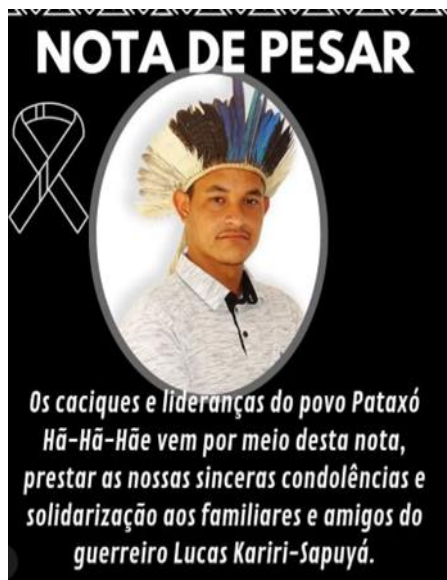


Figura 4: Card de Luto assassinato do Cacique Lucas Kariri.

Outra liderança, o Cacique de Brumadinho e militante da causa indígena é encontrado morto. O cacique Merong Kamakã Mongoió,³⁸ líder do povo indígena Pataxó-hã-hã-hãe, foi encontrado com sinais de enforcamento na última segunda-feira (4 de março de 2024) na aldeia Kamakã Mongoió, em Brumadinho, Minas Gerais. Ele era reconhecido como importante articulador do Movimento Indígena, assassinado na manhã de 4 de março de 2024. Ele era a liderança que estava à frente da Retomada Kamakã Mongoió, no Vale do Córrego de Areias, em Brumadinho. Participou de atividades no

RS, da Ocupação Lanceiros Negros, essa iniciativa contribuiu com as retomadas Xokleng Konglui (Município Gaúcho de São Francisco de Paula e Também em Maquiné com os M'Bya Guarani. Importante também colocar que a Mineradora Vale ganhou liminar na justiça que impede que o cacique encontrado morto com sinais de enforcamento seja enterrado na terra onde vivia³⁹.

O Cacique Lucas Sapuyá de 31 anos, foi executado a tiros por dois homens encapuzados, quando retornava à sua comunidade, com o filho na garupa da moto, na reserva Caramuru-Paraguassu. Na mesma estrada, o líder Pataxó João Cravim de 29 anos foi executado em 16 de dezembro de 1988, no mesmo trajeto de Lucas. Ele era irmão de Galdino Jesus dos Santos, o indígena queimado vivo enquanto dormia em um ponto de ônibus em Brasília, por playboys de classe média, no dia 20 de abril de 1997. Estes foram os últimos que tive notícia muitas lideranças perdem a vida defendendo algo que inegavelmente lhes pertencia. A inversão de valores para que o errado passe a ser correto, com leis que garante as ações e discursos inflamados nas câmaras legislativas, no Senado e nos cargos executivos de ódio, de negação de direitos, resulta nas mortes que temos notícias, justificável como se esses grupos estivessem invadindo uma terra que lhes foi tomada.

³⁸ Correio Brasiliense. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-03/lider-pataxo-ha-ha-hae-e-assassinado-em-brumadinho#:~:text=Reconhecido%20como%20um%20dos%20articuladores,%2C%20em%20Brumadinho%20\(MG\).](https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-03/lider-pataxo-ha-ha-hae-e-assassinado-em-brumadinho#:~:text=Reconhecido%20como%20um%20dos%20articuladores,%2C%20em%20Brumadinho%20(MG).)

³⁹ AGÊNCIA BRASIL. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-03/lider-pataxo-ha-ha-hae-e-assassinado-em-brumadinho#:~:text=Reconhecido%20como%20um%20dos%20articuladores,%2C%20em%20Brumadinho%20\(MG\).](https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-03/lider-pataxo-ha-ha-hae-e-assassinado-em-brumadinho#:~:text=Reconhecido%20como%20um%20dos%20articuladores,%2C%20em%20Brumadinho%20(MG).)

Isadora Stentzler, jornalista do Brasil de Fato (Curitiba, PR), em 3 de março de 2024, noticiou os interesses do Senador Sérgio Moro (UNIÃO-PR), ele quer a aplicação do Marco Temporal no Paraná, para legalizar de vez o Genocídio contra os povos indígenas e para isso ele foi pedir à Comissão de Agricultura e Reforma Agrária que acompanhe o processo das demarcações de terras indígenas no Paraná seguindo os critérios do MARCO TEMPORAL.

“Porque o que acontece ali no Oeste do Paraná pode ser um laboratório do que pode acontecer no restante do país se não for respeitada a legislação do marco temporal, e creio que é dever desta Comissão de Agricultura se debruçar sobre esse tema”, (Sergio Moro).⁴⁰

Marco temporal votado pela Câmara de Deputados Federais e aprovada pelo Senado. Lei inconstitucional.

Essa ação deflagará um genocídio sem precedentes em todo o Brasil já que estamos assistindo as milícias rurais que vêm ceifando vidas indígenas em todas as regiões do Brasil.

A morosidade do STF em julgar o pedido de inconstitucionalidade do MARCO TEMPORAL só gera ansiedade, revolta e acirra os embates com relação à terra, entre indígenas e ruralistas.

Todos os anos estamos pelo menos em dois supereventos chamados pela APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil). Todos eles com mais de seis mil indígenas e aproximadamente 20 povos de todos os biomas do país. O que os políticos e a população brasileira pensa sobre isso?

Os alimentos encarecendo por conta das condições climáticas provocadas pelos desmatamentos. As temperaturas passando dos 40° célsius com sensações térmicas de 60°. O que as pessoas pensam sobre isso?

⁴⁰ BdF. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/03/03/sergio-moro-quer-aplicacao-do-marco-temporal-no-parana-e-liderancas-indigenas-reagem-legaliza-o-genocidio>



Foto: David Terena/ Conselho Terena

Figura 8 : foto ATL 2023⁴¹

Vamos sofrer eleições municipais, o que a população pensa sobre isso? Conseguem fazer conexões sobre o que está acontecendo no nosso clima e as políticas capitalistas no mundo?

A Educação tem um papel fundamental com relação à essas questões sobre meio ambiente e a Emergência Climática.

Por entende essa relação que garante a vida, povos originários, têm dois tipos de sentimentos sobre nossa Mãe-Terra, Pacha mama, o primeiro vem pela condição de entender que só existimos porque ela te acolheu e te cuidou e sem ela, a vida não seria possível. Portanto, essa é uma conexão direta com a Mãe: de amor, respeito e de garantia para as futuras gerações, que a mesma natureza em equilíbrio que recebeu de seus pais, precisa ser garantida para as futuras gerações.

Povos indígenas sabem como ninguém preservar a natureza, suas conexões e as ligações que existem entre o meio ambiente e todos os seres que habitam Pacha Mama, lhes garante essa consciência.

⁴¹ <https://apiboficial.org/2023/04/25/atl-2023-povos-indigenas-protestam-contr-projetos-que-ameacam-suas-vidas/>

Por O GLOBO — Rio de Janeiro
14/01/2024 07h38 · Atualizado há 2 meses



Trecho da Avenida Brasil inundado — Foto: Foto Márcia Foletto

Figura 9: Enchente Avenida Brasil

Portanto, matar aqueles que acumularam milhares de anos de conhecimento sobre a natureza, que poderiam ensinar e transmitir ciências milenares para que todos pudessem continuar vivendo de forma saudável por gerações, aprender a viver de forma harmônica. Matá-los faz sentido? Destruir quem tem a chave para o futuro da sobrevivência de todas as espécies de vida. Isso faz sentido? Gerará mais mortes devido aos desequilíbrios naturais, causados por toda essa destruição, são mortes que provocarão mais destruições no mundo, e sabemos quem são os grupos que sofrerão mais, não é? São aqueles que já sofrem com as enchentes agora, eles vivem nas periferias, nos complexos favelísticos, na Baixada Fluminense, em áreas que convencionou-se chamar de áreas degradadas. Onde o Estado com seu abandono e seu descaso produz O Racismo Ambiental. O que as pessoas pensam sobre isso? Como a Educação pode ajudar a criar mais consciência de preservação da Mãe Terra? De consciência que é preciso conservar a natureza e cuidar do meio ambiente para as futuras gerações? Entendo que a educação coletiva precisa voltar a ser vivenciada nas cidades. Nem sempre a sociedade foi assim, desconectada da natureza, desconectada das pessoas, dos animais, do pensamento coletivo. Mas essa lógica Capitalista está nos levando a níveis assustadores de violências, exclusões, fome, abandono de pessoas que vivem em situação de rua, junto a isso a falta de

sororidade das pessoas, as relações voláteis, os sentimentos superficiais, o mundo se resumem em uma tela e a impessoalidade dita as regras da boa educação.

Por todas essas questões que compartilho, reafirmo que tenho questionamentos, dúvidas, algumas certezas e agonias, minhas necessidades de entendimento, levam-me a uma percepção do quão importante é a análise da Conjuntura, antes de dialogar, e expor essa pesquisa que se confunde com minha vida, com minhas práticas em sala de aula, que sempre estiveram ligadas à conjuntura nacional e internacional, pois não vivemos em uma ilha, o que acontece aqui é fruto das políticas dos países mais poderosos que nos veem como a colônia de exploração do passado, Isso é o pensamento colonial que hoje implementa a colonialidade, portanto minhas aulas, sempre estiveram impregnadas com minhas inquietações, e vontade de mudar o ciclo do mundo, de buscar as mãos que podem entrelaçar-se com as minhas, porque há uma certeza entre aqueles que lutam: juntos, sempre fomos mais fortes. Por isso, trazer o alunado para essa luta que também é dele, é necessário. Educar é uma ação política.

Portanto, a partir daqui mostro os caminhos da pesquisa o Dja Guata Porã, porque sozinha, não vou a lugar nenhum.

3. CAMINHOS DA PESQUISA

Quando aceitei as orientações da banca de Qualificação, em escrever uma tese Autoetnográfica, senti como isso seria desafiador porque para falar sobre Educação, escolhi mostrar como eu penso Educação:

- Primeiro, ela é fruto das escolhas da sociedade em questão, portanto, essa sociedade precisa ser analisada, para que entendamos a lógica daqueles que pensam e produzem educação.
- Ela não está apenas dentro das escolas. Ela está nas ruas, nos livros e jornais, nas famílias, igrejas, quilombos, aldeias, bairros, contos, nos movimentos sociais, nas músicas, poesias e contos, nos shows e grafismos, bairros afora, e escolas de samba cujos sambas dão avisos à sociedade. E muitas outras formas de educar.

- Portanto, como essa é uma tese Autoetnográfica Contracolonial, com Metodologia e escrita Decolonial, escrevi sobre Educação, mostrando a pluralidade de formas, possibilidades e métodos de ensinar;
- De possibilidades múltiplas de levar para sua sala-de-aula, epistemologias pertinentes aos alunos, e quem sabe, assim, onde essas tese for lida, ela possa contribuir para uma mudança de Paradigmas de como as possibilidades de ensino podem modificar as epistemologias deslocando-as para o eixo sul. Assim, existem possibilidades de que esse aluno periférico se identifique com a Educação e a escola.

No Capítulo I, falamos sobre a importância de construirmos outras epistemologias para o processo Educacional da população brasileira, para isso, embasei essa pesquisa com vários teóricos decoloniais, não só o Capítulo I, mas toda esta pesquisa. Não é novo este movimento de olharmos nosso território com olhares investigativos que fazem com que pensemos a importância de nossa Pindorama que está imbricada em Abya Yala, assim como também não é nova a necessidade de olharmos com atenção para nossa gente, de buscarmos entender e compartilhar a importância de nossas epistemologias, silenciadas ao longo dos séculos de dominação de nosso território, para que nossa gente se veja nos currículos e assim, essa escola faça sentido para eles e elas. Porque a forma de produção predatória, do trabalho escravocrata que vivenciamos, desde a grande invasão de Abya Yala e Pindorama, trouxeram metodologias e epistemologias que exaltam nos livros didáticos os invasores, os predadores de nosso território, os escravocratas com estátuas pelas cidades do país, que o tempo todo, exaltam o crime praticado contra nós, justificado como progresso, defendendo que este foi o único e possível processo de viabilidade dessa nação, houve um longo tempo em que os historiadores diziam que os povos originários, não tinham História, pois essa só começa, segundo os historiadores, com o aparecimento da escrita e que os povos originários, nessa divisão eurocêntrica estavam na Idade da Pedra Lascada. Com relação aos reflexos da colonização, mais precisamente, com relação a Colonialidade, no tempo presente, ainda vivemos em vários territórios uma produção de trabalho, hoje denominado “análogo à escravidão” que muitos vivem desde a invasão de Pindorama, por que essas violências perduram em nosso país? Ao darmos um corte racial sobre esses corpos, podemos perceber o racismo que foi construído e perdura até os dias atuais, pois os grupos que são aprisionados em sua grande maioria são não brancos.

A Pedagogia eurocentrada de valores construídos, por essa mesma elite, para que aceitássemos rechaçar nossas matrizes de formação social, incrustando em nosso pensamento a crença de que elas eram atrasadas. Tudo isso pensado para justificar a destruição total do que éramos, do que ainda vive em nós, numa tentativa de inviabilizar a possibilidade de construção do que podemos ser, segue seu curso, apesar das denúncias de vários coletivos, pesquisas, matérias de jornais, que parece não produzir eco em uma boa parte da sociedade nacional. Essa é a fórmula de dominação que foi imposta pela colonização, ou seja, pela colonialidade produzida pelo Capitalismo.

Já que faz tempo que diversos grupos questionam a visão eurocêntrica que perdura há aproximadamente cinco séculos, nesse território, é necessário que neste capítulo sobre educação, discutamos a importância do caráter educativo dos movimentos sociais, para a mudança da sociedade brasileira. É por esta estrutura social que precisamos analisar não só a História da invasão de Pindorama e os impactos que até a atualidade os povos originários sofrem, mas também os grupos e suas reações de mudanças desta sociedade.

Portanto na seção 2.1 trabalhei os impactos dos povos indígenas no contato com o colonizador, as lutas pela manutenção de seus territórios, o genocídio produzido em nosso território e a busca por direitos.

Na seção 2.2 enfoquei a sociedade brasileira e suas resistências culturais, pois essas reações, também são elementos de questionamento do Estado, das elites e do povo.

Na seção 2.3 as lutas do movimento indígena do contexto urbano, seus debates e questionamentos sobre a não aplicabilidade da lei 11.645/08 e ausências de políticas compensatórias e afirmativas, o caráter político do ATL e Marcha de Mulheres Indígenas, referente à busca por protagonismo, demarcação de suas terras, preservação da natureza e plantio em terras degradadas, educação e saúde diferenciada, com enfoque na educação escolar indígena no contexto de reivindicações políticas do movimento social indígena.

Sendo assim, os caminhos que escolhi para essa pesquisa autoetnográfica, se entrelaça com os caminhos de vida que escolhi, ao longo de 36 anos de Magistério. Em minhas aulas e também na participação nas lutas coletivas em defesa de um currículo Decolonial, em minha desobediência epistêmica descolonizando meu currículo, levando para minha sala-de-aula, histórias de lutas dos movimentos sociais, de músicas que questionam a falta de direitos políticos, econômicos e Sociais, quer sejam MPB, Rock, filmes, Raps inclusive indígenas, e

sambas-enredos, garantindo espaços de visibilidade, das lutas, incluindo as reivindicações dos povos originários dentro dos Acampamentos Terra Livre e Marchas de Mulheres Indígenas.

Hoje faço palestras e encontros de formação continuada sobre povos indígenas e como trabalhar a lei 11.645/08 para professores, levando inclusive as formas como trabalhei essas questões em sala-de-aula e também até hoje nos projetos, no CIEP 032 Cora Coralina e CIEP 201 Aarão Steinbruch. Finalizando essa breve explicação, convido os leitores a adentrar pelos caminhos históricos, políticos e educacionais desta pesquisa autoetnográfica.

3.1 O Contexto da Pesquisa: Da Colonização à Atualidade, Opressões e Lutas por Protagonismo

A educação indígena sempre existiu, desde criança até sua ida para Yvy Maraey um Guarani aprende e também ensina. Esta é a pedagogia coletiva onde todos os Guarani ensinam as crianças as noções do que é ser Guarani, sua língua, seus cantos, as músicas produzidas pelos instrumentos, sua relação com o sagrado na Opy⁴², o sentimento coletivo, o respeito aos mais velhos, a Nhanderu e Nhandexy, aos espíritos que cuidam da natureza e dos animais e a importância da demarcação de seu Tekohá. Assim se constrói o Nhanderekó⁴³. Mas existe uma outra Educação, aquela que se aprende nas escolas. Esse é um território em disputa, entre o Estado e as comunidades indígenas de todo território nacional. É nesse território que cabe compreender que “foi cômodo pensar as carências históricas que carregavam para as escolas os predispunham à reprovação” (ARROYO, 2013, p. 160), pensando o grupo étnico indígena Guarani em suas histórias, seja pelo processo de etnocídio, seja pelo processo de invisibilidade, a escola pública necessita compreender que, perante aos grupos indígenas de contexto urbano:

A questão que exige maiores pesquisas e reflexões é que visão de carentes impregnou a escola, a docência, os currículos e as avaliações para redefinir sua função social e sua autoimagem. Ter mais clareza de como os novos alunos populares foram e são vistos pode ser referente, fecundo para reinterpretar a história da instrução e do sistema público de educação, para reinterpretar a função social da escola pública popular, de seus currículos, das políticas educacionais e das diretrizes curriculares. (Idem, 163)

Desde sua criação os objetivos de catequização e dominação, cujo objetivo era garantir mão-de-obra para as lavouras vieram no bojo da criação da escola catequista, ministrada pelos jesuítas. Portanto, existe mais de uma versão sobre o processo de invasão que sofremos e sobre

⁴² Opy, é a Casa de Reza. Onde o Xeramöy conduz a comunidade nos caminhos da cultura guarani.

⁴³ Nhanderekó, É o Modo de Ser Guarani. Retrata como a vida precisa se relacionar com tudo que existe: corpo, espaço e natureza.

o processo de educação que os povos indígenas foram submetidos em Pindorama. Portanto, antes de focarmos no processo de educação escolar indígena, é necessário que lembremos que Estado e Igreja sempre estiveram juntos para garantir seus objetivos, em vista do processo civilizatório como resultante de um processo de supressão, percebemos seus desdobramentos até os dias de hoje posto que:

Essa resistência explica pela própria singeleza de sua estrutura social igualitária que, não contando com um estamento superior que pudessem estabelecer uma paz válida, nem com camadas inferiores condicionadas à subordinação, lhes impossibilita organizarem-se como um Estado, ao mesmo tempo que tomava impraticável sua dominação. Depois de cada refrega contra outros indígenas ou contra o invasor europeu, se vencedores, tomavam prisioneiros para os cerimoniais de antropofagia e partiam; se vencidos, procuravam escapar, a fim de concentrar forças para novos ataques. Quando muito dizimados e já incapazes de agredir ou defender-se, os sobreviventes fugiam para além das fronteiras da civilização. Isso é o que está acontecendo hoje, quinhentos anos depois, com os Yanomami da fronteira do norte do Brasil. (RIBEIRO, p.34).

Consequentemente, é pertinente que façamos um breve parágrafo para lembrarmos como o conceito sobre a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2007) se encaixa neste processo Histórico, pois ele foi construído objetivando inserir um discurso produzido pelo colonizador, sobre a sua cultura, religião e organização estatal era superior e que portanto, estavam ali para “garantir uma vida mais evoluída” para aqueles que ainda estavam na sombra da ignorância. Assim, os europeus vão estruturando sua teia de dominação e poder continental: Ásia, África e finalmente a América Latina (Abya Yala). A esse respeito, os saberes que se consolidam assim como a maneira como a maneira como é percebida de forma estereotipada a questão dos direitos indígenas se dá como um processo de solidificação e normalização do silenciamento vivido por esses povos devido a:

Durante el mismo perfodo en que se consolidaba la dominación colonial europea, se fue constituyendo el complejo cultural conocido como la racionalidad modernidad europea, el Cual fue establecido como un paradigma a universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del Mundo. Tal coeternidad entre la colonialidad y la elaboración de la racionalidad/modernidad no fue de ningún modo accidental, como 10 revela el modo mismo en que se elaboró el paradigma europeo del conocimiento racional. En realidad, tuvo implicaciones decisivas en la constitución del paradigma a, asociada al proceso de emergencia de las relaciones sociales urbanas y capitalistas, las que, a su turno, no podrían ser plenamente explicadas al margen del colonialismo, sobre América Latina en particular. (QUIJANO, 1992, p.14)

No tocante a essa questão, o projeto de colonização se dá como um projeto de poder que se encontra engendrado na dominação das relações sociais e na maneira de pensar as diversas

relações que se dão dentro das correlações de forças que, por sua vez, não se limitam apenas a violência, mas senão a todo um processo de condicionamento e de normalização de uma concepção de mundo em detrimento de outra. Desta maneira:

Em suma, a colonialidade das relações de dominação/exploração/conflito entre brancos e não-brancos, não obstante sua intensa vigência, dada a condição vastamente majoritária dos primeiros não foi forte o, suficiente para impedir a relativa, mas real e importante, democratização do controle de recursos de produção e do Estado, entre brancos, é verdade, mas com o vigor necessário para que pudesse ser reclamada mais tarde também pelos não-brancos. O poder pôde ser configurado na trajetória e na orientação de um Estado-nação. É a isso que se refere, sem dúvida, a ideia da Revolução Americana. (QUIJANO, 2005, p.132)

É essa concepção que traz a noção de hegemonia, de projeto de sociedade hegemônica que perpassa pelas distintas esferas de construção das relações sociais e percepções de vida e valores compartilhados, é a noção de correlação de forças desiguais que se funda os discursos meritocráticos que legitimam e perpetuam não somente a legitimação da desigualdade como também a cultura colonizada de superestimação e exaltação do que são os valores e concepções do colonizador.

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/ étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera em cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social se origina y mundializa a partir de América (QUIJANO, 2007, p.93).

É a partir da ação justificada pelo discurso que o segundo objetivo se estrutura: a destruição do imaginário do colonizado. Esse conceito foi produzido por Quijano com o propósito de estabelecer uma linha de pensamento e denúncia de como essas relações de poder perduram até a atualidade e nesse sentido ele propõe o debate de como as relações de poder construídas pelo colonizador produz no colonizado, a naturalização da substituição de sua cultura e epistemologias pelos saberes daquele que subjuga: o colonizador.

Podemos analisar essa narrativa a partir de algumas declarações que veremos no decorrer desse texto. Segundo Benites:

Desde a chegada dos europeus em 1500, têm sido feitas descrições do modo de ser e viver dos povos indígenas e de seus territórios. As principais fontes disponíveis sobre os povos Guaraní nas reduções jesuíticas foram produzidas por agentes coloniais: missionários e viajantes. Portanto, estes documentos contam a história do ponto de vista da dominação colonial, ou seja, do dominador, que informa sobre os dominados. Apesar de essas narrações serem feitas como um recorte, de um ponto de vista específico, e se constitua em fragmentos reconstruídos, é possível através destas se ter

acesso ao modo de vida dos indígenas. Sendo assim, é evidente que até os dias de hoje o direito de explicitar os fatos ocorridos, do ponto de vista dos que sofreram a dominação, não se apresenta na historiografia. (BENITES, p.22, 2009)

Mais adiante, BENITES afirma que os objetivos do colonizador, a forma preconceituosa que os povos Originários eram vistos, e a violência e o ódio sentido pelos Juruás, quando os indígenas resistiam à catequização, pois esta era completamente antagônica ao Nhanderekó, e neste sentido os povos Guarani eram resistentes à esta drástica mudança e tentativa de destruição do mundo Guarani.

Os relatos de viajantes, missionários, sobretudo jesuítas, colonizadores oficiais, demonstram de modo similar, que no período colonial os povos indígenas do Novo Mundo eram considerados como pagãos, infiéis e violentos, do ponto de vista destes não índios. Portanto, a atuação desses organismos era basicamente o de evangelizar, pacificar e civilizar. Diante desses fatos suscitados pelas ações colonialistas, os indígenas reagiram em defesa dos seus territórios e da vida dos seus grupos. Por esse motivo, eram considerados como índios bélicos, infiéis e bravos, e não contavam com a proteção legal das reduções, podendo ser escravizados e submetidos a métodos mais duros, sob o regime de encomienda. Obviamente, esta transformação dos indígenas em mão-de-obra ocorreu de forma forçada, perversa e cruel. (BENITES, p.24, 2009).

Isto posto, podemos afirmar que o processo histórico de apagamento, silenciamento e construção do racismo epistêmico foi produzido primeiro por Portugal em Pindorama e pela Espanha no espaço de Abya Yala, onde eles ocuparam, e pela Inglaterra e França na parte norte de nosso continente.

Por conseguinte, em todo continente os povos originários sofreram a violência do esbulho de suas terras, o estupro, sequestro de crianças, lavagem cerebral (troca de almas, Doethyró) para experimentarem o horror das escolas catequéticas, mudança radical de seus hábitos e costumes. Muitas delas morreram e seus pais não tiveram o direito de enterrar seus corpos. Do Canadá ao Uruguai.

O processo de colonização neste continente consta como o maior genocídio da História da Humanidade produzido pelos europeus com sua sede de poder e riqueza. (Grondin, Viezzer, 2018).

A condição de vida e de trabalho nos aldeamentos não diferia muito daquelas dos índios escravos: jornada excessivas de até 14 a 16 horas, alimentação inadequada e insuficiente, castigos e maus-tratos, sem contar que o pagamento prometido geralmente não acontecia, por motivos mais diversos. (GRONDIN, VIEZZER, 2018, p.177)

Esse tipo de violência não terminou com o processo de colonização, ele perdurou através dos séculos, nesse período que vivemos até os dias atuais intitulado Colonialidade, e se há 30

anos atrás, ainda tínhamos as escolas albergues administrada pela igreja católica, já que a ausência do Estado aceitou a intervenção na educação dos católicos, hoje em determinados locais onde o movimento indígena é maior pelo número de indígenas que reivindicam uma educação que fortaleça suas culturas, no passado não foi possível tal luta.

Tomemos como exemplo os depoimentos abaixo de etnias diferentes em diferentes locais. Nesse primeiro depoimento dado por Doethyró, que os não indígenas obrigaram a ter um nome cristão: Carlos e um nome diferente do verdadeiro de sua etnia: Tukano.

“Estudei primeiro, na minha aldeia em Pari Cachoeira, e depois em São Gabriel da Cachoeira, sede do Município até 1978. Esse colégio era ministrado pelos Salesianos em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas”. (Doethyró⁴⁴, Yepá Massã⁴⁵, In OLIVEIRA, 2018.)

Por esse motivo, assim como no período colonial, perdura o objetivo estatal de utilizar a religião para destruir a identidade indígena. Em nosso território de José de Anchieta e Manoel da Nóbrega até as incursões de pastores neopentecostais nos territórios indígenas, segue esta política até a atualidade.

A escola era para aprender a ler, escrever, praticamente era doutrinação, e não para se tornar um profissional e como não havia na época condições de adquirir uma graduação maior, pois você teria que ir para Manaus e nós não tínhamos condições, nós parávamos os estudos em São Gabriel da Cachoeira, que era uma Escola Albergue. Hoje ele é um colégio intensivo onde tem uma quantidade maior de alunos. Os indígenas hoje criaram o curso de Ajuri, que é um curso de vestibular e depois criaram polos universitários e curso de férias no Alto Rio Negro, então houve muita mudança para os povos como Yanomami, Tariano, Dessano, Tukano, Tuyuca, Tapuya e demais grupos que estudavam naquela área (Doethyró, Yepá Massã, In OLIVEIRA, 2018)⁴⁶.

Percebe-se que o objetivo do Estado e da igreja eram: para a igreja, garantir fiéis obedientes, dóceis que aceitassem uma vida sem as raízes ancestrais de seus mais velhos. Uma massa amorfa, sem lembranças, orgulho e identidade. Apenas “brasileiros” cientes de seus deveres, de suas obrigações, cujos territórios aos poucos não seriam mais de seus ancestrais e sim do Estado ou de empresários que tivessem interesse de explorar economicamente, em nome do progresso.

Eles nos tratavam como pagãos, então nossos conhecimentos não tinham valor, nossos nomes foram mudados para nomes bíblicos. Isto valeu tanto para os alunos como para as aldeias. Tiraram nossas casas, tiraram tudo, nossas malocas que abrigavam várias pessoas, obrigavam a casas menores que abrigavam apenas uma família. Impuseram nossa sociedade à visão europeia de sociedade. Foi isto que eles fizeram, pra você ser

⁴⁴ Dhoetyró- é o filho primogênito.

⁴⁵ Yepá Massã é o nome original da etnia Tukano.

um cristão pra gente ganhar o céu ou o inferno. Chamaram isto de Ação Católica, onde não podíamos mais praticar a tua religiosidade, a tua pajelança, e baniram o grande chefe, o pajé, foi isto que eles fizeram. (Doethyró, Yepá Massã in. OLIVEIRA, 2018)

De Anchieta aos padres da Ditadura Militar, todos sem exceção tinham como objetivo destruir a forma de organização social, política e religiosa dos povos originários, assim o pajé, líder espiritual que tem a importância de passar o conhecimento, as histórias do passado de seu povo e a construção de respeito e orgulho da sua etnia, era visto pelos padres como perigo para seus objetivos, sendo esses religiosos braço direito do poder vigente, nesse caso a Ditadura Militar, desenvolveram a política de destruir a imagem do pajé, pilar de sustentação das culturas ancestrais indígenas.

Ensinavam você a ser um patriota, cantar o Hino Nacional, ser educado, dar bom dia, sim senhor, pois não, rezar todos os dias, ensinavam datas como o Dia do Papa, Páscoa, Natal. No Dia da Independência nós tínhamos que ser visto como patriotas cantando o Hino Nacional. Cortaram nossos cabelos longos alegando que quem tinha que usar cabelos longos era as mulheres, então cortavam nossos cabelos com corte militar. Ensinavam que devíamos temer a Deus, a doutrina, aos missionários e não termos mais a nossa identidade própria de Tukano, que era uma vergonha. (Doethyró, Yepá Massã, in OLIVEIRA, 2018).

A tática de produzir uma narrativa de desqualificação das culturas indígenas, em detrimento à cultura europeia, surtiu parcialmente efeito, já que existem povos que adotam alguns traços da cultura do outro a partir de sua visão, e não a partir da visão do outro, e isso em minha forma de pensar cultura, é salutar, porque você não deixa de ser quem é, apenas adota parte de algo que é útil para você e seu grupo, sem deixar de ser quem você é. O que não é benigno, é você ser obrigado a mudar sua forma de pensar, acreditar ser algo porque alguém alega que o que você tem de mais importante e sagrado, que dá suporte ao que você é, ser desqualificado, construir em você um sentimento de vergonha, te obrigar através da força, da violência, abandonar sua estrutura cultural, produzindo em você sofrimento emocional.

Nós chegamos na aldeia e não tínhamos mais como praticar a nossa cultura. Houve um êxodo muito grande, ou você ia pra Manaus, ou você ia pra Venezuela ou Colômbia. Nós aprendemos a falar português, a cultura dos brancos e a cultura de nossos pais era desvalorizada. Houve uma perda muito grande, houve muita discriminação, fomos marginalizados, chegando em Manaus éramos olhados como mão-de-obra barata. Na aldeia éramos olhados como nada, sem valor. Hoje dizem que temos que manter a cultura, mas como manter a cultura se eles mataram tudo? Esta foi uma das maiores lutas minha e hoje eu estou reduzido ao Rio de Janeiro. Hoje não temos mais aquele passado, minha geração é a última geração que conhece aquele passado, falam a língua, mas o passado do povo Tukano acabou com minha geração. (Doethyró, Yepá Massã, In OLIVEIRA, 2018).

Essa foi a maior violência que os Juruá⁴⁷ produziram contra os povos originários, em toda Abya Yala, não aconteceu apenas com os Yepá Massã, Aconteceu em todo continente a política de etnocídio

implementada aqui, cujo objetivo era dominar. Eles precisavam produzir uma política que destruísse o amor e respeito à terra e aos animais, nossos irmãos, para dominar o território, porque quando você ama profundamente algo, você não entrega, não vende, apenas cuida e prepara de forma amorosa para a sua prole que virá depois de você e ensina seus filhos este amor. Assim você cuida dessa mãe e garante que ela seja tratada com o mesmo cuidado e respeito que você aprendeu com seus pais.

Dhoetyró foi arrancado desse processo, não conviveu com os ensinamentos de como caçar e pescar, de produzir seu cocar e seus artefatos culturais e de caça como o arco, flecha e lança.

Quando voltou foi tratado como alguém sem valor, porque na educação indígena, que não é a educação escolar, a criança aprende tudo que é importante para sobrevivência naquele bioma, essa educação é fundamental para a manutenção do seu grupo. Mas a sua percepção sobre sua cultura também foi impactada pois no internato foi ensinado que sua cultura era “atrasada”, “não tinha valor”, o sentimento que tinha sobre sua cultura foi extirpado da forma mais violenta que pudessem produzir em uma criança, em um adolescente em construção.

A história vivida por Doethyró, é uma em milhões de história em todo continente de Abya Yala. No extemos norte, no Canadá as histórias não diferem do processo de etnocídio vivido por Doethyró.

A diferença é que em São Gabriel da Cachoeira, eles podiam voltar no período de férias para visitar a família e no Canadá, deslocaram as crianças para lugares muito distantes de seus territórios e proibiam a família de visitá-las, as violências produzidas eram tão profundas para os que sobreviveram que o adoecimento mental, o alcoolismos, as drogas foram os elementos de fuga para anestesiar o sofrimento, sem contar a violência que acabavam reproduzindo em outras pessoas quando puderam sair daquele espaço de tortura.

Portanto, na atualidade muitos países começaram a olhar o passado e buscar uma forma de construir uma História que produzisse uma política compensatória para aqueles que sempre foram os povos que deram origem ao território que ao ser invadido, tratou com extrema violência aqueles que os receberam de forma amigável e solidária.

⁴⁷ Não indígena.

Nada pode ser entendido sobre como os povos originários de cada território que compõe Abya Yala, vivem hoje se não mergulharmos no passado, no momento do contato e nos anos iniciais desse novo processo que foi vivido a partir daí.

No território onde hoje é chamado Canadá, ao norte de Abya Yala, por mais de 150 anos, as crianças originárias das Nações Inuit e Métis tiveram seus filhos retirados do seio de suas famílias e territórios ancestrais para frequentar escolas, chamadas “Indian Residential School” que eram localizados muitos quilômetros de distância de seus territórios, na maioria das vezes. Muitas delas nunca mais voltaram.

The first church-run Indian Residential School was opened in 1831. By the 1880s, the federal government had adopted a official policy of funding residential schools across Canada. The explicit intent was to separate these children from their families and cultures. In 1920, the Indian Act made Attendance at Indian Residential Schools compulsory for Treaty-status children between the ages of 7 and 15. (MUSIWARWO, Anne, Blog post, 2024).

Essas escolas foram inauguradas em 1831 e administradas pela igreja. O Governo Federal na década de 1880, adotou uma política nacional de financiamento desses colégios internos em todo território nacional e as intenções do Estado desde sua criação, foi separar as crianças e jovens de suas famílias e culturas, mas como política de obrigatoriedade a frequência dessas crianças e jovens indígenas entre 7 e 15 anos, teve início em 1920.

Foi estabelecida uma comissão para analisar as incontáveis denúncias contra os direitos da pessoa humana, The Truth and Reconciliation Commission of Canada⁴⁸ (TRC). Eles concluíram que essas escolas residenciais que eram patrocinadas pelo governo tinham como objetivo a destruição da cultura e das línguas dos povos originários para assim, não existirem como povos distintos do restante da sociedade, ou seja, ele tentaram integrar os indígenas à sociedade. Aqui chamamos de etnocídio, no Canadá a Comissão da Verdade caracterizou estas ações como “Genocídio Cultural”.(MENZIES, Peter, 2020).

Para além de todas essas violências, também existia o sub-financiamento por parte do governo, a superlotação, a inferioridade dos currículos em relação às escolas dos não indígenas, mas também, a violência física por haviam duros castigos para aqueles que teimava em falarem sua língua. Mesmo com toda essa pesquisa e ações, os funcionários não foram responsabilizados pela maneira como tratavam as crianças.

⁴⁸ Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá (TRC)

We know that thousands of students suffered physical and sexual abuse at residential schools. All suffered from loneliness and a longing to be home with their families. The schools hurt the children. The schools also hurt their families and their communities. Children were deprived of healthy examples of love and respect. The distinct cultures, traditions, languages, and knowledge systems of First Nations, Inuit and Métis peoples were eroded by forced assimilation. The damages inflicted by Residential Schools continue to this day.

(National Centre for Truth and Reconciliation, University of Manitoba).

A Comissão da Verdade, os órgãos governamentais e a sociedade, sabem que milhares de crianças e jovens foram submetidos a um tratamento que desencadeou não só nessas crianças e jovens, mas em suas famílias e comunidades um adoecimento psicológico, muitos buscaram nas drogas e no álcool a ilusão de que essas substâncias poderiam aplacar a dor, a raiva, a desesperança. Esse tipo de sofrimento ainda traz violências para aqueles e aquelas que convivem com essas pessoas, portanto, a assistência a todos os crimes praticados deveria ser a de uma política compensatória que incluísse buscase a valorização das culturas que existiam há milhares de anos nesses territórios.

O texto acima, fala que milhares de estudantes sofreram abusos físicos e sexuais nas escolas residenciais. Eles sofriam de solidão, de saudades e desejos de estarem reunidos com suas famílias e continua sua análise afirmando que as escolas machucam crianças e suas famílias e comunidades. Elas foram privadas dos exemplos saudáveis de amor e respeito (características da educação indígena em toda Abya Yala), e conclui que, as distintas culturas, tradições, línguas e sistemas de conhecimento das Primeiras Nações, dos povos Inuit e Métis foram corroídos pela assimilação forçada, e claro, esses traumas e impactos continuam perdurando até a atualidade, porque nada é estanque, traumas perduram por gerações, porque na História Oral, esses fatos sofridos pela s comunidades seguem sendo lembrados e repassado, garantindo inclusive a pressão contra o Estado, o grande responsável por toda essa violência produzida contra os povos originários por 100 anos.

É nesse contexto, que se instala a comissão da Verdade e diante de suas investigações, chega à conclusão de que algo deve ser feito para tentar minimizar tanta dor.

O artigo *Intergenerational Trauma and Residential Schols*, analisa os traumas intergeracionais causados nas crianças e jovens indígenas e em suas comunidades a partir das violências sofridas nas escolas residenciais. Eles explicam que este tipo de trauma perdura devido à opressão histórica transmitida de geração em geração durante uma época, que no caso, durou aproximadamente um século, pois o governo canadense, apoiou este tipo de programa que isolava estes jovens de suas famílias e comunidades, cujo pretexto era para que “estes

educandos fossem preparados para participar na sociedade”. O que eles produziram foi denominado por essa comissão de Genocídio Cultural, pois cada grupo que retornava, os que retornavam, às suas comunidades chegavam desprovidos de seus conhecimentos, competências e ferramentas necessárias para lidar não só com o mundo de seu povo, mas também com o povo Canadense.

Residential schools removed children from their homes, disconnecting them from their family, community, and culture. The trauma of residential schools has had a devastating impact on the mental health of indigenous persons, individually and collectively, from one Generation to another. Studies indicate that children of survivors of residential schools were observed to have greater rates of depression, substance abuse, and suicide attempts than non-survivors’ children. Exposure to at least one traumatic event is widespread amongst indigenous people; individuals who went to residential schools or have Family member that did are greater risk of struggling with mental health. (MUSIWARWO, Anne, Blog post, 2024).

Portanto, podemos concluir que, eram uma espécie de estrangeiro entre os dois mundos, em um limbo produzido pelos anos que tentaram quebrar seu espírito para colocar outro no lugar. Nem uma coisa nem outra. Mais uma questão que devemos analisar é: que tipo de participação este Estado objetivava para estes jovens? No documento da Comissão da Verdade, eles analisam que as escolas eram superlotadas, que o investimento era baixo e que eles tinham que esquecer suas origens: língua e cultura. Podemos entender a partir dessas ações que seriam mão de obra barata em subempregos ou análogos à escravidão no mundo dos Juruá (Canadenses).

Podemos também afirmar que os governos alienígenas que vieram com a invasão de Abya Yala, tinham como objetivo com algumas pequenas diferenças a destruição dos territórios indígenas a partir da destruição das culturas indígenas e que esses corpos serviriam ao trabalho escravo ou subalterno, e sem rebeldia, pois a religião católica ensinava a submissão, a aceitação do sofrimento para ganhar o Reino de Deus, naquela época.

Daí a comissão da verdade defende o que o governo e a sociedade deve fazer para sanar um pouco os impactos causados por aqueles que invadiram e desconsideraram que nesse território existiam pessoas e que ela tinham direitos, como a resistência indígena garantiu que muitas etnias e povos em sua resiliência tivessem se mantido vivos, a comissão da verdade do Canadá, e claro a partir da pressão dos sobrevivente e da opinião pública junto aos canadenses que este grupo garantiu, foi pesquisado este Genocídio e garantir uma política compensatória que tem como mote: “Restaurar o que deve ser restaurado, reparar o que deve ser reparado e devolver o que deve ser devolvido”. (Comissão da Verdade e Reconciliação do Canadá). Podem devolver o território, garantir políticas públicas para as futuras gerações, o amadurecimento de

olhar políticas construídas pelo governo sempre com cautela, mas a perda de entes queridos, a mudança daqueles que voltaram e as dores que sofreram, isso não há no mundo nada que possa ser reparado.

Os Estados Unidos da América, foi uma colônia de povoamento, diferente da colônia do Brasil que no primeiro momento foi de exploração. A diferença é que a Colônia estabelecida onde hoje é os Estados Unidos da América administrada primeiro pelos ingleses foi colônia de Povoamento, já que milhares de protestantes fugindo da perseguição da Igreja católica vieram aos milhares para a parte norte do continente, vieram com o propósito de estabelecerem um território para morarem e nunca mais voltarem para a Europa. Ali o comércio era interno e parte do lucro era enviado para a coroa.

Portanto, a cada leva de imigrantes, incentivada pela coroa inglesa, para assim, manter o território, mais os indígenas iam sendo empurrados para o oeste.

Do Atlântico ao Pacífico, antes da chegada dos europeus ao atual continente das Américas, o território dos Estados Unidos da América do Norte era habitado por aproximadamente 18.000.000(dezoito milhões) de nativos, dizem pesquisadores norte-americanos como David Stannard (1992, p.33), Henry Dobins (1983, p.42) e outros. Também nesse território a depopulação dos povos originários foi muito grande, devido à ataques aos seus territórios, guerras e doenças as quais os indígenas não tinham resistência e de dezoito milhões de indígenas, na chegada do homem branco, no século XXI está reduzida a aproximadamente a 2.5000.000 (dois milhões e quinhentos mil) (GRONDIN e VIEZZER, 2018, p.233).

Assim, o extermínio e o genocídio começam com a propagação de pestes e doenças nas quais os indígenas sequer tinham contato, sendo, dessa maneira, o simples contato com o colonizador como o pivô dos primeiros índices de mortandade desses povos que nesse continente habitavam, em geral por doenças respiratórias e por síndromes adquiridas.

O processo de colonização do território que hoje é denominado de Estados Unidos da América, ocorreu nos mesmos moldes de outras áreas de toda Abya Yala, chegaram construindo suas casas no início de forma amistosa, inclusive com a ajuda dos indígenas, quando essas pessoas começaram a mostrar quais eram os verdadeiros interesse começou o conflito, sendo que, esse território 3 nações dividiram a parte norte desse continente no início do povoamento compulsórios: Ingleses, espanhóis e franceses. Posteriormente chegaram os alemães, irlandeses, escoceses, suecos dentre outros. (GRONDIN e VIEZZER, 2018, p. 234,).

Tentaram mudar o pensamento dos jovens indígenas oferecendo escolas, alguns foram e quando voltaram não tinham as habilidades necessárias para ser um indígena de sua etnia. Percebendo isso os chefes não deixaram mais nenhum jovem sair da aldeia para estudar nas

escolas dos brancos. Segue abaixo um colóquio sobre esse tipo de educação alienígena para os povos indígenas.

Certa vez, os governos dos Estados da Virgínia e de Maryland, nos Estados Unidos, sugeriram aos índios que enviassem alguns de seus jovens para estudar nas escolas dos brancos. Na carta resposta, os indígenas agradeciam, recusando. Eis um trecho da carta dos indígenas: “Nós estamos convencidos, portanto, de que os senhores desejam o nosso bem e agradecemos de todo coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportar o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo ou construir uma cabana, e falavam nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão concordamos que os nobres senhores de Virgínia nos enviem alguns de seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos deles, homens. (BRANDÃO, 2002, p.8,9)

O que aconteceu nos Estados Unidos foi uma política de limpeza étnica que durou três séculos, sendo que no início eram ações particulares, onde os protestantes que, por motivos religiosos e políticos saíram da Grã-Bretanha, ao chegarem no Novo Mundo, passaram a assassinar os indígenas por interesse de suas terras, os pastores incutiam em seus espíritos que estas populações eram civilizações decadentes e por isso, não deveria ter qualquer tipo de miscigenação com eles, no século XVIII, foi instalado a política de limpeza étnica para que as terras fossem dadas aos brancos. (Godrin e Viezer, 2018).

“Num pronunciamento público feito em Denver, pouco antes do massacre, o coronel Chivington defendeu a morte e o escalpo de todos os índios, mesmo crianças. "Dos ovos é que nascem os piolhos.", declarou”. (Dee Brown, p.73, 1970).

A questão de tanto ódio aos povos Originários é porque os povos que invadiram este continente, tinham outra forma de ver a terra, os animais e tudo que nela habita. Os brancos foram ensinados a olhar para tudo que existe “como um almoxarifado onde você tira as coisas, tira as coisas. (KRENAK). Nós olhamos nossa mãe com amor, precisamos piras devagar e saber que são nossas ações que preserva e nos preserva. Para ilustrar esse pensamento trago um trecho da Carta do Cacique Seattle, da tribo Duwamish, do Estado de Washington, a carta foi escrita para o Presidente Franklin Pierce, dos Estados Unidos, em 1855, depois de o governo ter dado a entender que pretendia comprar o território desse povo. É por essa mudança radical entre os

dois pensamentos podemos perceber a diferença de pensamento entre os indígenas e os não indígenas. Um cuida o outro destrói.

“Como podes comprar ou vender o céu, o calor da terra? Tal ideia é-nos estranha. Nós não somos donos da pureza do ar ou do resplendor da água. Como podes então comprá-los de nós? Decidimos apenas sobre o nosso tempo. Toda esta terra é sagrada para o meu povo. Cada folha reluzente, todas as praias arenosas, cada véu de neblina nas florestas escuras, cada clareira e todos os insetos a zumbir são sagrados nas tradições e na consciência do meu povo. Sabemos que o homem branco não compreende o nosso modo de viver. Para ele um torrão de terra é igual a outro. Porque ele é um estranho que vem de noite e rouba da terra tudo quanto necessita. A terra não é sua irmã, mas sim sua inimiga, e depois de exauri-la, ele vai embora. Deixa para trás o túmulo dos seus pais, sem remorsos de consciência. Rouba a terra dos seus filhos. Nada respeita. Esquece a sepultura dos antepassados e o direito dos filhos. Sua ganância empobrecerá a terra e vai deixar atrás de si os desertos”.⁴⁹

Quando conversamos com as pessoas, boa parcela acredita que os povos indígenas, vivem nas florestas e na região norte do Brasil. E na cidade, não é mais “índio”. Por mais que hoje tenhamos acesso à internet, a muitas plataformas de debates, a livros nas bibliotecas das escolas e a livros didáticos nas salas de aula, desconstruir esses estereótipos têm sido de uma morosidade enervante.

É fundamental que possamos garantir formas de desconstruir tanta desinformação, que produz preconceito, discriminação, exclusão e violência de todas as formas, inclusive pela invisibilidade e silenciamentos das escolas sobre nossos corpos. Principalmente no que se refere ao contexto urbano, pois hoje, como veremos a partir do subitem 2.2 o quantitativo de indígenas nas cidades. Eles estudam nas escolas Juruá. Negar seus corpos no dia a dia pedagógico é promover a violência sobre esta criança, ou jovem. Finalizando, é importante que esses alunos possam se ver no currículo. Nas cidades, no mercado de trabalho e em todos os lugares que temos direitos de estar, e com pesquisas que nos de visibilidade.

Para isso, é importante conhecermos a História dos recenseamentos no Brasil. E assim entender que vários mecanismos, puseram uma mordça na boca daqueles que eram oriundos dos povos indígenas. Quer estivessem nas aldeias, quer vivessem nas cidades e também entender a questão do pardo, já que ele hoje está sendo utilizado para determinar quem é negro, e aqui vou tentar explicar por que essa metodologia praticou e ainda pratica o etnocídio dos povos indígenas. ter o direito de declarar que você é, sem obstáculos produzidos pelos órgãos estatais é um direito humano, garantido por leis nacionais e internacionais que o Brasil ratifica, tendo como exemplo a CONVENÇÃO 169 da OIT..

⁴⁹Trecho da carta do cacique de Seattle disponível em: <https://shantibrasil.com/carta-do-cacique-seattle/> (Acessado em 25/01/2024)

3.2 A População Indígena em Contexto Urbano

Analisar as políticas do Estado ao longo das décadas é necessário para se tentar entender as questões políticas que constroem acesso ou bloqueios a uma vida com direitos, perpassa por visibilidade nas pesquisas, inclusive nos CENSOS do IBGE. A participação dos movimentos sociais organizados dentro de um país democrático, torna-se fundamental para buscar possibilidades que cheguem a uma projeção cada vez mais condizente do que são os grupos étnicos e suas realidades sociais e econômicas dentro do país.

Para isso torna-se importante uma linha de tempo acerca dos recenseamentos da população brasileira ao longo da História, cujas metodologias mudaram a configuração etnorracial do país ao longo das décadas, nos últimos três séculos.

O IBGE construiu uma pesquisa histórica intitulada: “IBGE Mostra as Cores das Desigualdades”. Por Irene Gomes e Mônica Marli em: 15/05/2018.

Elas afirmam que as estatísticas de cor e raça produzidas pelo IBGE foram analisadas por elas e concluíram que ainda está longe de construir uma sociedade que prese pela Democracia Racial. Elas avaliam que os brancos, em média, têm os maiores salários, sofrem menos com desemprego e no ensino superior são maioria.

Com relação aos indicadores socioeconômicos da população preta e parda, e indígenas, são ainda mais desvantajosos.

Essas são questões que perduram devido a herança da colonização europeia, por ter sido o último país a terminar com a escravidão, por este território ter inclusive sido considerado por Portugal: Reino Unido a Portugal e ao Algarves, com a vinda da família real para o Brasil.

O Brasil foi a única colônia no mundo que um Rei tenha morado. Esses são elementos que vão construir, por exemplo o etnocídio das populações indígenas que ao perder suas terras, vai viver nas cidades. Essa política perdura até a atualidade.

Em 13 de maio de 2024, a data oficial da Abolição da Escravidão fez 136 anos e os pretos ainda sofrem exclusão e racismo, os indígenas para além do racismo e do genocídio que acontece até os dias atuais, nas cidades, sofremos também o etnocídio, que é quando você é obrigado a não falar mais sua língua, ter sua religiosidade negada e viver em um território completamente diferente de sua ancestralidade, e por ter nascido fora da aldeia você ainda hoje, para uma boa parcela de brasileiros, não é considerado indígena.

A informação que essas pessoas ainda desconhecem, é que todo território brasileiro é território indígena, pois estamos em solo Pindorâmico que compõe o grande território de Abya Yala, o verdadeiro nome de nosso continente.

Segundo Leonardo Athias, pesquisador da Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE explica que “a identificação é da pessoa, é ela que sabe como se entende, porque é uma interação social, uma percepção de si mesma e do outro. Eu não vou classificar o outro, até porque muitas vezes isso foi feito para segregar, para perseguir”.

A afirmação de Athias, coaduna com a filosofia da Convenção 169 da OIT, que em minha Dissertação trouxe para o debate com relação a metodologia do CENSO 2010, que impediu milhares de indígena terem o direito de autodeclaração:

Com base neste processo de diáspora, constata-se a existência da negação de identidade. Diante deste cenário se faz necessário compreender que as autodeclarações indígenas em contexto urbano representam um elemento novo para uma sociedade que até então substituiu o indígena pelo “pardo”. Os indígenas em contexto urbano acabam sofrendo uma dupla discriminação: a primeira, parte da questão étnica: por ser indígena, a segunda por não pertencer ao ambiente idealizado onde os indígenas deveriam viver para serem indígenas, ou seja, só é considerado indígena aquele que nasce na aldeia.

Em desacordo com a Convenção 169 da OIT que o Brasil é signatário, mas na prática não a cumpre. Esta convenção dentre outros direitos garante a autodeclaração a pessoas que não nasceram em uma aldeia. O item 2 do Artigo 1º da Convenção 169 da OIT coloca como preceito: “A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser tida como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições desta Convenção”. (OLIVEIRA, 2018, p.25)

Com relação a metodologia aplicada no CENSO, segundo Athias, é pautado a partir do sistema de classificação que o Instituto adotou apoiado em cinco classes, segundo ele, tais classes foram adotadas a partir de uma “longa tradição de pesquisas domiciliares, contudo não deixa de ser passível de críticas (...) uma delas é utilizada desde 1872, com algumas modificações ao longo do tempo e que essas categorias foram formuladas por uma pequena elite dominante que inclusive desconsidera a realidade das regiões brasileiras, pautando seu olhar para os eixos, sul e sudeste e desconsiderando as demais regiões. Ainda segundo Athias, essa filosofia criou inclusive dificuldades com o termo pardo.

“O termo pardo remete a uma miscigenação de origem preta ou indígena com qualquer outra cor ou raça. Alguns movimentos negros utilizam preto e pardo para substituir o negro e alguns movimentos indígenas usam indígenas e pardos para pensar a descendência indígena. É uma categoria residual, mas que é a maioria”. Marta Antunes, da Gerência Técnica do Censo Demográfico.

Abaixo seguem os CENSOS⁵⁰ de nossa História:

QUADRO: História dos Recenseamentos no Brasil.

Ano: 1872 População: 71milhões.	Ano: 1890 População: 14 milhões	Ano: 1940 População 41 milhões	Ano: 1950 População 52milhões.	Ano: 1960 População: 71 milhões	Ano: 1880 Não houve CENSO
Livre: definia sua própria cor.					Ano: 1900 . Não houve investigação de cor ou raça
Branca: 38,1%	Branca: 44,0%	Branca: 63,5%	Branca: 61,7%	Branca: 61%	Ano: 1910 . Não houve CENSO.
Parda: 33,5%	Preta: 14,6%	Preta: 14,6%	Preta: 11,0%	Preta: 8,7%	Ano: 1920. Não houve investigação de cor ou raça.
Preta: 9,3%	Mestiça: 32,4%	Amarela: 0,6%	Parda: 26,5%	Parda: 29,5%	Ano: 1930 . Não houve CENSO.
Cabocla ⁵¹ : 3,9%	Cabocla: 9,0%	Outras respostas codificadas como pardas	Amarela: 0,6%	Amarela: 0,7%	Ano: 1970 . Não houve investigação de cor ou raça.
Escrava: Classificada pelo dono					
Preta: 10,4%					
Cabocla 4,8%					
Ano: 1980 População: 121 milhões.	Ano: 1991 População: 147milhões.	Ano: 2000 População: 170milhões.	Ano: 2010 População: 191milhões.	Ano: 2022 População: 203.080.756 milhões.	
Branca 54,2%	Branca 51,6%	Branca 53,4%	Branca 47,7%	Branca 43,5%	
Preta: 5,9%	Preta 5,0%	Preta 6,1%	Preta	Preta	
Parda: 38,8 %	Parda 42,4%	Parda 38,9%	Parda 43,1%	Parda 45,3%	
Amarela 0,6%	Amarela 0,2%	Amarela 0,5%	Amarela 1,1%	Amarela 0,4%	
		Indígena 0,4%	Indígena 0,4%	Indígena 0,83%	

⁵⁰ A História do Censo disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade>. Acesso em 20 de maio 2024.

⁵¹ Cabocla era em referência aos indígenas.

Tabela 1: História dos Censos ao longo da História. Marize Vieira de Oliveira

Após olharmos esse quadro, é necessário voltarmos no tempo para compartilhar a primeira vez que uma pessoa olhou os corpos indígenas e os classificou como PARDO, pois a ideia dessa classificação, ou seja, o termo PARDO, como categoria de “cor ou raça” surgiu no período colonial e está relatada na Carta de Pero Vaz de Caminha datada de 1500 e foi denominada para classificar a cor dos Povos Originários (ou Indígenas).

O primeiro CENSO da população brasileira aconteceu em **1872** e foi produzida com o objetivo de que o Estado soubesse qual era o perfil da população brasileira. O primeiro CENSO trouxe quatro possibilidades de declaração: Branca, Preta, Parda e Cabocla. A Parda, serviria para que as pessoas mestiças pudessem se declarar e ela englobava três tipos de miscigenação:

- Descendentes de indígenas com branco;
- Descendentes de indígenas com pretos;
- Descendentes de Pretos com Brancos.

Nesse contexto, há uma mudança do que o pardo representava desde 1500, passando a representar a mestiçagem, o não lugar. Elaborando outro termo para povos indígenas que viviam nos territórios: CABOCLO.

Em 1880, não houve recenseamento. Em 1890, o termo pardo, foi substituído por MESTIÇA.

Nos anos de 1910, 1920 e 1930, não houve investigação de cor ou raça. Em 1936 o IBGE é fundado.

Em 1940, as identificações étnicas foram: Branca, Preta e Amarela. Quem não conseguia identificar-se nessas três categorias, declarou-se como quis. Foram incontáveis as formas de declarações e o CENSO entendeu essas variedades de nomenclaturas como PARDO.

Em 1950, o pardo retorna como categoria de cor ou raça. Não há possibilidade de um indígena se declarar, a não ser pelas categorias: branca, preta, parda e amarela. Quem era mais claro era colocado como branca, esse é um exemplo que tenho que minha família, porque eu era a mais clara, então meu pai me declarou no registro de nascimento como branca, em 1958.

Portanto, o pardo era e continua sendo um imenso guarda-chuva para abrigar todas as pessoas que não conseguiam identificar-se com as categorias: branca, preta ou amarela.

No CENSO de 1960, as categorias foram as mesmas de 1950, e o IBGE, mas aqueles que se reconheciam como: mulato, caboclo, cafuzo, mameluco houve uma orientação dada aos recenseadores e **“para os aborígenes que vivem fora dos aldeamentos ou postos indígenas,**

deverá ser assinalado o retângulo de número 27 (pardo), assim como para os que se declararem mulato, caboclo cafuzo etc.”

Em 1980 as categorias foram: preta, branca, parda e amarela, segue o apagamento do indígena no recenseamento. Portanto. Todos que se viam com as opções que historicamente os produtores do recenseamento ofertaram ao longo da história em vários censos como: mulato, cafuso, mameluco etc., só tiveram uma opção, se declararem pardo. Estávamos em pleno período de transição de reabertura política e construção da redemocratização do país. Foi o período de construção da nova Constituição Federal, mas mesmo após a promulgação da nova Constituição, onde os povos indígenas dialogaram em grupos de trabalho e conseguiram os artigos 231 e 232, o IBGE seguiu as mesmas nomenclaturas para que o povo brasileiro fosse recenseado, a declaração dos indígenas e os povos indígenas que viviam nas cidades continuaram no grande guarda-chuva do não lugar continuou: O PARDO.

O CENSO de 1991, constou como a décima operação censitária nacional do país, e mostrou que a população brasileira era de 146.825.475 brasileiros. O Censo de 1980 computou 121.150.573 pessoas em território nacional, portanto, um aumento de 21,3%. Foi o primeiro Censo com o quadro atual composto de divisões de unidades federativas 26 estados e 1 Distrito Federal. Mas o que é pertinente à essa pesquisa é que, pela primeira vez, os povos indígenas apareceram no contexto urbano, mesmo que por amostragem. Os povos indígenas foram computados nesse ano 294 mil indígenas.

O Censo de 2000, traz novamente a categoria indígena. Nessa altura a consolidação do PARDO já se completou, como a segunda maior classificação do povo brasileiro. O Brasil passa a ser um país de povo miscigenado consolidando a visão de Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freire e do Mito da Democracia Racial.

Mas aqueles que sempre ao longo da história racial desse país viveram com a mordida produzida no CENSO por uma elite branca que delineou o CENSO como forma de estruturar a identidade étnica a partir de seus interesses, nacionais e internacionais, bem como sob sua visão preconceituosa sobre determinados grupos, não puderam prever que haveria um levante étnico-racial dos indígenas que vivem fora dos territórios demarcados. Hoje podemos perceber e nomear esse levante pessoal e coletivo de Indígenas em Retomada. Foi a partir dessa luta nacional que crescemos significativamente no

Censo de 2022. Doze anos após a promulgação da Constituição Democrática do Brasil, o CENSO trás novamente a categoria indígena para o recenseamento.

Mas os horrores da Ditadura Militar ao longo de 21 anos que produziu negação dos povos indígenas em contexto urbano, esbulho de terras indígenas, violências e genocídios, deixou marcas profundas nos povos indígenas e nessa altura o Pardo como declaração étnica já estava consolidada como a segunda maior classificação do povo brasileiro. O Brasil passa a ser um país de povo miscigenado, consolidando a visão do Mito de Casa Grande e Senzala e o mito da Democracia Racial.

Mas também houve avanços.

O Censo 2000 revelou uma realidade nunca antes imaginada, o crescimento da população indígena muito acima do esperado, passando de 294 mil para 734 mil pessoas em apenas nove anos. Os especialistas apontaram esse fenômeno não como apenas um fenômeno demográfico, mas como um fenômeno chamado Etnogênese, que é o reconhecimento de pessoas que pertencem a um determinado grupo étnico, no caso, que se reconhecem como indígenas e este fenômeno cresceu principalmente nas áreas urbanas do País. O CENSO emitiu nota explicando que:

Como os Censos Demográficos 1991 e 2000 não investigaram a filiação étnica e linguística, as perguntas de quem eram essas pessoas e onde viviam e por que haviam mudado sua resposta entre um censo e outro permaneceram sem uma resposta satisfatória ou uma explicação. No Censo Demográfico 2010, foi introduzido um conjunto de perguntas específicas para as pessoas que se declararam indígenas, como o povo ou etnia a que pertenciam, como também, as línguas indígenas faladas. Além disso, incorporou-se um novo recorte geográfico, que foi a localização do domicílio indígena – dentro ou fora de Terras Indígenas já reconhecidas pelo governo federal. (IBGE).⁵²

O Censo Demográfico 2010, foi introduzido um conjunto de perguntas específicas para as pessoas que se declararam indígenas, como o povo ou etnia a que pertenciam, como também, as línguas indígenas faladas. Além disso, incorporou-se um novo recorte geográfico, que foi a localização do domicílio indígena – dentro ou fora de Terras Indígenas já reconhecidas pelo governo federal. (IBGE).⁵³ Ele aprimorou a investigação sobre a população indígena no país, investigando o pertencimento étnico e introduzindo critérios de identificação internacionalmente reconhecidos, como a língua falada no domicílio e a localização geográfica. Foram coletadas informações tanto da população residente nas terras indígenas (fossem

⁵²Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.html> (Acessado em 28/02/2024)

⁵³Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.html> (Acessado em 28/02/2024)

indígenas declarados ou não) quanto indígenas declarados fora delas. Ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. O total inclui os 817,9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo 2010 (e que servem de base de comparações com os Censos de 1991 e 2000) e também as 78,9 mil pessoas que residiam em terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça (principalmente pardos, 67,5%), mas se consideravam “indígenas” de acordo com aspectos como tradições, costumes, cultura e antepassados. “Também foram identificadas 505 terras indígenas, cujo processo de identificação teve a parceria da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no aperfeiçoamento da cartografia”. (IBGE 2010).

Segundo Luciano (2006. p. 28) no livro, “O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje”, a partir da última década do século passado, vem ocorrendo um fenômeno chamado de “etnogênese” ou “re-etnização” que é a reassunção ou recriação das suas tradições indígenas. Este movimento pode ser explicado pelo afrouxamento das pressões sofridas pelos povos indígenas no passado, seja pelos grupos religiosos, interesses políticos ou econômicos que para obter seus interesses proibiam os povos indígenas de assumirem sua identidade, muitas vezes para inclusive garantir sua vida ou empregos. Estes grupos foram despojados de suas terras, sofreram o estigma de serem indígenas e por estes motivos, muitos grupos esconderam ou negaram suas identidades tribais como uma estratégia de sobrevivência.

Ainda existem entraves para a construção real da identidade brasileira no quesito indígena, já que os mecanismos construídos pelo Censo do IBGE, para que uma pessoa seja colocada na estatística como índio, é necessário que a pessoa não só se declare indígena, mas tenha um vínculo com o seu grupo étnico como podemos perceber na declaração de Santos, para o IBGE 2010, com relação ao Crescimento Populacional, o que descumpre claramente a Convenção 169 da OIT.

Os resultados do Censo Demográfico 2010 revelaram, em relação a 2000, um ritmo de crescimento anual de 1,1% para a população indígena. Na área urbana, o incremento foi negativo, correspondendo a uma redução de 68 mil indígenas, sendo a maioria proveniente da Região Sudeste. Essas pessoas que deixaram de se classificar como indígenas na área urbana podem não ter nenhuma afinidade com seu povo de origem e a inclusão dos quesitos referentes ao pertencimento étnico e à língua falada no domicílio pode ter sido um fator de influência quanto à declaração de ser ou não indígena”. (CENSO. IBGE, 2012, p. 18).

Ainda a esse respeito afirmo que devido a autodeclaração, o número de pessoas autodeclaradas indígenas em contexto urbano tem aumentado consideravelmente em relação ao índice de crescimento da área rural; o que indica que o pertencimento se dá a partir das políticas afirmativas desencadeadas pelas políticas de autodeclaração que permitiram estudos mais minuciosos sobre o aumento da população indígena em contexto urbano conforme apontado por AZEVEDO, PAGLIARO E SANTOS, (2005):

Ainda sobre crescimento populacional “A área rural cresceu 3,7% ao ano e esse crescimento é observado entre os povos indígenas, variando de 3% a 5% ao ano. A área urbana da Região Norte revelou crescimento da ordem de 2,9% ao ano. Nas áreas rurais, com exceção da Região Sudeste, o crescimento foi significativo, destacando-se a Região Nordeste, que apresentou o maior ritmo de crescimento, 4,7% ao ano. Em magnitude, as taxas de crescimento do período 2000/2010 diferem sensivelmente daquelas calculadas para o período 1991/2000”. (AZEVEDO, PAGLIARO, SANTOS .2005, p.12)

Em seguida vemos o quantitativo do Censo 2010 o aumento do quantitativo de autodeclarações de pessoas que se declararam como indígenas dentro do perímetro urbano e da região metropolitana do Rio de Janeiro

População Indígena na Região Metropolitana do Rio de Janeiro de Acordo com o Censo de 2010.			
Cidade	urbana	Rural	total
Rio de Janeiro	6.764	0	6.764
São Gonçalo	906	0	906
Duque de Caxias	860	5	865
Nova Iguaçu	738	9	747
Niterói	655	0	655
São João de Meriti	408	0	408
Belford Roxo	310	0	316
Magé	228	12	240
Itaboraí	205	4	209
Mesquita	150	0	150
Itaguaí	149	0	149
Maricá	140	0	140
Queimados	106	0	106
Nilópolis	87	0	87
Seropédica	79	24	103

Japeri	55	0	55
Cachoeiras de Macacu	39	0	39
Rio Bonito	26	11	37
Paracambi	29	0	29
Guapimirim	26	0	26
Tanguá	06	0	06
Total	11.966	130	12.096
Tabela: CENSO IBGE 2010. Marize Vieira de Oliveira.			

Tabela 2: População Indígena na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

CENSO 2022 ⁵⁴:

O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, quando questionada, a pessoa pode se declarar como preta, parda, branca, amarela ou indígena. De acordo com os resultados do Censo 2022, pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população brasileira (45,3%) se declarou como parda; o equivalente a cerca de 92,1 milhões de pessoas.

Até então o maior percentual era representado pela população que se declarava branca. A pesquisa revelou ainda que, em 2022, cerca de 43,5% (88,2 milhões de pessoas) se declararam brancas, 10,2% (20,6 milhões) se declararam pretas, 0,6% das pessoas (1,2 milhão) se declararam indígenas e 0,4% (850,1 mil) se declararam amarelas.

Comparando com o ano de 2010, observou-se um aumento de 42,3% na população preta, elevando sua representação no total da população de 7,6% para 10,2%. A população parda registrou um crescimento de 11,9%, aumentando sua proporção na população total do país de 43,1% para 45,3%. Além disso, a população indígena teve um aumento, elevando sua participação de 0,5% para 0,6%.

Já a proporção da população branca diminuiu de 47,7% em 2010 para 43,5% em 2022. Enquanto isso, a população amarela sofreu uma significativa redução de 59,2%, fazendo com que sua participação caísse de 1,1% para 0,4%, retornando aos níveis observados em 1991 e 2000.

Mas para aqueles que sempre, ao longo da história racial desse país viveram com a mordida produzida pelo Estado consolidada no CENSO, por uma elite branca que delineou o

⁵⁴Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=A%20pesquisa%20revelou%20ainda%20que,1%20mil\)%20se%20declararam%20amarelas.](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=A%20pesquisa%20revelou%20ainda%20que,1%20mil)%20se%20declararam%20amarelas.) (Acessado em 24/02/2024)

CENSO como forma de estruturar a identidade étnica do país a partir de seus interesses e preconceitos, não puderam adivinhar que haveria um levante, etnorracial dos indígenas que chamamos de indígena em Retomada, em todo território brasileiro, e fora dos territórios demarcados, que cresceram significativamente, a partir da escuta que o IBGE decidiu tomar como política ouvindo vários grupos de todas as regiões inclusive no Rio de Janeiro, os indígenas organizados na AIAM (Associação Indígena, Aldeia Maracanã), onde sou presidenta, jovens indígenas Universitários dentre outros. O resultado da mudança de metodologias a partir da sinalização das lideranças indígenas que consideraram coletas de dados, não só nos territórios demarcados, mas também fora deles. Essa mudança metodológica no Censo 2022 mostrou outra sociedade, a voz daqueles que viviam oprimidos pelos silenciamentos e negações. Visto isso o CENSO mostro outros resultados que elenco abaixo:

- As pessoas que se declararam indígenas foram de 1.699.535 pessoas, representando 0,83% da população brasileira. Lembrando que no último CENSO (2010) o número de indígenas autodeclarado era de 896.917 mil cuja população representava 0,47% de residentes indígenas no Brasil.
- O Censo de 2022 em relação ao CENSO de 2010, teve um aumento de 88,82%;
- A população indígena que mais cresceu vive fora dos territórios demarcados.
- O número de indígenas vivendo em Terras Indígenas é de 622.15 ou seja, 36,73%.
- Os indígenas vivendo fora dos Territórios Demarcados é de 1,1 milhão, ou seja, 63,27%.
- Os três estados são Amazonas com 149 mil indígenas, Roraima 71,4 mil e Mato Grosso do Sul
- com maior número de indígenas são: respondiam por quase metade (46,46%) das pessoas indígenas vivendo nas terras indígenas: Amazonas (149 mil), Roraima (71,4 mil), e Mato Grosso do Sul (68,5 mil). (FONTE IBGE).

Estes são dados preliminares ainda aguardando o término da contagem total do CENSO 2022.

A alta dessa população em 12 anos é bem superior à média de crescimento da população em geral, que foi de 6,5%. Segundo o IBGE, uma mudança de metodologia pode ter impulsionado os resultados da pesquisa. Desta vez, o estudo contou com auxílio das próprias comunidades para realizar o levantamento. (BdF)⁵⁵

Por meio da cartografia participativa, lideranças dos povos tradicionais acompanharam o processo da concepção às entrevistas. O trabalho de monitoramento da coleta de dados contou ainda com parceria do Funai. (IBGE)

⁵⁵ Jornal Brasil de Fato em entrevista com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

A primeira questão que precisamos debater é onde estão esses indígenas? Para isso é pertinente utilizarmos o CENSO, único instrumento de visibilidade deste grupo.

A tabela abaixo segundo o último CENSO, que aconteceu em 2010, demonstra que a população indígena autodeclarada na região metropolitana do Rio de Janeiro, que em sua grande maioria vive em centros urbanos, o que reforça nossa afirmação que ao saírem de seus territórios, o objetivo é tentar sobreviver nos centros urbanos, já que são nestes espaços que há a maior oferta de trabalho. Sendo este um grupo completamente invisível e com nenhum tipo de políticas públicas.

Doze anos passaram da coleta de 2010 até o CENSO de 2022 e o que vimos foi um aumento significativo da população indígena, quase 1 milhão e setecentos mil, mesmo perdurando mecanismos de barreiras que ainda impedem os indígenas do contexto urbano terem o direito de autodeclaração. Porque na lógica do CENSO ainda perdura a vinculação de que para ser aceito como indígena você precisa saber sua etnia. Mas no contexto urbano, muitos de nós somos filhos da diáspora, cujos ancestrais para sobreviverem saíram de seus territórios ancestrais e migraram para as cidades. Outros, permaneceram nos seus territórios engolidos pelas cidades. De qualquer forma, para se preservarem resolveram silenciar. Não ensinaram o idioma e não falavam quem eram de qual povo pertenciam, assim, acreditavam estar livres das violências que tinham em suas memórias ancestrais. Não puderam saber que ao escolherem os silenciamentos, fizeram com que hoje, outro tipo de violência fosse sentido pelos seus filhos, netos ou bisnetos, que ao não saber sua etnia e seu território, um vácuo foi estabelecido na condição de ser ou não ser indígena. Mas se esses silenciamentos são externados por muitos que já conversei, o que faz as pessoas sentirem a necessidade de buscarem sua identidade?

Essa pergunta é tão pessoal que talvez seja impossível responder. Só posso afirmar que essa necessidade tem se tornado cada vez mais visível. E tem feito cada vez mais as pessoas quererem fazer o “Caminho de Volta”. Muitos afirmam que isso é algo que o faz querer saber, que é uma dor não saber de onde veio, mas que sabe que sua avó era indígena, outros, o seu avô, ou então, em uma época muito distante, “minha tataravó foi pega no laço”. Muitas famílias produzem essa história, para mostrarem que tiveram uma ancestral, mas ela está tão longe que não faz mais parte da família.

Daniel Munduruku, escreveu um texto que fala sobre o “pega no laço”, ele explica que muitas pessoas ao encontrá-lo colocam como cartão de visitas que teve uma avó que foi “pega

no laço”, contudo, falam sobre sua antepassada com orgulho, sem parar para pensar o que está envolvido em tal ato. Em uma das histórias ele conta que o rapaz disse a ele:

“– Eu tenho sangue índio na minha veia porque meu pai conta que sua mãe, minha avó, era uma “bugre” legítima – ele diz tentando me causar reação.”

- (...) meu avô era um desbravador do sertão e que um dia topou com uma “tribo” selvagem lá por Goiás.

- (...) minha avó era muito linda e que olhou bem nos seus olhos antes de correr. Meu avô ficou enfeitiçado por ela. Imediatamente ele tirou o laço do lombo do cavalo em que estava montado e a laçou.

- (...) Ela, no começo, esperneou, gritou, chamou pelos outros “índios”, mas ninguém voltou e meu avô a levou para casa e com ela teve nove filhos.

- (...) Meu avô contou para meu pai que vovó era baixinha, tinha cabelos longos bem pretinhos e olhos puxadinhos. Ela ficava horas sentadas na frente de casa penteando os cabelos e com os olhos perdidos no horizonte.

- (...) Meu avô dizia que ela ficou a vida inteira aguardando que sua “tribo” viesse resgatá-la. Nunca ninguém apareceu. Ela, no entanto, foi muito feliz ao lado do meu avô. (MUNDURUKU, 2018, s/p)

Esse diálogo reflete a violência em que as mulheres indígenas foram vítimas, para parir essa nação. Primeiro o sequestro, depois o estupro e obrigá-la a parir os filhos de tal violência. Esperar que alguém venha resgatá-la de uma situação que ela não escolheu, é algo violento demais, foi assim que parte dessa nação foi criada e essas histórias continuam nas memórias e diálogos do povo brasileiro, como uma história romântica, poetizada inclusive em Casa-Grande e Senzala. A questão é que a escola e o currículo nunca debatem essa história tão presente ainda no imaginário social. Romantizar a violência é a estratégia que o colonizador construiu para minimizar as violências historicamente vivenciadas pelos povos originários.

Penso que a maioria das pessoas não se dá conta de que esta narrativa é repetida tantas vezes e de forma poética para esconder uma dor que devia morar dentro de todos os brasileiros: somos uma nação parida à força. Foi assim com os primeiros indígenas forçados a receber uma gente que se impôs pela crueldade e pela ambição; uma gente que tinha olhares lascivos contra os corpos nus – e sagrados – das mulheres nativas. (...) O Brasil foi “inventado” a partir das dores de suas mulheres e é importante não esquecermos esta história para podermos olhar de frente para nosso passado e aprendermos com ele. O Brasil precisa se reconciliar com sua história; aceitar que foi “construído” sobre um cemitério. Apenas dessa forma saberemos lidar com criatividade sobre a verdadeira história de como “minha avó foi pega a laço”. (MUNDURUKU, 2018.)

Portanto, é passivo de entendimento quando vemos como a sociedade reage às notícias de estupro de mulheres Yanomami ou de crianças atiradas ao rio depois de estupradas. Essas histórias estão no imaginário social desde que invadiram nosso território: *Pindorama* e que se no início a Colonização fomentavam a não-humanização de nossos corpos, o processo de colonialidade deu curso e alimentou esse olhar sobre nossos corpos, que para o colonizador

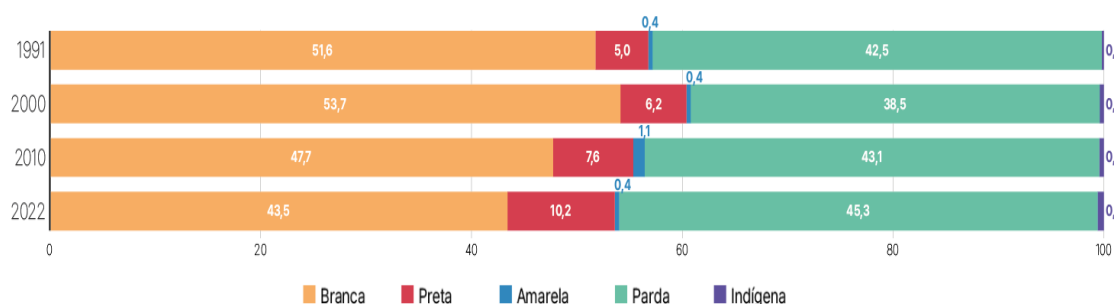
era olhado com lascívia, para aliviá-los de seus desejos e muitas após a saciedade, foram penduradas pelos pés e partidas ao meio. Não éramos humanas, até hoje, em muitos lugares onde o agronegócio é muito forte ainda perdura a visão de que não somos humanas/humanos. Um exemplo pertinente é como o sul do país nos chamam até os dias atuais: BUGRES!

Mas como afirmo, todo tempo, não existe uma hegemonia de pensamento, portanto, existem pessoas que questionam essa educação eurocêntrica, que debatem em seus artigos, constroem possibilidades para que os povos originários contem, eles mesmos, suas histórias e garantam junto conosco uma mudança de olhar e de ação com relação à sociedade brasileira.

Proporção da população residente no Brasil, por cor ou raça* (%)

De 1991 a 2022

*Informação fornecida por autodeclaração.



Fontes: Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade - Resultados do universo; Agência IBGE Notícias



Figura 10: gráfico sobre população e quantitativo da população indígena por autodeclaração,

Nas regiões Norte, Sul e Nordeste, pardos, brancos e pretos predominam, respectivamente.

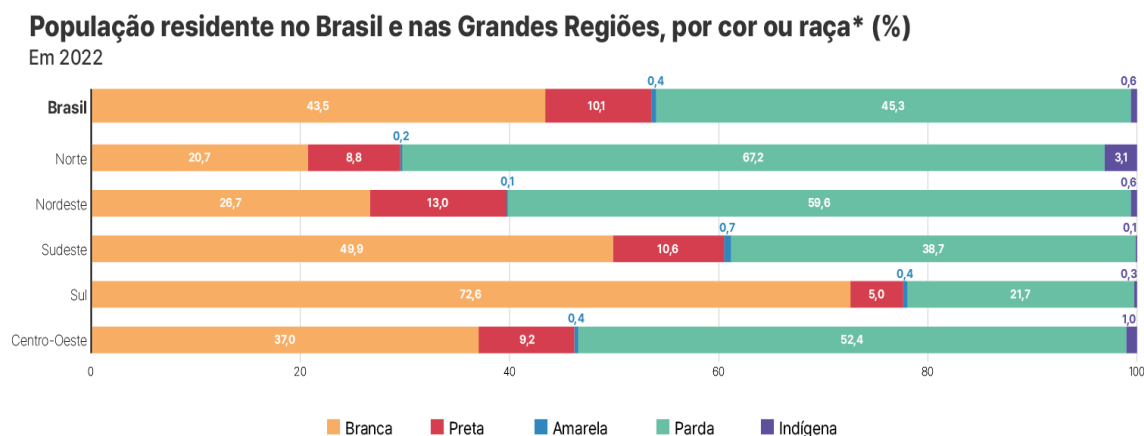
Na região Norte, a população parda apresentou o maior percentual entre os grupos étnicos, alcançando 67,2%. O Nordeste (59,6%) e o Centro-Oeste (52,4%) também registraram índices acima da média nacional. Por outro lado, os percentuais do Sul (21,7%) e do Sudeste (38,7%) ficaram abaixo dessa média.

A região Sul destacou-se pelo maior percentual de população branca, atingindo 72,6%. No Sudeste, esse percentual foi de 49,9%. Enquanto as regiões Centro-Oeste (37,0%), Nordeste (26,7%) e Norte (20,7%) ficaram abaixo da média nacional.

No Nordeste, observou-se o maior percentual de população preta, com 13,0%, seguido pelo Sudeste (10,6%), Centro-Oeste (9,1%), Norte (8,8%) e Sul (5,0%).

O Sudeste apresentou a maior proporção (0,7%) de população amarela, enquanto Sul e Centro-Oeste (0,4%, ambas) igualaram a média nacional. As regiões Nordeste (0,1%) e Norte (0,2%) registraram as menores proporções.

Quanto à população indígena, as regiões Norte (3,1%), Nordeste (0,6%) e Centro-Oeste (1,0%) superaram a média nacional. Em contrapartida, o Sudeste (0,1%) e o Sul (0,3%) apresentaram os menores percentuais.



Fontes: Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade - Resultados do universo; Agência IBGE Notícias



Figura 11: . Gráfico sobre a população indígena nas grandes regiões

Quando comparado a 2010, houve aumento no índice de envelhecimento para todos os grupos.

O Censo Demográfico é a principal fonte de referência sobre as condições de vida da população em todos os municípios do país e em seus recortes territoriais internos. Os resultados do universo da população por identificação étnico-racial, segundo idade e sexo, do Censo Demográfico 2022 apresentam a distribuição da população residente no país segundo grupos etários e sexo, além de alguns indicadores derivados dessas informações, como a idade mediana, o índice de envelhecimento e a razão de sexo, para Brasil, grandes regiões, unidades da federação, concentrações urbanas e municípios e para o recorte da Amazônia Legal.

*CENSO 2022 Rio de Janeiro*⁵⁶

⁵⁶Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2023/08/07/censo-do-ibge-mais-de-2-mil-pessoas-se-declaram-indigena-no-sul-e-costa-verde-do-rio.ghtml> (Acessado em 25/02/2024)

Mais de 2 mil pessoas (2.080) se declararam indígenas nas 24 cidades das regiões Sul e Costa Verde do Rio de Janeiro, segundo dados do Censo do IBGE. A maior concentração está em Angra dos Reis, com 704 moradores indígenas, sendo 339 na Aldeia Sapukai, a maior do estado do Rio de Janeiro e única na cidade, localizada no Bracuí. Seu território é demarcado pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). Os demais 365 indígenas identificados no Censo vivem fora das áreas oficialmente demarcadas.

Paraty tem um total de 518 habitantes de origem indígena, sendo 200 em terras demarcadas pela Funai: 174 na Aldeia Itaxin Guarani MBya, localizada em Paraty-Mirim, e 26 na Aldeia Guarani Araponga, em Rio Pequeno⁵⁷. O número nas duas cidades representa 58,75% do total em toda a região. No entanto, há a presença de pelo menos um morador indígena em todos os municípios da região.

A concentração em poucos municípios é uma tendência nacional. Apesar de a maioria das cidades do país ter presença indígena (4,8 mil cidades), há uma concentração muito grande em alguns poucos municípios. As 100 cidades com mais indígenas, por exemplo, concentram mais de 60% da população que se autodeclara desta forma de todo o país.

Isso significa que a maior parte das mais de 4,8 mil cidades têm, na verdade, pouquíssimos moradores indígenas, a partir da metodologia que o CENSO utiliza, isso não quer dizer que eles não estejam lá, pois recebemos muitas denúncias de que alguns recenseadores do Rio de Janeiro reagiram quando uma pessoa se declarava indígena: “você tem como provar que é indígena?”, “você acha que pode se declarar indígena morando aqui?”, “mas você não tem cara de indígena”, “se você não sabe sua etnia, nós fomos orientados que você tem que se colocar como pardo”.

Mas o que é o pardo? Durante a História do Brasil, desde a Invasão de Pindorama, a política de estado foi de miscigenação, eles queriam acabar com as populações indígenas e pretas e fizeram estudos de que a miscigenação era o caminho para o embranquecimento do Brasil. Bem, podemos perceber que isso não deu certo no Brasil. Hoje a população preta vem fazendo uma campanha maciça para aumentar o número de pretos, criou a nomenclatura NEGRA e hoje afirmam categoricamente que preto + pardo=negro.

A questão é que os teóricos que construíram essa expressão matemática esqueceram de miscigenação que os indígenas sofreram e trabalham com a mesma visão dos Brancos que não

⁵⁷ Essa aldeia, do povo Guarani Nhandeva não é demarcada, portanto o IBGE não identificou como indígenas aldeado e sim, contabilizando como contexto urbano. Assim como a aldeia de Iriri, do povo Pataxó Hã, Hã, Hãe, também em Paraty.

há indígena nas cidades, que só é indígena nos territórios demarcado. SE aceitarmos essa metodologia desapareceremos enquanto grupo e os poucos que sobraram nas aldeias rapidamente serão retirados de seus territórios e desaparecerão, o que mantém políticas públicas, sempre foi o número de pessoas que existem naquele grupo. Partindo dessa análise podemos afirmar que essa é uma política de genocídio e etnocídio e precisa parar.

Ao longo dos Censos produzidos no Brasil, muitas nomenclaturas foram dadas para a mistura do indígena: caboclo, mamelucos, cafuzos, sertanejo, gentio, a partir desses nomes, os indígenas passaram a se declarar, inclusive dentro das terras indígenas, essa política influencia a forma com que os indígenas no contexto urbano se veem até os dias atuais. Mas é preciso aprofundar o debate com o CENSO que começou na preparação do CENSO 2022, e podemos perceber que o número aumentou consideravelmente, portanto, é na mudança da metodologia que o Brasil vai conhecer o verdadeiro número de indígenas que existe no Brasil.

Mas há ainda nessa composição do pardo colo negro que são as políticas de cotas nas Universidades. Um aluno ao se identificar como pardo, vai ser submetido à uma comissão de étero-identificação e se pele for mais clara, seu cabelo não for crespo e suas feições não forem condizentes com a população preta, ele é reprovado. Então, os partos miscigenados com os indígenas ficam onde? Já que o CENSO 2022 estabeleceu condicionantes para que a população indígena no contexto urbano pudesse se autodeclarar indígena? Esse é o debate que precisamos continuar a ter com o Estado, as aldeias e o IBGE.

Ailton Krenak diz que é preciso haver um debate sobre os métodos de coleta do censo e as categorias usadas pelo IBGE para definir cor e raça. Ele também pede que se repense os estudos sociais sobre os pardos e os povos indígenas no Brasil. Krenak aponta para censos em outros países, incluindo os Estados Unidos, onde “não tem dúvida de quem é negro e [quem é] indígena”. A incerteza no Brasil, diz ele, se reflete na falta de políticas voltadas para a população indígena, já que a maioria dos pardos acaba enquadrada como negra — que representa 7.61% da população — para as políticas sociais. (MONGABAY-Karla Mendes, 2021)⁵⁸

⁵⁸ Krenak fez essa análise no evento “Não sou pardo, sou indígena”, promovido em abril como parte de um esforço de mobilização indígena nacional para estimular a autodeclaração no próximo censo de indígenas que se identificaram como pardos em censos anteriores. O evento destacou os termos pardo e mestiço como um “truque colonial” que produz categorias de pobreza ao desencadear a exclusão do reconhecimento da identidade indígena na sociedade e o consequente descumprimento de seus devidos direitos. (MONGABAY, 2021), Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2021/06/nao-sou-pardo-sou-indigena-mobilizacao-indigena-para-autodeclaracao-no-censo-de-2022/>. Acesso em 01-02-2024.

Esses são os entraves que ainda são impostos aos povos indígenas neste país. Povos pretos quando sequestrados de África, também tinham etnias, elas lhes foram arrancadas, assim como as nossas, indígenas em contexto urbano, pela política de integração produzida pelo Estado numa tentativa de construção de um Estado Nacional único, embranquecido. Mas integração em que medida, se a subalternidade de povos não brancos no acesso à educação, ao território (onde produzem o Racismo Ambiental) e ao trabalho, perdura até os dias atuais?

Em 2,1 mil cidades, por exemplo, há 10 moradores que se autodeclaram indígenas ou menos, como em Comendador Levy Gasparian, Paulo de Frontin, Quatis, Rio das Flores e Sapucaia. Em 450 delas, há apenas um indígena, como é o caso de Rio das Flores.

Os povos indígenas passaram a ser mapeados pelo IBGE em 1991, com base na autodeclaração no quesito “cor ou raça”. No entanto, a partir do Censo de 2022, o instituto ampliou a metodologia, contando com a participação das próprias lideranças das comunidades no processo de coleta de dados e passando a considerar outras localidades indígenas além das terras oficialmente delimitadas.

POPULAÇÃO INDÍGENA NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO DE ACORDO COM OS CENSOS DE 2021 E 2022⁵⁹						
Cidade	urbana		rural		total	
	Censo 2010	Censo 2022	Censo 2010	Censo 2022	Censo 2010	Censo 2022
Rio de Janeiro	6.764	6.938	0	0	6.764	6.938
São Gonçalo	906	661	0	0	906	661
Duque de Caxias	865	834	5	0	865	834
Nova Iguaçu	738	565	9	0	747	565
Niterói	655	627	0	0	655	627
São João de Meriti	408	258	0	0	408	258
Belford Roxo	310	242	6	0	316	242
Magé	228	212	12	0	240	212
Itaboraí	149	171	0	0	149	171
Mesquita	150	005	0	0	150	005
Itaguaí	149	171	0	0	149	171
Maricá	140	357	0	0	140	357
Queimados	106	95	0	0	106	95
Nilópolis	87	198	0	0	87	198

⁵⁹ Esses dados foram construídos com base na coleta de informações do site:

<https://g1.globo.com/economia/censo/noticias/2023/08/07/censo-do-ibge-brasil-tem-17-milhao-de-indigenas.shtml> (Acessado em 20/01/2024). A Tabela foi construída por mim.

Seropédica	79	96	24	0	103	96
Japeri	55	40	0	0	55	40
Cachoeiras de Macacu	39	44	0	0	39	44
Rio Bonito	26	48	11	0	37	48

Tabela 3: População Indígenas na Região Metropolitana do RJ de acordo com os CENSOS de 2021 a 2023.

Com base no gráfico abaixo podemos afirmar que houve um crescimento da população indígena dentro de área urbana, em vários estados, mas o Rio de Janeiro é um estado que precisamos debruçar-nos mais em pesquisas de como essa sociedade nega sistematicamente os povos indígenas. As abordagens agressivas ou sarcásticas, a forma com que podemos ver o desconforto de alguns quando chegamos em determinados recintos políticos onde o debate é exatamente sobre discriminação racial e que isso também se reflete na elaboração do CENSO e na abordagem de seus respectivos recenseadores. Principalmente na Capital, mas também em alguns municípios, e isso, é claro, vai refletir no cômputo das respostas dos recenseados. Esse é um debate que precisa ser feito e que precisa ser pesquisado, pois esses são entraves que reforçam o relato acima, pois em várias cidades do Grande Rio o CENSO mostrou uma população indígena menor que a de 2010, ou pela impossibilidade de recenseamento na ausência de pessoas no local na ida do recenseador, ou por uma abordagem preconceituosa, o recenseado se colocou como pardo. Portanto é fundamental que esta pesquisa seja feita, pois a população da Capital do Rio de Janeiro e do Grande Rio diminuiu. Na capital do Rio de Janeiro, houve uma redução de 174 declarados indígenas, e no Grande Rio 70.

Portanto é necessário que provoquemos o CENSO para explicar como em um contexto nacional em que os indígenas em contexto urbano cresceram, o Rio de Janeiro teve baixa em várias cidades. Outra pergunta que é necessária é se foi parte da metodologia aplicada que os indígenas em retomada que não têm informação sobre o território indígena de seus ancestrais e ou a etnia. Segundo a recenseadora que me entrevistou, ao perguntar como foi orientado aos recenseadores, quando uma pessoa indígena que não soubesse sua etnia, o que eles fariam? Ela me explicou que foram orientados a pedir aos recenseados que se declarassem pardos. Isso aconteceu em Duque de Caxias, onde eu moro. Meu filho ao se declarar indígena, o recenseador riu e perguntou se ele achava que ele tinha direito a se declarar indígena. Luakam Anambé do Pará, residente na Taquara no Rio de Janeiro, afirmou que quando disse que era indígena, a recenseadora perguntou: “você pode provar?”.

Entendo que há um valor muito pequeno para a elaboração e construção do CENSO, mas sem formação adequada para os recenseadores, ainda teremos projeções e não pesquisas fidedignas sobre o processo de autodeclaração, como o CENSO deve ser. Podemos afirmar que um recenseador ciente de sua responsabilidade em coletar dados e respeitar os recenseados, apenas coletará os dados sem questionamentos. Portanto ao analisar o quadro abaixo, podemos perceber algumas depopulações, que é necessária uma análise mais profunda.

A partir da historiografia feita sobre as políticas censitárias e os apagamentos e aumentos ao longo de décadas sobre nossos corpos olhamos o Censo como uma história de resistência, de luta por protagonismo que tem haver também conosco: Indígenas em contexto urbano. Então eu convido a entrar em mais um ponto de debate que também tem a ver com todas e todos que lutam pela mudança dessa sociedade, mas também em defesa de nosso protagonismo, de nosso lugar de fala.

3.3 Histórias de Luta por Visibilidade e Protagonismo

Antes dos anos de mil e quinhentos, a trajetória indígena de resistência, o manejo da floresta e suas roças, a abundância de alimentos que a Baía de Kuànapará, na cidade que hoje é chamada Rio de Janeiro, e o processo de apagamento da História, do povo Tupinambá, nas narrativas da Igreja que buscou explicar através das imagens a vitória dos Cristãos contra os ímpios na medida em que, por exemplo:

É evidente que as confissões da acusada se dão exclusivamente à tortura; e, no entanto, se enganaria quem por isso decidisse não leva-las em conta. Antes de mais nada, elas constituem claramente um precioso documento indireto das crenças e tradições populares (pense-se por exemplo, no pormenor – não causal e tampouco arbitrário, a ponto de aparecer em todas as três confissões – do diabo que aparece sob a forma de rapaz ou menino).
(GINZBURG, 1989, p.31)

As imagens foram fundamentais neste processo que forneceu um referencial para estas narrativas de aculturação, dominação e no caso do povo Tupinambá o apagamento de sua história. A este exemplo:

Quando Sebastião recuperou-se, foi até o imperador que não queria crer que ele estava vivo. O soldado então, afirmou que estava ali para, de público, condenar as atrocidades cometidas contra os cristãos. Deocleciano, então, ordena que Sebastião fosse levado à arena do Circo Romano, onde ele morreu açoitado por varadas, em 20 de janeiro no ano 288 da era cristã. Na verdade, os católicos, justificam que este santo é padroeiro da cidade do Rio de Janeiro pela história de superação que envolve a primeira tentativa de assassinar São Sebastião, expressão de milagre divino, promovido pela fé deste santo que superou todas as adversidades graças a sua

devoção. Portanto ele passa a ser um símbolo de superação das adversidades. Que adversidades os portugueses e colonos passavam neste território? A resistência do povo Tupinambá, contra o esbulho e a escravidão portuguesa. Com o objetivo de expulsarem estes colonos e suas políticas de genocídio, formou-se a grande Confederação dos Tamoios. Esta guerra foi responsável pela morte de milhares de indígenas que se uniram em defesa de seus territórios, sobrevivência e modo de vida. São Sebastião não morreu por consequência das flechas que ultrapassaram o seu corpo, ele sobrevive e após convalescência, é denunciado e morto pelos soldados romanos a pauladas, em uma época em que Roma ainda perseguia os cristãos. O simbolismo de São Sebastião com as flechas em seu corpo faz-me supor que esteja relacionado à associação com as flechas do povo Tupinambá que, inclusive, é responsável pela morte de Estácio de Sá (morre por ter sido ferido na face com uma flecha envenenada, na guerra contra os indígenas da Confederação dos Tamoios) que é enterrado na Igreja de São Sebastião. (OLIVEIRA, 2018, p. 39, 40)

Logo nas primeiras décadas os jesuítas tentaram evangelizar os povos indígenas, e percebendo a resistência dos adultos, passaram a preferir as crianças, desta forma foram criadas as primeiras escolas jesuíticas para indígenas que tinham a finalidade de “catequisar os índios”, o que queria dizer: esqueçam sua cultura e absorvam a nossa, era o início do pensamento “integracionista” que perdura até os dias atuais. Portanto, a finalidade da Coroa, aliada à Companhia de Jesus era transformar os indígenas em um produto híbrido, esquecidos de suas raízes e valores e assim, aceitar a dominação, produziram exatamente este etnocídio com a sociedade brasileira, os povos indígenas resistiram e resistem até os dias atuais. É verdade que nessa luta de resistência entre Povos originários, contra o processo de colonização, o que foi um povo que no contato existiam aproximadamente 1.400 povo neste território e aproximadamente 6 milhões de indígenas⁶⁰ (NIMUENDAJU, 1981 -DENEVAN, 1976), Ainda de acordo com Denevan:

Possivelmente apenas cerca de 20 por cento de um penhasco ao longo de um lado de uma planície de inundação fácil acesso ao rio e, assim, playas, recursos aquáticos e viagens fluviais. Isso é onde se localizavam as grandes aldeias semipermanentes, em estreitas faixas separadas por faixas mais longas de populações esparsas. Para os setores bem estabelecidos, com uma estimativa área de sustentação acoplada de 15 quil metros de profundidade (10 quil metros do blefe bordam e 5 quil metros dentro da planície de inundação), a população ribeirinha associada a densidade seria de 10,4 por quil metro quadrado. A população ribeirinha total dos principais rios amazônicos seriam de cerca de 1,5 milhão. Isso se compara com a minha estimativa anterior de uma população de várzea de cerca de 1,8 milhão. No entanto, o 20 por cento de sectores densamente ocupados e a zona de sustentação de 15 quil metros de profundidade, com base neste « modelo de blefe, são estimativas aproximadas. (DENEVAN, 2003 p. 181)

⁶⁰ Outro dado que têm levanta discussão é a quantidade de pessoas existentes no território brasileiro antes da chegada dos portugueses. Sobre isso, o etnólogo Curt Nimuendaju assinalou, no seu mapa etno-histórico, a existência de cerca de 1.400 povos indígenas no território que correspondia ao Brasil do descobrimento. Já Julian Steward, em *Handbook of South American Indians*, calculou em 1.500.000 o total de índios que habitavam o Brasil, por sua vez, William Denevan projetou a existência de quase 5.000.000 indígenas na Amazônia, sendo reduzida posteriormente essa projeção para cerca de 3.600.000.

Acerca desses dados assinalo que na obra comentada de Curt Nimuendaju, o pesquisador em suas observações assinala que esse trabalho não é definitivo pois se encontra como um projeto que serve de base para pesquisas futuras no que concerne a registro de dados, no tocante a:

Pela sua natureza o Mapa não pode representar um trabalho definitivo, mas apenas uma tentativa que possa servir de base para trabalhos futuros. Devia ser completado e corrigido constantemente, de acordo com os dados que vão chegando. Para muitas zonas foi-me impossível obter informa coes recentes, e tive de basear-me em dados de ha 20 ou 30 anos atras. O SPI, que, pela sua natureza, devia ser a fonte principal para a localização atual das tribos, falha completamente, pois os seus funcionários muitas vezes mesmos nem sabem com que tribo estão lidando: Major Amarante, em 1921, qualificou de “Tupys” uma tribo de Mura, e Jacobina, em 1932, de “Guaranys” os Kamakã. Qualquer pessoa com estudos etnográficos ou históricos regionais encontrara no Mapa erros e lacunas, e eu teria a máxima satisfação se estas me fossem apontadas (NIMUENDAJU, 2017, p. 52)

Este contato produziu o genocídio e extermínio de muito povos. Aqui na Cidade do Rio de Janeiro, foram destruídos dezenas de aldeamentos Tupinambá, mas a diáspora também é um elemento de resistência então, seguindo este relato, outros fizeram o caminho inverso fugindo das guerras, estupros e massacres, vindo morar nas cidades, esta é a diáspora indígena que sofremos a partir da invasão de Pindorama. Em qualquer cidade do Brasil, desde sua criação, os indígenas sempre estiveram nelas, ou para construí-las (vide os Arcos da Lapa) ou para tentar outra vida quando perderam suas terras, e o silêncio sobre suas origens é inevitável para preservar a segurança física e saúde mental. Boa parte desses povos habitavam essas regiões por conta das condições geográfica de suas bacias hidrográficas, que por sua vez se tornam terras mais aptas para a agricultura e sobrevivência, pois:

O elemento básico que Curt usou para localizar as tribos foi a hidrografia. Observa-se que houve extremo cuidado ao posicionar as letras dos nomes das tribos. Relacionou-as, ora às cabeceiras dos rios, ora aos interflúvios, às margens de rios e, ainda, ao litoral. Tendo em vista estes referenciais, Curt desenhou os nomes das tribos quase sempre em curvas para amoldá-las a rede hidrográfica e ao litoral e, quando os desenhou horizontalmente, ainda neste caso, teve em vista o curso dos rios ou referências da linha da Costa. Devido a esta correlação, Curt dedicou grande atenção ao traçado dos rios. A cada novo mapa que fazia, introduzia correções. No último, para o Museu Nacional, alterou o curso de alguns rios, notadamente na Região Norte. Nestes casos; alterando o anterior, posicionou os mesmos nomes das tribos relacionando-os a nova locação dos rios. Quanto a nomenclatura dos acidentes geográficos cingiu-se, também, quase exclusivamente, aos genônimos da hidrografia. Alguns rios sem significação geográfica, porém de importância para a localização de tribos, foram lançados e identificados. Além desses nomes, somente grafou os de algumas ilhas e os das capitais. Nenhum nome de países e unidades federadas do Brasil foi desenhado. (Barbosa, 1981, In., NIMUENDAJU, p.24).

Violências sempre foram uma constante contra os povos indígenas, desde 1.500 até os dias atuais. Está naturalizado no imaginário social, mas também, nada é hegemonia total, existem as resistências, pessoas que questionam e entendem que povos indígenas precisam ser respeitados no direito de sua autodeclaração, de terem o direito assegurado, nas instituições governamentais de poder se declarar indígenas sem estar vinculado a um território indígena e podemos perceber em vários textos acadêmicos, que tratam apenas dos indígenas que ainda continuam vivendo nos seus territórios, demarcados ou em processo de demarcação. Os livros de autores indígenas hoje mostram uma literatura que deveria estar nas bibliotecas das escolas públicas, mas apesar de termos hoje uma vasta literatura indígena, ela ainda é uma pequena minoria das prateleiras das escolas públicas. Hoje existem vários rappers de jovens indígenas, que produzem letras que falam de suas resistências e que conclamam a sociedade não indígena a lutar junto com eles em defesa do meio ambiente e contra o racismo, a MPB e até mesmo nos sambas-enredos de diversos desfiles carnavalescos, falam sobre os ataques contra os povos indígenas, seus direitos e a beleza de suas culturas, mas estes temas tão ricos ainda estão em pouquíssimas páginas, quando estão, e apenas em territórios demarcados, nos currículos escolares o pouco que é falado, reforça os estereótipos como: estão de cocar nas aldeias, e no período colonial ou antes da invasão de Pindorama. Contudo, não estou desmerecendo o que estes espaços produzem, pelo contrário, tem sido de extrema importância, mas precisamos ampliar o olhar para vermos mais longe, mais profundo e assim ampliar o olhar para o que é hoje a população indígena nesse imenso território, inclusive no contexto urbano.

Foi a partir dessas preocupações que eu comecei a buscar onde estavam os indígenas em contexto urbano na cidade do Rio de Janeiro. Começamos a nos organizar, a irmos debater sobre nossa cultura, dentro e fora dos Tekohá⁶¹ e Gesa, começamos a construir

3.3.1 A Criação do Movimento Tamoio dos Povos Originários e a Ocupação do Prédio do Antigo Museu do Índio

⁶¹ Aldeias.



Figura 12: Bandeira do Movimento Tamoio: Ocupação do Antigo Museu do Índio-Outubro 2006.

Crédito: Marize Vieira de Oliveira.

O Meu Primeiro Cocar

Na época do Fórum Social Brasileiro em Belo Horizonte⁶² (06/11/2003) eu já era diretora do SEPE, minha pasta sempre foi Gênero, Antirracismo e Orientação Sexual, compunha também a Coordenação da Comissão Estadual da Mulher Trabalhadora da CUT RJ e a Direção Executiva da CUT/RJ, na pasta de Políticas Sociais. Essa Secretaria aglutinava vários temas: juventude, gênero (a comissão de mulheres era responsabilidade dessa comissão). Meio ambiente (e por isso fiz parte da Rede Alerta Contra o Deserto Verde), a questão racial, o Movimento Negro que existia na CUT, transferiu esse debate para a pasta de Políticas Sindicais e mais a questão da moradia, como os Movimentos de Lutas por Moradias. Feminista, também ajudei a Coordenar muitas Marchas do 8 de Março.

Fui à BH na delegação do SEPE RJ⁶³, e em um momento de descanso das mesas, lembro ter visto uns parentes indígenas com seus panos no chão vendendo artesanatos e eu comprei um pequeno cocar de trança em palha e penas cinzas. Na época eu tinha meus cabelos pretos cortados bem curtos, mas colocar o cocar, um portal se abriu e eu entrei em outro mundo, um mundo onde as pessoas passaram a me olhar com estranhamento. Ao meu Lado, Isabel Baltazar, também diretora da CUT RJ e Sindisprev, minha querida amiga que não está mais entre nós.

⁶² Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/forum-social-brasileiro-discute-propostas-para-o-pais>, Acesso em: 20/01/2024.

⁶³ SEPE/RJ- Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro.

Ela era alta uma pele reluzente negra, tinta forte e alta, esguia, com seu sári africano e turbante igualmente africano, uma rainha de ébano. Mas aquele cocar na minha cabeça chamava uma atenção desconcertante para mim, que nunca gostei de chamar atenção.

Aquela situação nunca antes experimentada me fez começar a entender que eu deveria buscar mais informações sobre aquela situação que passei a com as frases que fizeram sempre fizeram parte da minha vida: “Você não é carioca não né?” e quando eu dizia que sim e por que a pessoa faria essa pergunta, eles respondiam, ah! Você parece com o povo do norte. Usei meu cocar o tempo todo do Fórum.

No ano seguinte, 2004, eu estava na passeata na Presidente Vargas no Grito dos Excluídos na faixa da CUT RJ, entre Jayme Ramos, presidente da CUT e Darby de Lemos Igayara, vice-presidente, com meu cocar. Ao final da marcha, conheci alguns indígenas que estavam no Grito dos Excluídos, e um deles, Wanderley me perguntou se eu era indígena, eu disse que era descendente e ele se apresentou dizendo que era representante do Movimento Carioca, de indígenas de contexto urbano. Marcamos uma reunião, na FAPERJ, que ninguém apareceu, pois chovia muito e depois marcamos outra na sala das Comissões na CUT RJ. Ali eu conheci Zé Guajajara, o Urutau, Arassari e Garapirá Pataxó, Carlos Doethyró Tukano. O grupo não tinha um local para se reunir, então, passamos a fazer reuniões na CUT ou no SEPE RJ. O grupo foi crescendo e comecei a levá-los para os eventos que fazia: O Seminário de Múltiplos Olhares. Um seminário de formação para as questões de gênero, Combate à Discriminação Racial e Combate a Homofobia. Estes seminários levou muitos professores de Universidade para debater com professores do Estado inteiro, era itinerante e por três dias os professores ficavam em uma pousada para debates esses temas. O trabalho final. Feito em grupo, era construir uma proposta que levassem esses temas, para estar dentro do projeto Político Pedagógico de suas Unidades Escolares.

Assim, com o passar dos meses, em reunião defendi que deveríamos ter um nome para o movimento. Cada um defendia um nome de sua etnia Urutau, defendia Caiuré. Garapirá e Arassari, Muká Mukaú, então disse à eles que nomes em língua de suas respectivas etnias não nos aglutinaria como movimento. contei a história do povo Tupinambá e como foram exterminados seus aldeamentos nessa cidade e que inclusive o nome Maracanã vinha desse povo, que nosso movimento deveria lembrar a primeira resistência indígena desse lugar, o Movimento Tamoio. Assim nasceu um movimento que ocupou o prédio do Antigo Museu do Índio na Rua Mata Machado, no bairro do Maracanã.

Em 20 de outubro de 2006 ocupamos o prédio do Antigo Museu do Índio na Rua Mata Machado em frente ao portão 13 do Maracanã.

Lá colocamos o nome de Sede do Movimento Tamoio e depois de um ano, um encontro com diversos indígenas, construímos o nome de Instituto Tamoio, um Instituto de promoção e difusão da História e Cultura Indígena.

Nunca pensamos naquele espaço como uma aldeia e sim um espaço de formação de cultura, de História, de como produzir aulas onde nosso povo fosse visto de forma respeitosa. Esse sempre foi o objetivo daquela luta em defesa da não implosão daquele prédio, que hoje está em perigo de desabamento pelos interesses em descompasso da realidade do grupo Aldeia Resiste que se apropriou do prédio que nos últimos dois anos antes de sermos expulsos pelo governo do Estado de Sérgio Cabral foi apelidado de Aldeia Maracanã.

Abaixo um registro completo de metadados do Setor de Políticas Culturais, Fundação Casa Rui Barbosa (FCRB), que registrou o Movimento Tamoio dos Povos Originários como movimento social indígena, ligado à Cultura e Diversidade e que foi o Movimento que ocupou o prédio do Antigo Museu do Índio, no Maracanã.

Registro completo de metadados		
Campo DC	Valor	Idioma
dc.contributor.author	Setor de Políticas Culturais, Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB)	pt_BR
dc.date.accessioned	2016-12-20T11:47:24Z	-
dc.date.available	2016-12-20T11:47:24Z	-
dc.date.issued	2006-10-20	-
dc.identifier.citation	http://192.168.0.180:8080/jspui/handle/123456789/1428	en_US
dc.identifier.uri	http://hdl.handle.net/123456789/1705	-
dc.format.medium	online	pt_BR
dc.language.iso	pt_BR	pt_BR
dc.rights	Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB)	pt_BR
dc.subject	cultura indígena	en_US
dc.subject	diversidade cultural	en_US
dc.subject	movimentos sociais	en_US
dc.subject	Região Maracanã	en_US
dc.title	O Movimento Tamoio dos Povos Originários iniciou a ocupação do antigo Museu do Índio, localizado na Rua Mata Machado.	en_US
dc.description.eixotematico	Cidade	en_US
dc.description.eixotematico	Cultura	en_US
Aparece nas coleções:	Linha do Tempo	

Figura 13: Casa Rui Barbosa. Memória das Olimpíadas. Disponível em <http://hdl.handle.net/123456789/1705>.

Portanto, os Movimentos Sociais cumprem um papel fundamental em contribuir para a mudança de visão da sociedade, colocando em cheque preconceitos, discriminações, homofobias, ódios, racismo, machismo e tudo que só contribui para uma sociedade doente e que inviabiliza a felicidade e a busca de uma Terra Sem Males.

Assim também podemos afirmar que as agremiações de Escolas de Samba também contribuem para a quebra de paradigmas que muitas vezes são construídos pelo Estado e reproduzidos pela sociedade. Portanto, para desconstruirmos esses estereótipos e discriminações, é necessário levarmos outras epistemologias para as salas de aula, materiais e recursos pedagógicos condizentes com as realidades de nossos alunos e assim desconstruir paradigmas.

3.3.2 Os Sambas Enredo e a visibilidade dos Povos Indígenas: História, Cultura e Resistência

As Violências sempre foram uma constante contra os povos indígenas, desde 1.500 até os dias atuais. Está naturalizado no imaginário social, mas também, nada é hegemonia total, existem as resistências, pessoas que questionam e entendem que povos indígenas precisam ser respeitados e ter seu lugar na sociedade, mas ainda, estamos relegados apenas nos territórios indígenas demarcados, e podemos perceber isso em vários textos acadêmicos, livros de autores indígenas e até mesmo nos sambas-enredos de diversos desfiles carnavalescos, não estou contudo desmerecendo o que estes espaços produzem, pelo contrário, tem sido de extrema importância, mas precisamos ampliar o olhar para o que é hoje a população indígena neste imenso território.

Quando aceitei as orientações da banca de Qualificação, em escrever uma tese Autoetnográfica, senti como isso seria desafiador porque para falar sobre Educação, escolhi mostrar como eu penso Educação:

- Primeiro, ela é fruto das escolhas da sociedade em questão, portanto, essa sociedade precisa ser analisada, para que entendamos a lógica daqueles que pensam e produzem educação.
- Ela não está apenas dentro das escolas. Ela está nas ruas, nos livros e jornais, nas famílias, igrejas, quilombos, aldeias, bairros, contos, nos movimentos sociais, nas músicas, poesias e contos, nos shows e grafismos bairros afora e escolas de samba cujos sambas dão avisos à sociedade. E muitas outras formas de educar.

A Imperatriz Leopoldinense (RJ) em 2017, por exemplo, apresentou o Samba-enredo: Xingu, O Clamor Que Vem da Floresta, no carnaval daquele ano. Mas é preciso analisar a conjuntura política que estávamos vivendo. Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, sofre um Impeachment e após três meses de tramitação do processo, que teve início no Senado, que culminou com uma votação em plenário resultando em 61 votos a favor e 20 contra o impedimento, é afastada e assume a presidência seu vice-presidente em 31 de agosto de 2016. Ao assumir seu vice Michel Temer, os projetos Neoliberais ganham força: Redução de recursos para saúde e educação, Reforma da Previdência e Trabalhista ganham força. Contratos autônomos para prestadores de serviço, O setor da Agricultura, foi o único que cresceu. O Acampamento Terra Livre (14º ATL) em Brasília, teve momentos extremamente violentos e o número de indígenas de 24 a 28 de abril de 2017 foi o maior até então, quatro mil indígenas de todas as regiões do país e a maior expressão pluriétnica indígena até aquela data. Não foi à toa, a violência no campo e nas aldeias aumentou significativamente. Na marcha pacífica do ATL, fomos recebidos com tiros de balas de borracha e muito gás de pimenta, para além de bombas de efeito moral. Eu nunca vivi em Brasília nas Marchas do ATL⁶⁴



Figura 14: Arco, flecha e bombas de gás no ato indígena por novas demarcações-El País.

Mas a violência não parou por aí, Temer propiciou a desestruturação da FUNAI e da SESAI, com cortes profundos de recursos econômicos e humanos através do Decreto 8.785 de 10 de julho de 2016. Paralisou os processos de demarcação de terras indígenas. Foi a partir da

⁶⁴ ATL é o Acampamento Terra Livre, a maior mobilização indígena da História dos povos indígenas, neste acampamento éramos 6 mil indígenas lutando para que o Governo Federal retomasse os processos de demarcação dos Territórios Indígenas que ele paralisou.

entrada de Michel Temer que os povos indígenas dos territórios demarcados passaram a viver sob uma violência, não mais velada, mas explícita, institucional, que tinha uma boa parcela do Senado e da Câmara de Deputados federais que fortaleciam medidas inconstitucionais e anti-indígenas. Aprofundadas depois por Jair Messias Bolsonaro, que ganhou as eleições de 2019 a 2022. Então, no carnaval da Imperatriz Leopoldinense o samba-enredo apresentou a necessidade de preservar a floresta, os povos indígenas e a situação vivida pelos povos do Xingu que hoje estão cercados pelas plantações de monoculturas do Agronegócio predatório, e claro, a natureza tem suas conexões e por mais que a mata esteja preservada no espaço das aldeias, ela sofre por conta do entorno, portanto, os povos do Xingu, que ajudaram ao carnavalesco construir o enredo, avisaram os malefícios da destruição da floresta em nome do capitalismo irresponsável e predatório.

G.R.E.S. Imperatriz Leopoldinense (RJ) - Samba-Enredo 2017 - Xingu, o Clamor Que Vem da Floresta - Kararaô, kararaô

Composição: Adriano Ganso / Aldir Senna / Jorge Do Finge / Moisés Santiago.



Figura 15 : Lideranças do Xingu no Desfile.

Xingu, o Clamor Que Vem da Floresta.

O índio luta pela sua terra

Imperatriz vem o seu grito de guerra

Kararaô, kararaô

O índio luta pela sua terra

Imperatriz vem o seu grito de guerra

Salve o verde do Xingu, a esperança

A semente do amanhã, herança

O clamor da natureza, a nossa voz vai ecoar

Preservar

Salve o verde do Xingu, a esperança
 A semente do amanhã, herança
 O clamor da natureza, a nossa voz vai ecoar
 Preservar

Brilhou a coroa na luz do luar
 Nos troncos, a eternidade
 A reza e a magia do pajé
 Na aldeia com flautas e maracás
 Kuarup é festa, louvor em rituais

Na floresta, harmonia, a vida a brotar
 Sinfonia de cores e cantos no ar
 O paraíso fez aqui o seu lugar
 Jardim sagrado, o caraíba descobriu
 Sangra o coração do meu Brasil
 O belo monstro rouba as terras dos seus filhos
 Devora as matas e seca os rios
 Tanta riqueza que a cobiça destruiu

Sou o filho esquecido do mundo
 Minha cor é vermelha de dor
 O meu canto é bravo e forte
 Mas é hino de paz e amor

Sou guerreiro imortal derradeiro
 Deste chão, o senhor verdadeiro
 Semente, eu sou a primeira
 Da pura alma brasileira

Jamais se curvar, lutar e aprender
 Escuta menino, Raoni ensinou
 Liberdade é o nosso destino
 Memória sagrada, razão de viver
 Andar onde ninguém andou
 Chegar aonde ninguém chegou
 Lembrar a coragem e o amor dos irmãos
 E outros heróis guardiões
 Aventuras de fé e paixão
 O sonho de integrar uma nação

Kararaô, kararaô
 O índio luta pela sua terra
 Da Imperatriz vem o seu grito de guerra

Salve o verde do Xingu, a esperança
 A semente do amanhã, herança
 O clamor da natureza, a nossa voz vai ecoar
 Preservar.

Em 2020, ano que completava 455 anos do extermínio dos aldeamentos Tupinambá, ao longo da Baía de Guanabara, para a construção da Cidade De São Sebastião Do Rio de Janeiro,

foi a vez da Portela apresentar para os Cariocas, na Marquês de Sapucaí, o Enredo “Guajupirá: Terra sem Males.” Cujo enredo se referenciou no livro de Rafael de Freitas: “O Rio Antes do Rio”. O enredo tratou de uma população anterior à construção da Cidade do Rio de Janeiro, que o próprio carioca desconhece.

O povo Tupinambá se instalou ao longo da Baía de Guanabara, sendo o livro de Rafael de Freitas: O Rio Antes do Rio, um trabalho minucioso de pesquisa para sabermos quantas aldeias Tupinambá existiram ao longo da Baía de Guanabara, ele analisou trabalhos como o do geógrafo Maurício de Almeida Abreu (UFRJ), a partir das primeiras cartas das sesmarias, as cartas de Jean de Léry, o Auto de São Lourenço de José de Anchieta, e afirma que a partir destes documentos foram contabilizadas 84 aldeias Tupinambá ao longo da Baía de Guanabara (SILVA, 2016, p.101).

O carioca desconhece, em sua grande maioria, que para essa cidade nascer uma civilização quase inteira de tupinambá teve que deixar de existir, que o nome carioca é apenas para pessoas que nasceram nessa capital, por conta de uma importante aldeia a Karioka do grande líder da Confederação dos Tamuya⁶⁵ e explicar também que “Carioca” nunca foi “casa de branco”, Kari é um peixe que era abundante nesse rio e oca é casa, portanto Karioka, quer dizer casa do Cari, o peixe, é o lugar em que ele vivia em abundância. O território de Kuànapará era muito rico e com uma diversidade de alimentos, animais das mais variadas espécies, e uma baía com muita variedade de peixes e crustáceos, portanto, esse povo não necessitava de migração, o alimento e a água potável eram fartos. Esse povo tinha relações comerciais com muitos povos, inclusive com os franceses e quando os portugueses chegaram não foi diferente a acolhida, mas estes não tinham a mesma visão que outros povos que vinham aqui apenas para fazer comércio. Chegaram para dominar seus e lhes retirar a terra. A questão é que esse era um povo guerreiro e muitos não aceitaram a condição de perda de liberdade e território. Lutaram até a morte, outros decidiram partir com mulheres e crianças e continuar vivendo em outros territórios. Se transformaram em ribeirinho e em caiçaras. A cidade foi construída, a tentativa de apagamento é perene, mas também perene é a nossa força de continuar lembrando, eles fazem de tudo, para tratar o povo Tupinambá que aqui viviam como traidores, mas a gente lembra que eles eram guerreiros que lutavam por seu território e seu modo de viver. Salve nossos ancestrais!

Esse continua sendo um território em disputa, um território de resistência e muitas vezes é a arte que educa, que cutuca, que relembra. Em cada contexto, uma aula. Assim também são as agremiações do samba e no ano de 2020, no período que subiu ao poder um presidente que odiava os povos indígenas, que construiu uma campanha dizendo que “Não vou demarcar nem

⁶⁵ Que os portugueses chamaram de Tamoios.

um centímetro de terra indígena”, que ao chegar à presidência, retificou sua frase, “não vou demarcar nem um milímetro de terras indígenas”, a Portela relembra a resistência do Povo Tupinambá do Rio de Janeiro.

No contexto político dessa época, a Europa, estava no início da Pandemia do COVID-19, mas a presidência da República não se preocupou em construir uma barreira sanitária, sabendo que o carnaval é um período que o Brasil recebe turistas do mundo inteiro. A data oficial do carnaval de 2020, começou no sábado 22 de fevereiro e terminou na terça-feira de carnaval, 25 de fevereiro. Cabe lembrar que no dia 06 de fevereiro a BBC News-Brasil postou matéria sobre a preocupação de uma possível infecção do Novo Corona Vírus no carnaval. O título da matéria era: “CORONA VÍRUS DEVE CANCELAR O CARNAVAL E OUTROS EVENTOS QUE ATRAEM MULTIDÕES?” podemos lembrar que passávamos por uma pandemia e que o presidente Jair Bolsonaro (1 de janeiro de 2019 – 31 de dezembro de 2022), ao longo do desenvolvimento da Pandemia tripudiou em cima da dor, do desespero, do sofrimento de equipes de saúde, de famílias que perderam entes querido e desconsiderou a Ciência e os cientistas. Tentou substituir vacinal por Cloroquina, seguindo as irresponsabilidades do Presidente dos Estados Unidos da América. Tentou privatizar setores da saúde e riu da falta de ar das pessoas acometidas pelo COVID-19. No ano que completava 455 anos de extermínio dos aldeamentos tupinambá ao longo da Baía de Kuànapará, a Portela faz um samba-enredo falando do Guajupιά⁶⁶: Terra Sem Males.

Samba-Enredo 2020 - Guajupιά, Terra Sem Males

G.R.E.S. Portela (RJ) Composição: Zé Miranda / Valtinho Botafogo / Rogério Lobo / Pece Ribeiro / José Carlos / Beto Aquino / Araguaci / D'Sousa.

⁶⁶ O Guajupιά para o povo Tupinambá em sua história de criação é o paraíso, o jardim sagrado, ou seja, é o céu para o povo Tupinambá.



Figura 16: Desfile GRES Portela. Créditos Portela

Guajupιά: terra sem males:

“Índio é Tupinambá
 Índio tem alma guerreira
 Hoje meu Guajupιά é Madureira.
 Voa águia na floresta
 Salve o samba salve ela!
 Índio é dono desse chão
 Índio é filho da Portela
 Clamei aos céus
 A chama da maldade apagou
 E num dilúvio a terra ele banhou
 Lavando a terra com perdão
 Fim da escuridão
 Já existe a ira de Monã
 No ventre há vida, novo amanhã
 Irim Magé já pode ser feliz
 Transforma a dor na alegria de mudar o mundo
 Mairamuana tem a chave do futuro
 Pra nossa tribo lutar e cantar
 Auê Auê
 A voz da mata Okê, Okê Arô!
 Se Guanabara é resistência
 O índio é arco, é flecha, é essência!
 Ao proteger Karioka⁶⁷

⁶⁷ Uma das principais aldeias do povo Tupinambá, a Aldeia de Aimberê. Líder da Confederação dos Tamuya (ou Tamoio).

Reúne a Maloka⁶⁸
 Na beira da rede
 Cauim pra festejar, purificar
 Borduna, tacape e ajaré
 Índio pede paz, mas é de guerra!
 Nossa aldeia é sem partido ou facção
 Não tem bispo nem se curva a Capitão
 Quando a vida nos ensina
 Não devemos mais errar
 Com a ira de Monã⁶⁹ aprendi a respeitar
 A natureza, o Bem Viver
 Pro imenso azul do céu nunca mais escurece

Então o que podemos perceber que a conjuntura política do país influencia algumas escolas de Samba a levarem nossos protestos para a avenida e tentar dialogar, de forma pedagógica e lúdica com a população. Quais processos pedagógicos e questionamentos esse movimento trás? Não só para a população indígena, mas para todos os povos periféricos, excluídos, invisíveis, nas bordas do mundo. Isso é a resistência, que de forma não belicosa, vai levando de forma suave outras reflexões que vão mudando o pensamento de quem está amadurecido suficiente para analisar. Mas também, ensinamentos ou novas formas de mostrar a sociedade e o mundo, ficam armazenados em algum lugar da mente, e um dia, quando já conseguiu amadurecer no ponto correto, há o insight.

Assim também são os alunos, existe um tempo certo para cada um.

Contudo, o que sempre chamou minha atenção é que os povos indígenas sempre eram lembrados no Carnaval, pelas escolas de samba, não há um ano que uma agremiação não traga os povos indígenas para o sambódromo, essa é uma cultura carioca, mesmo as escolas que não trazem o seu enredo sobre os povos indígenas, em alguma ala estamos lá.

Mas voltando à luta e resistência dos povos indígenas, nos anos finais da Ditadura Militar, um período que promoveu um verdadeiro holocausto em vários povos indígenas, essas lideranças que já estavam em processo de organização nos anos finais da Ditadura Militar, foram para Brasília dialogar com os Congressistas da Assembleia Nacional Constituinte sobre os direitos que deveriam estar na Constituição Federal, e assim, tivessem seus direitos garantidos na Carta Magna. Portanto, A resistência e resiliência desse povo sempre foi lembrada pelos cariocas e pelas escolas de samba. Para buscar respostas para essa indagação volto ao período da constituinte onde:

As primeiras reuniões foram denominadas assembleias, sendo que a primeira delas aconteceu em 1974 e reuniu apenas 17 líderes, vindos de diferentes regiões brasileiras. Posteriormente, estas reuniões foram as principais fontes da criação de uma consciência pan-indígena em que as lideranças começaram a ter uma atitude microrregional com relação às demandas dos outros povos indígenas brasileiros. Elas

⁶⁸ Os tupinambás moravam em malocas. Cada grupo local ou "tribo" tupinambá se compunha de cerca de 6 a 8 malocas. A população dessas tribos girava em torno de 200 indivíduos, mas podia atingir até 600. (IBGE).

Disponível em:

<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/modos-de-vida-dos-tupinamba-ou-tupis.html>.

⁶⁹ É o Deus criador do Universo e de tudo que nele habita.

também aguçaram o protagonismo indígena, fazendo esse povo abandonar uma „,seus direitos. Essa tomada de consciência se dá de modo espacial quando essas lideranças indígenas percebem que são sujeitos de direito dentro de uma sociedade anfitriã (MUNDURUKU, 2012, p. 52)

Essa consciência pode ser compreendida como o ensejo das lutas que desencadearam na participação do movimento indígena nas lutas pela inclusão de direitos a demarcação por terras e pela educação indígena diferenciada como uma busca por reparações históricas como de exercício de compreensão das distintas alteridades que formam a diversidade dos povos que constituem este país, onde:

A garantia de uma constituinte que consolidasse um Estado democrático de direitos possibilitou a exposição de contradições existentes na sociedade em relação a séculos de segregação social e racial que até então presenciamos em relação aos indígenas, em especial os de contexto urbano que sequer são reconhecidos.

A questão é que mesmo garantidos direitos na Constituição Nacional, esses direitos vêm sendo paulatinamente retirados, inclusive com Projetos de Lei e Emendas Constitucionais.

Em 2021, terceiro ano de mandato do Presidente Bolsonaro (PL), uma avalanche de fatos sacode Brasília: ataques ao Supremo Tribunal Federal

A Rede Globo, produziu uma matéria a partir de uma pesquisa sobre o ex-presidente Jair Bolsonaro (PL), que o terceiro ano de seu mandato, ele foi envolvido em uma série de polêmicas, pois em suas falas atacava o STF⁷⁰, falou contra a Democracia e passou a ser alvo de uma CPI cujo conteúdo era investigar ações e omissões durante a Pandemia. Foi um período que à frente da Presidência, o Brasil mostrou sua face mais excludente, pois o aumento da desigualdade era visível e onde o grupo dos 10% mais ricos que em 2019 detinham 58,6% da renda nacional, no ano de 2022 esse mesmo grupo passou a deter 59% da riqueza do Brasil. Por outro lado, os 10% mais pobres que detinham 10,1% da riqueza em 2019, em 2021, esse mesmo grupo, tem 10% da riqueza do país, outro dado pesquisado é o grupo de 1% mais rico do país, que em 2021, detinha a metade da riqueza nacional (G1- Política). Dados do *The World Inequality Report 2022*⁷¹. Somos o país que consta nas pesquisas como uma dos piores em distribuição de renda do mundo. O Real, sofreu uma desvalorização cambial em relação ao Dólar, que é o real bem mais barato que o dólar. Isso desenvolveu em outros insumos o Efeito Cascata.

⁷⁰ Supremo Tribunal Federal.

⁷¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/12/31/terceiro-ano-de-governo-bolsonaro-e-marcado-por-cpi-pandemia-e-ameacas-a-democracia.ghml>.

O Brasil retrocedeu no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos do **governo de Jair Bolsonaro (PL)**. Segundo dados divulgados nesta quarta-feira (13), o país tinha em 2022 um IDH de 0,760, contra 0,766 em 2019, primeiro ano de governo bolsonarista. Quanto mais perto de 1, melhor o índice. O IDH é composto por três indicadores: expectativa de vida ao nascer; escolaridade e *renda per capita*. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apresentou nesta quarta-feira (13) os dados relativos a países de todo o mundo. Em uma lista de 193 nações, o país estava, em 2022, na 89ª posição. (BDF, 2022)⁷²

Para além de toda a inércia político-econômica que fez o Real despencar, ele também desrespeitava ordens de cientistas e médicos da comunidade internacional de saúde promovendo eventos que produziam aglomerações e abertamente fazia discursos criticando o uso de máscaras e continuava a recomendar remédios que os cientistas advertiam que eram ineficazes contra o COVID-19, e falava contra o isolamento social. Atacava sistematicamente as urnas eletrônicas alegando que elas eram fraudulentas, corrupção, 700 mil mortos na COVID-19. (Brasil de Fato)⁷³

Em 2022, último ano do governo Bolsonaro, o combustível gasolina estava a R\$ 6,828 por litro, o Etanol a R\$ 5,789 o litro, fora as declarações agressivas e sem sentido, que falava na televisão.

Em 2022, o carnaval por conta da variante Ômicron da COVID-19, o carnaval aconteceu em abril.

Em 2023 o carnaval voltou a ser no seu dia tradicional. Então, nos dias 19 a 20 de fevereiro o Sambódromo, mais uma vez receberá a as Escolas de Samba com seu desfile, onde essas agremiações são consideradas Patrimônio Cultural dos Cariocas.

Depois de tanta tristeza, mortes e fakenews do Gabinete do Ódio, para desestabilizar a nação, 2023 entra como uma brisa fresca com cheiro de orvalho da manhã.

A Acadêmicos do Salgueiro trouxe para a Avenida o Samba-Enredo: Delírios de um Paraíso Vermelho, que a própria escola coloca que este é uma “Celebração Vermelha do Salgueiro: Um Hino de Amor e Redenção, onde eles atestam ser este enredo, uma verdadeira declaração de amor à Escola e o que ela representa para a comunidade.

A música também faz referências a temas universais como o paraíso, a tentação e a redenção. A história bíblica de Adão e Eva é utilizada para ilustrar a ideia de tentação e pecado, mas também de julgamento e preconceito. A letra sugere que todos têm suas peculiaridades e que o melhor é conviver sem julgar o próximo. Além disso, há um

⁷² Jornal: Brasil de Fato.

⁷³ BDF. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/02/26/700-mil-mortos-nenhum-condenado-brasil-completa-3-anos-do-primeiro-caso-de-covid-sem-punicoes>.

apelo por um mundo sem guerras, fome e injustiças, onde a 'Academia' - uma referência à própria escola de samba - anuncia um novo amanhecer, simbolizando esperança e renovação. (...) Por fim, o samba-enredo celebra a inclusão e a igualdade, clamando pelo fim da violência e da opressão. A 'luz da eternidade' que acende a chama da igualdade é um chamado para a celebração da diversidade e da felicidade que emana do carnaval. (Carnavalesco)

Podemos afirmar que esse enredo vai de encontro ao que as pessoas estavam sentindo após quatro anos trevosos e a saída do governo. As aldeias de luta pela perda de seus entes queridos. Não registrei nenhum Samba-Enredo sobre a questão indígena.

Delírios de um Paraíso Vermelho

GRES Acadêmicos do Salgueiro

Composição: Moisés Santiago / Líbero / Serginho Do Porto / Celino Dias / Aldir Senna / Orlando Ambrosio / Gilmar L Silva / Marquinho Bombeiro.

Ei, psiu
Salgueiro, eu te sigo (eu te amo)
De todos os amores que eu tenho
É com muita honra e com muito orgulho
Salgueiro, a minha maior paixão

Vermelha paixão salgueirense
Que invade a alma
Tá no sangue da gente
O morro desce na batida do tambor
Nesse delírio que o artista se inspirou

Vermelha paixão salgueirense
Que invade a alma
Tá no sangue da gente
O morro desce na batida do tambor
Nesse delírio que o artista se inspirou

No toque sublime de amor
O profeta pintou o paraíso
Intenso vermelho que tinge a emoção
Tá no meu coração, Salgueiro
A vida em perfeita harmonia
A plena liberdade de viver
Mas a tentação que seduziu Adão e Eva
Fez o pecado florescer

Quem será pecador?
Quem irá apontar?
Há um olhar de querer julgar
Se cada um tem seu jeito
Melhor conviver sem preconceito

No meu sonho de rei, quero tempo de paz
Guerra, fome e mazelas nunca mais

A minha Academia anuncia
Da escuridão, raiou o dia
No meu sonho de rei, quero tempo de paz
Guerra, fome e mazelas nunca mais
A minha Academia anuncia
Da escuridão, raiou o dia

Bendita redenção
Os excluídos libertando suas dores
Embarque pro renascer dos seus valores
Basta de violência e opressão
Chega de intolerância
A luz da eternidade acende a chama
Festejando a igualdade
Que a felicidade emana

Resplandece a beleza do meu rubro paraíso
Proibido é proibir, aviso
Pelas bênçãos de João
Nessa noite de magia
O meu samba é a revolução da alegria

Vermelha paixão salgueirense
Que invade a alma
Tá no sangue da gente
O morro desce na batida do tambor
Nesse delírio que o artista se inspirou

Vermelha paixão salgueirense
Que invade a alma
Tá no sangue da gente
O morro desce na batida do tambor
Nesse delírio que o artista se inspirou

No toque sublime de amor
O profeta pintou o paraíso
Intenso vermelho que tinge a emoção
Tá no meu coração, Salgueiro
A vida em perfeita harmonia
A plena liberdade de viver
Mas a tentação que seduziu Adão e Eva
Fez o pecado florescer

Quem será pecador?
Quem irá apontar?
Há um olhar de querer julgar
Se cada um tem seu jeito
Melhor conviver sem preconceito

No meu sonho de rei, quero tempo de paz
Guerra, fome e mazelas nunca mais
A minha Academia anuncia
Da escuridão, raiou o dia
No meu sonho de rei, quero tempo de paz

Guerra, fome e mazelas nunca mais
 A minha Academia anuncia
 Da escuridão, raio o dia

Bendita redenção
 Os excluídos libertando suas dores
 Embarque pro renascer dos seus valores
 Basta de violência e opressão
 Chega de intolerância
 A luz da eternidade acende a chama
 Festejando a igualdade
 Que a felicidade emana

Resplandece a beleza do meu rubro paraíso
 Proibido é proibir, aviso
 Pelas bênçãos de João
 Nessa noite de magia
 O meu samba é a revolução da alegria

Vermelha paixão salgueirense
 Que invade a alma
 Tá no sangue da gente
 O morro desce na batida do tambor
 Nesse delírio que o artista se inspirou

Vermelha paixão salgueirense
 Que invade a alma
 Tá no sangue da gente
 O morro desce na batida do tambor
 Nesse delírio que o artista se inspirou

Vermelha paixão salgueirense
 Que invade a alma
 Tá no sangue da gente
 O morro desce na batida do tambor
 Nesse delírio que o artista se inspirou

Feliz é aquele que tem o Salgueiro no coração
 Tá surdo?

As duas estrofes acima, fazem uma crítica a tudo que o país vivenciou no período Bolsonaro, as pessoas atacando e matando pessoas pelo simples fato de ser apoiador ou partidário do PT, famílias se dividiram por causa dessas convicções políticas. As fakenews que alimentavam o ódio, onde a célula de produção dessas fake-notícias, eram produzidas no mesmo andar que a presidência, intitulado “Gabinete do Ódio”, o desemprego, o aumento de famílias inteiras vivendo em situação de indigência, o aumento do custo de vida enquanto os salários se mantiveram congelados e 700 mil mortos pela COVID-19, graças a resistência do presidente Bolsonaro em comprar vacinas, de suas falas contra a vacina e do Gabinete do Ódio

em produzir várias notícias que a vacina causava AIDS, mutação genética e outras notícias que fizeram muitas pessoas não aceitarem o imunizante, principalmente em aldeias, o que fez vários povos produzirem nas redes sociais uma campanha chamada “Vacina Parente”. Ao tomar a vacina colocávamos nossas fotos com o cartão ou na hora da imunização ser fotografado ou fotografada e postarmos nas redes sociais, tentando desconstruir a mentira criminosa das fakenews. A continuidade do Bolsonarismo, que segue com as fakenews na tentativa de desestabilizar o país no governo LULA, com a tentativa de golpe⁷⁴ contra a Democracia com os atos de invasão e depredação do Três Poderes (8 de janeiro de 2024), o objetivo dos invasores antidemocráticos era que fosse decretado, a partir das ações o Estado de Defesa na sede do TSE (Tribunal Superior Eleitoral) e destituição do Presidente eleito alegando fraude nas eleições, a polícia prendeu centenas de pessoas e as investigações levaram à casa do ex-Ministro da Justiça, Anderson Torres, que mostra que o golpe foi pensado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, e vários oficiais do Exército Brasileiro⁷⁵. Portanto, essa fase de escuridão foi vencida pelo voto do povo que espera que com a mudança de governo, o país sair da “escuridão” e ver o “dia raiar”.

Da escuridão, raiou o dia
 No meu sonho de rei, quero tempo de paz
 Guerra, fome e mazelas nunca mais
 A minha Academia anuncia
 Da escuridão, raiou o dia
 Bendita redenção

Os excluídos libertando suas dores
 Embarque pro renascer dos seus valores
 Basta de violência e opressão
 Chega de intolerância
 A luz da eternidade acende a chama
 Festejando a igualdade
 Que a felicidade emana

Em 2024, a política mudou muito pouco, já que o Congresso Federal e o Senado eleito têm em sua maioria, partidos do Centrão ligados à Bolsonaro e ao Bolsonarismo que fazem

⁷⁴ A minuta-decreto-anderson-torres-divulg-12-jan-2023.pdf, achada na casa divulgada em 12 de janeiro de 2023. Consta na íntegra nos anexos desta tese. Disponível em: (<https://www.poder360.com.br/governo/invasao-aos-tres-poderes-completa-uma-semana-relembre/>)

⁷⁵ <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2023/01/5065920-minuta-que-previa-golpe-entenda-o-documento-encontrado-na-casa-de-torres.html>

concessões às políticas de Lula, se ele cede algo que eles querem. É a política do troca-troca. Mas para as populações indígenas, o céu escureceu (Religiosidade Tupinambá), o céu está prestes a cair (Religiosidade Yanomami). Pois as invasões em terras indígenas continuam, o cerco à territórios em retomada continuam com a convivência de policiais, e os assassinatos, nunca vemos os mandantes presos. Talvez porque eles sejam poderosos e para eles a justiça é bem complacente, principalmente quando a violência praticada por ele seja contra pessoas que estão à margem da sociedade, só resta saber, que margem foi construída para eles: povos em territórios indígenas, pretos, pardos e indígenas vivendo nas favelas e periferias.

Essa reflexão pode ser entendida a partir do questionamento de Davi Kopenawa:

O líder Yanomami e presidente da HAY, Davi Kopenawa, pediu que o governo federal reforce as ações de saúde em toda a Terra Indígena Yanomami, mantendo um trabalho coordenado que garanta a assistência para os Yanomami e Ye'kwana: “Já completou um ano. Agora em 2024, vamos começar de novo? Eu queria conversar com o Exército e com os militares porque eles estão lá para proteger a floresta nacional, a floresta Amazônica, mas não estão protegendo. Só protegem os quartéis e o território Yanomami precisa de proteção porque essa floresta é uma proteção para o Brasil”. (Davi Kopenawa, Greenpeace)⁷⁶

O mundo vem acompanhando toda a destruição dos territórios mais bem preservados do planeta graças à ação irresponsável do Capitalismo predatório cujas riquezas valem mais do que a vida e quando digo vida, não é só dos humanos, engloba toda a vida que existe em nossa Pacha mama.⁷⁷

É nesse contexto político-social que o Salgueiro vem com o Samba-enredo HUTUCARA. Abaixo a explicação do SALGUEIRO sobre o Enredo:

A música "Hutukara - Samba-Enredo 2024" dos Acadêmicos do Salgueiro é uma poderosa manifestação cultural que traz à tona a luta e a resistência do povo Yanomami, uma das muitas nações indígenas que habitam a Amazônia brasileira. A letra é um convite à reflexão sobre a relação entre a sociedade contemporânea e os povos originários, destacando a importância da preservação da cultura e dos direitos indígenas.

O título da canção, "Hutukara", refere-se ao chão sagrado de Omama, uma figura central na cosmologia Yanomami, representando a criação do mundo. A letra evoca imagens de rituais xamânicos e a invocação dos Xapiri, espíritos ancestrais que são fundamentais na cultura Yanomami. A música também aborda a dor da opressão e a necessidade de aprender a língua do colonizador para comunicar o sofrimento e buscar justiça. A expressão 'Napê', que significa 'não' em Yanomami, é usada como um grito de resistência contra a submissão e a perda de autonomia.

A canção critica a hipocrisia da sociedade que, por um lado, celebra a memória dos povos indígenas em datas comemorativas, mas por outro, ignora suas lutas e sofrimentos cotidianos. A menção a Bruno e Dom, referindo-se ao indigenista Bruno Pereira e ao jornalista britânico Dom Phillips, assassinados em 2022 enquanto defendiam os direitos dos povos indígenas, ressalta a urgência e a gravidade da

⁷⁶ Entrevista completa em: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/yanomami-levantamento-mostra-que-garimpeiros-continuam-abrindo-novas-areas-dentro-da-terra-indigena/#:~:text=De%20acordo%20com%20estudo%2C%20o,21%20das%2037%20regi%C3%B5es%20existentes>. Acesso em 01/02/2024.

⁷⁷ Nossa mãe terra.

situação. O Salgueiro, ao se posicionar como a 'flecha pelo povo da floresta', reforça seu compromisso com a causa indígena e a preservação ambiental, conclamando a um Brasil que honre suas raízes e diversidade cultural. (Carnavalesco).

Abaixo no desfile do Salgueiro, uma ala representando a Ditadura Militar e as terras que foram retiradas de forma genocida e violenta dos povos indígenas, deixando os sobreviventes abandonados à própria sorte.

As terras foram dadas para os fazendeiros para que esses usufruíssem da riqueza que elas lhes proporcionou, ou em outras situações, desmatar, plantar pasto e colocar umas poucas cabeças de gado para que ela com o passar do tempo valorizasse, foi com esse pensamento que a Reforma Agrária nunca foi feita nesse país. Na verdade “é muita terra pra pouco fazendeiro”.

Portanto, o samba enredo HUTUCARA, conta como vários povos tiveram seus territórios roubados, enquanto os verdadeiros donos, ou foram exterminados ou expulsos de suas terras. Essa é a Verdadeira História desse território. Por isso, sambas-enredo, deveriam fazer parte dos currículos. Eu sempre os levei para minhas aulas.

O Relatório Figueiredo conta muito bem essa história, a História do SPI, Serviço de Proteção ao Índio e da Ditadura Militar e os Mega Projetos. Quantas vidas, quantos povos exterminados.

G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro (RJ) 2024.

Hutukara: O Grito da Floresta e a Resistência Yanomami⁷⁸.

Composição: Pedrinho Da Flor / Marcelo Motta / Arlindinho Cruz / Renato Galante / Dudu Nobre / Leonardo Gallo / Ramon Via 13 / Ralfe Ribeiro.



⁷⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=c-NbmHtJ6yU>. Para saber mais sobre o Samba enredo e a participação de Davi Kopenawa, acesse o link acima.

Figura 17 : A Ditadura Militar e os Megaprojetos na Amazônia que produziu um genocídio contra os povos indígenas e as Mulheres Yanomami, pedido de Davi Kopenawa que houvesse um carro das mulheres, elas são a nossa força. Créditos: Nelson Malfacini.

Hutukara: O Grito da Floresta e a Resistência Yanomami.

Composição: Pedrinho Da Flor / Marcelo Motta / Arlindinho Cruz / Renato Galante / Dudu Nobre / Leonardo Gallo / Ramon Via 13 / Ralfe Ribeiro

Ya temí xoa, aê-êa
Ya temí xoa, aê-êa
Meu Salgueiro é a flecha pelo povo da floresta
Pois a chance que nos resta é um Brasil cocar

Ya temí xoa, aê-êa
Ya temí xoa, aê-êa
Meu Salgueiro é a flecha pelo povo da floresta
Pois a chance que nos resta é um Brasil cocar

É Hutukara, o chão de Omama
O breu e a chama, deus da criação
Xamã no transe de Yãkoana
Evoca Xapiri, a missão
Hutukara ê, sonho e insônia
Grita a Amazônia antes que desabe
Caço de tacape, danço o ritual
Tenho o sangue que semeia a nação original

Eu aprendi o português, a língua do opressor
Pra te provar que meu penar também é sua dor
Falar de amor enquanto a mata chora
É luta sem flecha, da boca pra fora
Falar de amor enquanto a mata chora
É luta sem flecha, da boca pra fora

Tiranía na bateia, militando por quinhão
E teu povo na plateia vendo a própria extinção
Yoasi que se julga família de bem
Ouça agora a verdade que não lhe convém
Yoasi que se julga família de bem
Ouça agora a verdade que não lhe convém

Você diz lembrar do povo Yanomami
Em 19 de abril
Mas nem sabe o meu nome e sorriu da minha fome
Quando o medo me partiu
Você quer me ouvir cantar em Yanomami
Pra postar no seu perfil
Entre aspas e negrito, o meu choro, o meu grito
Nem a pau, Brasil

Antes da sua bandeira, meu vermelho deu o tom
Somos parte de quem parte, feito Bruno e Dom

Kopenawas pela terra, nessa guerra sem um cesso
 Não queremos sua ordem, nem o seu progresso

Napê, nossa luta é sobreviver
 Napê, não vamos nos render

Ya temí xoa, aê-êa
 Ya temí xoa, aê-êa
 Meu Salgueiro é a flecha pelo povo da floresta
 Pois a chance que nos resta é um Brasil cocar

Ya temí xoa, aê-êa
 Ya temí xoa, aê-êa
 Meu Salgueiro é a flecha pelo povo da floresta
 Pois a chance que nos resta é um Brasil cocar

É Hutukara, o chão de Omama
 O breu e a chama, deus da criação
 Xamã no transe de Yãkoana
 Evoca Xapiri, a missão
 Hutukara ê, sonho e insônia
 Grita a Amazônia antes que desabe
 Caço de tacape, danço o ritual
 Tenho o sangue que semeia a nação original

Eu aprendi o português, a língua do opressor
 Pra te provar que meu penar também é sua dor
 Falar de amor enquanto a mata chora
 É luta sem flecha, da boca pra fora
 Falar de amor enquanto a mata chora
 É luta sem flecha, da boca pra fora

Tiranania na bateia, militando por quinhão
 E teu povo na plateia vendo a própria extinção
 Yoasi que se julga família de bem
 Ouça agora a verdade que não lhe convém
 Yoasi que se julga família de bem
 Ouça agora a verdade que não lhe convém

Você diz lembrar do povo Yanomami
 Em 19 de abril
 Mas nem sabe o meu nome e sorriu da minha fome
 Quando o medo me partiu
 Você quer me ouvir cantar em Yanomami
 Pra postar no seu perfil
 Entre aspas e negrito, o meu choro, o meu grito
 Nem a pau, Brasil

Antes da sua bandeira, meu vermelho deu o tom
 Somos parte de quem parte, feito Bruno e Dom
 Kopenawas pela terra, nessa guerra sem um cesso
 Não queremos sua ordem, nem o seu progresso

Napê, nossa luta é sobreviver
 Napê, não vamos nos render

Ya temí xoa, aê-êa
 Ya temí xoa, aê-êa
 Meu Salgueiro é a flecha pelo povo da floresta
 Pois a chance que nos resta é um Brasil cocar

Ya temí xoa, aê-êa
 Ya temí xoa, aê-êa
 Meu Salgueiro é a flecha pelo povo da floresta
 Pois a chance que nos resta é um Brasil cocar

Ya temí xoa, aê-êa
 Ya temí xoa, aê-êa
 Ya temí xoa, aê-êa
 Ya temí xoa, aê-êa

Faz-se necessário explicar por que escolhi analisar alguns sambas enredos vinculando-os à conjuntura política do país naquele momento que as escolas de samba escolhiam seus enredos. O que une a comunidade das escolas de samba à conjuntura político-social e como ela processo isso no samba? É preciso que eu explique qual a minha relação com essa arte.

A matriarca das minhas mães-tias (Pascoalina, a irmã mais velha que criou muitas delas antes da minha avó morrer), morou décadas na Estrada Portela, ela tinha uma cardiopatia perigosa e a ciência nunca descobriu como ela viveu tanto, fazendo tudo que poderia tê-la matado, inclusive parir seu único filho, em um parto normal. Devido à essa doença as reuniões semanais dessas irmãs era a casa dela⁷⁹ e depois de sua morte minha tia Leda foi morar lá, minha família era toda Portelense, pois a casa ficava entre o Império Serrano e a Portela, na Estrada do Portela, em frente ao Shopping Polo 1. No passado, elas moravam em uma vila onde o shopping foi construído. Então, no período de desocupação elas foram morar no apartamento em cima de uma loja, onde por décadas elas viveram, primeiro minha tia Pascoalina e depois minha tia Leda. Então, as duas escolas de samba foram algo que fez parte em toda minha vida e dependendo do samba, sempre foi ferramenta didática em minhas aulas, assim como o Funk no tempo que suas letras eram elementos de análise cultural e histórico-social. Como professora de História e Educadora, levei várias formas de cultura para dentro de minhas aulas, trabalhando o lúdico, a arte, a expressão corporal, o teatro, o samba, a MPB e tudo que eu pudesse levar para minha sala de aula, para que meus alunos entendessem que o currículo escolar não é uma entidade etérea que vive no Olimpo. Ele é concreto, mutável, sentido, palpável e que enquanto

⁷⁹ A Matriarca delas era minha tia Pascoalina, quando elas cresceram e voltaram para o Rio de Janeiro para se encontrarem, foi tia Pascoalina que abriu sua casa e cuidou de Minha mãe biológica e minha mãe-tia que me criou, Maria da Conceição, mas todas elas tinham como referência aquela casa e se encontravam toda semana.

estamos dentro de salas-de-aula, ele está sendo produzido lá fora, pelos seres humanos, e por nós também, sem exceção. Portanto, é pertinente que uma tese, traga para o debate o que ocorre para além dos muros das escolas. Para mim, a Educação é ministrada por várias instâncias que compõe a sociedade. Eu fui criada com múltiplos instrumentos de educação, portanto o que reproduzo e o que sou, só pode existir na pluralidade.

Assistindo um vídeo com o carnavalesco e os criadores do samba, me senti muito feliz quando eles colocaram que vários professores colocaram que trabalharão o samba enredo em suas turmas. Portanto, existem professores que também trabalham outras propostas educacionais decoloniais em suas salas-de aula, quando estas ferramentas sacodem a opinião pública. Eu sei que é verdade, pois vários amigos professores de História, do Ensino Médio, entraram em contato comigo para falar a mesma coisa. Esse enredo sacudiu os Cariocas.

Ver todos esses temas são pertinentes ao que sintetiza a luta dos povos indígenas no Brasil: a demarcação das terras e a pressão desses povos no legislativo e no executivo em Brasília, já que são eles os responsáveis pelas leis e pelos direitos da população.

Não só os sambas-enredo devem estar em nossas salas-de-aula, mas todas as lutas que acontecem dentro de nossa sociedade, como não levar o Acampamento Terra Livre, para dentro de minha matéria? Para elucidar os projetos? É mostrar que em 1500 como agora, os donos de terra continuam matando e destruindo evidências sobre seus crimes em todos esses séculos, inclusive com narrativas de que nós somos “contra o progresso”, na verdade, de qual progresso estamos falando?

3.3.3 Acampamento Terra Livre: A luta e resistência do povo Indígena

A História contada pelo CIMI:

Dois anos do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, e uma insatisfação contagia aqueles e aquelas que lutaram para que ele se elegeisse, o sonho que no Brasil com fortes laços agrários desde sua invasão, o Governo Lula pudesse mudar a violência que o agronegócio sempre produziu para os povos originários, os assassinatos, a pressão contra demarcações de terras desses povos, desse país. Ele prometeu e disse para os Kaiowá e Guarani que demarcaria suas terras, era uma prioridade, já que a violência de todas as forma sobre eles era desmedida: assassinatos onde mandantes nunca eram presos e suicídios pela desesperança de uma Terra sem Males pudesse ser encontrada aqui, eu lembro. Era militante do PT, panfletei muito nas ruas de Duque de Caxias todas as vezes que ele se candidatou até que em 2002 ele

ganhou. Nós ganhamos! Lembro como se fosse hoje: terminou a eleição, corri para casa, nessa época morava de Bonsucesso, perto da Praça das Nações. Local estratégico, pois, trabalhava no Estado e Município de Caxias e era muito conhecida pela educação: professores e alunos, no Terceiro Distrito de Duque de Caxias, onde morei e fui professora por muitos anos, então panfletava todos os dias, inclusive no dia da eleição para os candidatos da educação, na época para que Chico Alencar fosse Deputado Estadual mais uma vez e para o Lula.

Voltei para casa com um frango assado, dois pãezinhos e duas latas de cerveja, liguei correndo a televisão para ir acompanhando o início da apuração enquanto tomava banho e engolia dois sanduíches de pão com frango assado e a cerveja gelada para ajudar a descer, esse foi meu almoço ajantarado naquela tarde quase noite. Quando saí de casa não tinha mais como perder, o Lula era o novo presidente! Nos encontramos todos na Cinelândia, palco Histórico de nossas lutas e reivindicações, desde a época dos Tupinambá, era ali que havia as grandes Assembleias desse grande povo, estranho como algumas coisas nunca mudam.

Eu já sabia que seria difícil grandes mudanças, rupturas econômicas com o FMI⁸⁰, por uma série de questões, inclusive a partir da Carta ao Povo Brasileiro que na realidade, foi uma carta de apoio ao setor financeiro, de respeito aos contratos internacionais e principalmente uma sinalização de que se ganhasse a presidência da República adotaria como diretriz de seu governo uma política de apoio ao capital financeiro, nacional e internacional.

Portanto, dois anos se passaram e nada de demarcar as terras indígenas. As reuniões não surtiam efeito e o presidente deixou de negociar com os representantes dos povos indígenas; Então, indigenistas e lideranças indígenas resolveram ocupar a Esplanada dos Ministérios em Brasília. Este foi o primeiro protesto indígena articulado nacionalmente durante o governo Lula, para mostrar a força do movimento, colocar pressão para cima do governo (Egon Heck e Cristiano Navarro, CIMI)⁸¹. Essas memórias fazem parte do CIMI.

Esplanada dos Ministérios, Brasília, 5h24 da madrugada de 14 de abril do ano de 2004. Duas peruas kombi, um ônibus e alguns carros estacionam em frente ao Congresso Nacional. Debaixo de uma fina chuva, companheiros de luta dos extremos Norte e Sul do País descem dos carros e encontram-se no ponto equidistante a suas casas.

As distâncias percorridas pela viagem até a capital federal e o clima adverso contrastaram com a felicidade expressa em cumprimentos entusiasmados. Muito rapidamente mulheres e homens escavam o chão, fincam bambus, amarram cordas de

⁸⁰ FMI: Fundo Monetário Internacional.

⁸¹ Disponível em: <https://cimi.org.br/2004/06/21626/>

onde improvisam, com lona preta, os primeiros barracos do acampamento “Terra Livre”.

Debaixo de uma árvore com uma enxada na mão, a liderança Marinaldo Macuxi anunciava “agora é... Ou vai, ou racha!” A determinação de Marinaldo foi o espírito entre as mais de duzentas lideranças de 31 povos diferentes presentes nos outros cinco dias que se sucederam.

Dias em que, em conjunto, povos de todos os cantos do País apoiados por lutadores das causas populares, escreveriam uma das mais importantes páginas na história política do movimento indígena. (HECK e NAVARRO)

Assim nasceu o ATL, Acampamento Terra Livre que em abril de 2023 (19º acampamento), durante uma semana de acampamento: marchas, debates, pressão na Câmara de Deputados Federais e Senado, colocou em Brasília aproximadamente seis mil indígenas e duzentos povos, onde o documento final reafirmou a necessidade do governo avançar nas demarcações de terras indígenas, para além de uma pauta que vai desde a educação diferenciada, saúde diferenciada, combate à violência dentre outras pautas.

O eixo principal do primeiro ATL, foi a pauta da demarcação de Raposa Serra do Sol que faltava apenas ser demarcada, todos os trâmites já tinham sido cumpridos e o que precisava era apenas Lula assinar.

O Acampamento Terra Livre foi fundamental para colocar no centro do debate as lutas e reivindicações de direitos dos povos indígenas no Brasil e no mundo, até porque o mundo sabe mais sobre as mobilizações produzidas nos ATLs do que os brasileiros, já que a imprensa oficial em seus jornais televisivos nada falam, que na verdade cobre os ATLs é a mídia alternativa.

No Rio de Janeiro ajudei a coordenar e levantar recursos frente aos sindicatos, para garantir ônibus para as aldeias e indígenas do contexto urbano para irmos à Brasília. E o aprendizado que adquirimos nestes eventos é algo indescritível, que nos projeta a uma visão completamente diferente do que as pessoas que vivem nas cidades têm. O dia a dia, os valores de consumo e a carga de trabalho que vivenciamos nas cidades nos desconectam da natureza, a gente vai só correndo, reagindo frente as situações que nos toca sem, contudo, perceber que a vida é muito mais do que trabalhar, consumir, dormir, estudar, e nas raras vezes que temos, o lazer. Não olhamos a beleza da natureza o pôr do sol, a lua cheia ou qualquer outro presente que nossa mãe nos dá a cada dia. No Acampamento a vida flui como na aldeia, é um outro tempo, um tempo de relações amigáveis, de união, de solidariedade porque estamos todos na mesma barca.

Nessas horas sempre penso que seríamos mais felizes se o Rio fosse hoje dos povos indígenas, pois a coletividade, a divisão do que se produz, não cria excluídos e ao não existir excluídos não há vontade de se ter o que não se tem, portanto não há necessidade de roubar. Estamos chegando ao 20º Acampamento Terra Livre que vai acontecer do Dia 22 a 26 de abril de 2024, e a pauta central desse acampamento é a demarcação das terras indígenas. Mais uma vez estarei lá, junto com meus parentes. Não é porque meus ancestrais perderam seus territórios e foram viver na cidade que eu vou achar que essa luta não tem nada a ver comigo, somos coletivos e a luta dos parentes em defesa de seus territórios é a minha luta. Pelo contrário, eu luto junto a eles porque não quero que aconteça a eles o que aconteceu com as famílias dos indígenas que vivem hoje em contexto urbano.

3.3.4 Marchas de Mulheres Indígenas- Brasília

A Primeira Marcha de Mulheres Indígenas



Figura 15: Chamada da Primeira Marcha de Mulheres Indígenas. Articulation Feminista Marcosur⁸².

Durante muitos anos, as mulheres indígenas faziam rodas de conversa com mulheres de diversas etnias fora da tenda central do ATL. Lá elas conversavam sobre as necessidades, os problemas, as lutas pela demarcação de suas terras. Estive em várias reuniões com essas parentes, depois a organização foi crescendo e a organização do ATL passou a garantir falas de lideranças femininas no palco central, garantindo que os temas pertinentes às mulheres fossem garantidos no palco da tenda central.

“A Marcha é um momento histórico do protagonismo das mulheres indígenas. defende que o corpo de cada mulher presente é território, resistência indígena e ancestral”. Elisa Pankararu (Articulation Feminista Marcosur).

⁸² <https://www.mujeresdelsur-afm.org/1a-marcha-das-mulheres-indigenas/>

Ao longo dos anos ATL 2023: o documento final reafirma a necessidade de avançar nas demarcações de terras indígenas.



Foto 19: Mães com seus filhos – Marcha de Mulheres Indígenas três mil mulheres indígenas se manifestaram em Brasília, carregando consigo seus filhos e filhas, é o futuro. Foto: Adi Spezia/Cimi⁸³

A Marcha de Mulheres Indígenas teve sua primeira edição em 2019 de 9 a 14 de agosto em Brasília, éramos três mil mulheres de 113 etnias representando 26 estados. A Marcha nasceu da necessidade das mulheres indígenas em ter um espaço nos moldes do Acampamento Terra Livre, para discussão dos temas nacionais na visão das mulheres indígenas. No primeiro ano o nome de nossa Marcha foi: Mulheres Indígenas: “Território Nosso Corpo Nosso Espírito”. Nossa Marcha saiu com mulheres pintadas de urucum e seus trajes tradicionais, com seus maracás, entoando seus cantos. Mulheres de todas as idades, muitas mães traziam seus filhos no colo ou pela mão, umas marchavam amamentando seus Kiringue⁸⁴. Éramos três mil mulheres indígenas, eu não conseguia me conter, me arrepiava com as cenas de extrema beleza, chorava porque eu fui à tantas marchas em Brasília da Educação, do Fora FHC (Marcha dos Cem mil), em defesa do Funcionalismo Público, as marchas do Dia Internacional de Mulheres e as Marchas dos Encontros Nacionais Feministas Brasil afora. Mas nenhuma dessas marchas eram nossas, com nosso protagonismo e lutas, e eu chorei de emoção, vendo tantas guerreiras lutando por um futuro que é para todos e todas. Eu coordenei junto com outras feministas tantos 8 de março, no Rio de Janeiro, inclusive em uma dessas marchas, trocamos o nome das ruas

⁸³ Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida/>

⁸⁴ Kyringue-criança.

laterais da Avenida Rio Branco e eu defendi que uma delas seria o nome de Tuyre Kayapó⁸⁵, que ninguém conhecia, então, explicando quem ela era: a mulher que jovem em 1979, durante uma audiência para a construção da Usina Belo Monte, enfrentou diretamente o Presidente da Eletronorte colocando um facão no rosto dele. Após minha explicação, Tuyre, sem nunca ter colocado os pés no Rio de Janeiro, brilhou por uma noite em uma rua no centro da cidade do Rio de Janeiro. No acampamento da Primeira Marcha de Mulheres Indígenas, contei a ela essa história e ela sorriu. Admiro essa mulher guerreira, profundamente, muito antes de tê-la conhecido pessoalmente. Portanto, aquela marcha foi tão significativa para mim, porque ela era nossa! Com nosso protagonismo! com nossas lutas. Temas como demarcação dos territórios, violências contra as Mulheres, saúde diferenciada e situação da SESAI nas aldeias, Educação, acesso e permanência nas escolas diferenciadas dos Tekohás.

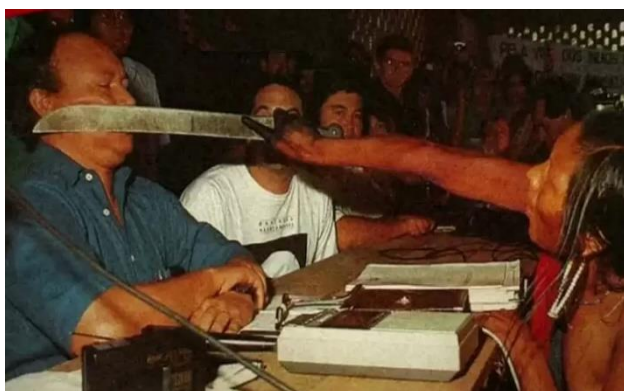


Figura 20. Tuyre Kayapó e Presidente da Eletronorte. 1979. Créditos: Paulo Jares.

De 7 a 11 de setembro de 2021, aconteceu a segunda Marcha de Mulheres Indígenas. Mulheres de todos os biomas, se reuniram em Brasília para mais uma marcha, fomos intituladas “as guerreiras da ancestralidade”. O início, do Acampamento foi em 7 de setembro e chegamos no mesmo dia que o ex-presidente Bolsonaro conclamava os caminhoneiros, a fazerem

uma carreata em Brasília.

Numa reviravolta nas restrições de segurança às vésperas do 7 de Setembro, manifestantes bolsonaristas foram autorizados a ingressar na Esplanada dos Ministérios com caminhões, carretas e ônibus que fazem parte de uma caravana em Brasília. A área havia sido bloqueada pela Polícia Militar para resguardar a Praça dos Três Poderes, depois da ocupação por três dias e tentativas de investir contra o Supremo Tribunal Federal e o Congresso Nacional no ano passado. (UOL Notícias).⁸⁶

Marcha Nacional e assumem a linha de frente para enterrar de vez o “Marco Temporal”; o evento se estendeu até 11 de setembro de 2022. A situação era tensa e vários apoiadores de Bolsonaro tentaram invadir nosso acampamento. Tínhamos policiais militares em vários pontos do lado de fora do acampamento, mas também houve apoiadores que em vários momentos

⁸⁵ Foto disponível em: Amazônia Real.

https://www.google.com/search?gs_ssp=eJzj4tVP1zc0zE0yNsIkTYxYPRiLSnNLEoEAEglBo0&q=tuira&oq=tuira&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgBEC4YgAQyCggAEAAy4wIYgAQyBwgBEC4YgAQyBwgCEAAyGgAQyDwgDEAAyChiDARiXAXiABDIJCAQQLhgKGIAEMgkIBRAAGAoYgAQyBwgGEAAyGgAQyDagHEAAyChixAXiABDIHCAgQABiABDIHCAkQABiABNIBCIj4NzQyajBqMTWoAgiwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8

⁸⁶ Toda a programação do encontro pode ser acessada no site: <https://anmiga.org/marcha-das-mulheres>.

foram contidos dentro do acampamento que nos xingavam e uma mulher foi contida por policiais armada. Não saíamos do acampamento sozinhas e à noite, quando saíamos para irmos aos banheiros químicos, tinha sempre um parente indígena que nos escoltava. Tínhamos uma segurança indígena toda noite rondando o acampamento, éramos nós por nós.

Com a força das ancestrais, saberes, tradições e lutas que se somam e convergem juntando mulheres de todos os biomas brasileiros, este primeiro dia da Marcha, 7 de setembro, tem sido dedicado à acolhida das delegações com atividades de orientações e testagem para Covid-19. Até o momento, são 4 mil mulheres, de 150 povos indígenas, reunidas durante três dias de atividades no espaço da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), em Brasília.⁸⁷

Chegamos em Brasília com um clima de extremo tensionamento, mas estávamos felizes demais de poder rever todos os nossos parentes que estavam acampados desde o final do ATL e não voltaram conosco para garantir o espaço e para continuar o tensionamento contra a tentativa de aprovação do Marco Temporal. Voltar e rever nossos parentes foi de uma alegria que palavras não podem ser dimensionadas em palavras.

Tivemos uma atividade na SESAI onde Silvia Wajãpi, que tinha assumido a Coordenação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), mas não atendia os parentes que iam ao seu gabinete falar sobre os graves problemas que estavam acontecendo das aldeias e nos espaços onde havia o atendimento dos povos indígenas. Pela primeira vez nós ocupamos a SESAI, os homens nunca tinham conseguido ocupar.

Ficamos lá dentro tentando uma audiência que só veio quando pressionamos algumas parentes que vieram avisar que tínhamos que deixar o prédio, como eu coordenava o ônibus do Rio, reuni a delegação que tinha subido e disse o que estava acontecendo.

O Rio de Janeiro em assembleia votou que não sairíamos e assim, de grupo em grupo as parentes foram conversando entre si e decidiram não sair, foi nesse momento que conseguimos garantir uma reunião que apenas 10 mulheres poderiam participar. Fui votada para representar a região sudeste e fomos para uma reunião que na mesa estavam o então, Ministro da saúde Luiz Henrique Mandetta (União Brasil- MS) e Silvia Nobre Wajãpi, que Coordenava a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Fomos para a reunião, em que dissemos por região os problemas que as aldeias estavam enfrentados, desde problemas de falta de combustível a médicos, problemas de água potável e saneamento básico que afetam a saúde preventiva, dentre outros problemas. Silvia só escutava, nada dizia, todas disseram o que pensavam sobre a forma que ela tratava os parentes que iam à SESAI falar com ela para tentar

conseguir ajuda para sua aldeia e nos despedimos dela gritando: FORA SÍLVIA, pouco tempo depois ela foi exonerada do cargo.



Figura21: Ocupação SESAI na 1ªMarcha de Mulheres Indígenas, Crédito Marize Vieira.

Algumas pessoas devem estranhar que em nossas organizações de mulheres, os homens vão até os espaços para ouvir o que as mulheres têm a dizer e a dizer para eles também. Nós mulheres indígenas entendemos que se quisermos mudar algo, essa educação precisa vir de dentro da sua casa, a revolução começa lá.

Sou indígena nascida em contexto urbano, mas isso aprendi dentro de minha família.

Durante muitos anos estive nos espaços feministas, mas sempre questioneei que deveria haver espaços para que as mulheres pudessem conversar entre si, mas também deveria haver espaços em que pudéssemos conversar com os homens. Eu entendo que haja um mal estar quando algumas mulheres se abrem para falar sobre o companheiro, mas se quisermos mudar algo na sociedade com relação ao feminicídio, ao machismo, ao assédio, esses ensinamentos devem começar desde os primeiros anos de vida. Assim ensinei meus três filhos, e nenhum deles é machista, ou opressor de mulheres e minha filha é feminista como eu.

Meus filhos, os dois que são do sexo masculino, já foram muitas vezes à marcha do 8 de março comigo, e eu tinha sempre que dizer que ele estava ali porque era meu filho, pois

algumas mulheres já tentaram retirá-los da marcha, e eu não iria para o fim da marcha porque meus filhos homens estavam comigo.

Se eu quero ajudar a mudar algo, como minha mãe dizia: “a educação vem de berço”.

A Marcha e a homenagem a Galdino Pataxó Hã Hã Hãe:



Figura 22: Monumento em Homenagem ao Pataxó Hã Hã Hãe: Galdino. Brasília.

O dia seguinte era o dia de nossa Marcha. então na hora de irmos depois de uma assembleia, por questões de segurança, já que o clima era tenso e perigoso, foi mudada nossa caminhada, para terminar no Memorial do Galdino, liderança Pataxó Hã Hã Hãe que foi queimado vivo em um ponto de ônibus por jovens de classe média alta, que ao verem ele dormindo em um banco no ponto de ônibus, foram até um posto de gasolina, compraram o combustível, voltaram ao ponto de ônibus e jogaram no Galdino a gasolina, e riscaram um fósforo, depois disso fugiram e só não ficaram completamente impunes, porque uma pessoa que viu o que aconteceu, anotou a placa e levou para a polícia. Ao serem conduzidos à delegacia, alegaram que “não sabiam que era um ‘índio’”, pensaram que era um mendigo⁸⁸.

Seus algozes, Galdino, foram julgados e o crime contra você foi considerado “crime hediondo, triplamente qualificado, seu corpo teve 95% de queimaduras, apenas a parte de trás de sua cabeça e a sola de seus pés não foram Queimados. Te mataram por motivo torpe, por

⁸⁸ <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/20/25-anos-da-morte-de-galdino-assassinos-estao-na-elite-do-funcionalismo>

meio cruel e com uso de recursos que impossibilitou que você se defendesse, afinal de contas, você estava dormindo, mas, mesmo que eles tenham suas penas minimizadas, sua morte nunca ou será esquecida. Morreu em defesa de seu território.

Guerreiros têm um lugar especial na Terra sem Males. Obrigada por sua luta, e por tantos outros parentes que tombam lutando em defesa de Pacha mama, ela nos inspira.

Voltamos para o acampamento para descansarmos e nos prepararmos para o dia seguinte. Quando estou nas atividades do acampamento, sempre vou procurar Tuyre Kayapo para conversar um pouco com ela.

Tuyre é uma dessas mulheres que tem uma voz aguda e baixa, que fala manso e nos trás uma vontade imensa de abraçá-la com carinho. Assim são as mulheres indígenas, o cuidar, a sensibilidade, o carinho, mas não confunda a relação de tranquilidade com a reação contra os ataques aos povos indígenas.

No encontro dos Povos Mebengokrê e lideranças indígenas do Brasil, na Aldeia Piaraçu, Terra Indígena Capoto Jarina, no rio Xingu, São José do Xingu (MT). Tuyre Kayapó, líder Indígena Histórica, relembrou a sobre a foto que é conhecida no mundo inteiro, onde ela colocou o facão no rosto do presidente da Eletronorte. Ela disse: “Eu só queria mostrar a ele o que é opressão. Estava lá e só ouvia aquele homem branco insistindo em uma fala para construir a hidrelétrica. Na época, o presidente da República era José Sarney (MDB) e o projeto de construção da hidrelétrica de Kararaô que virou Belo Monte foi temporariamente engavetado. Voltou nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) no Governo de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff, ambos do PT. Foi no Governo de Dilma que o leilão foi finalizado. Nesse encontro em 2020, no Governo Bolsonaro. Tuyre ainda relembra que no passado aconteceram muitas guerras entre os grupos indígenas, mas hoje eles estão todos juntos, as divergências foram postas de lado e não pode mais haver divisões a partir das promessas dos governos, produzindo a separação dos grupos e finaliza “nós lideranças temos muita responsabilidade porque somos o espelho para os jovens; é isso que buscamos aqui”. Se referindo ao encontro que reuniu muitas mulheres indígenas. Para ela a união é o principal resultado do encontro da Aldeia Piaraçu. É esse o espírito das mulheres indígenas que encontramos ao longo dos debates, das conversas nas rodas e nas marchas. Que levemos esses ensinamentos sempre conosco, pois as divisões e contendas sempre nos enfraqueceram. Tolos são aqueles que acham que dividir para governar (Maquiavel, em O Príncipe.) vale a pena. Para povos indígenas isso só nos isola e nos enfraquece.



Figura 23: Acampamento da Segunda Marcha de Mulheres Indígena com Tuyre Kayapó.
Créditos: Marize Vieira.

A Segunda Marcha de Mulheres Indígenas.

A II Marcha das Mulheres Indígenas – “Mulheres Biomas em Defesa da Biodiversidade pelas Raízes Ancestrais”, aconteceu no período de 11 a 13 de setembro de 2023 no Complexo Cultural Funarte – Brasília/DF. Foram 5 mil indígenas, representando 172 etnias e seis biomas.



Figura 24: Card de chamada para a Segunda Marcha de Mulheres Indígenas.

Nessa marcha aconteceram várias atividades, desde a ida ao Congresso, marchas, Atividades culturais e debates na oca central, debates sobre educação, o meio ambiente, as invasões dos territórios indígenas e as violências, as também lançamento de livros, filmes que passaram sobre questões indígenas, sobre o governo anti-indígena e outras questões. É lembrar que estávamos na pandemia, mas a situação urgia que devíamos estar lá para tentar brecar projetos de leis como o Marco Temporal.

“Nossos maiores inimigos são as leis que não reconhecem nossa diversidade e nossa existência. Falar em demarcação de terras indígenas é gritar pela continuidade da existência dos nossos povos. Ter uma mulher indígena como primeira-ministra indígena é afirmar que as mulheres são a cura da terra e a resposta para enfrentamentos à violência de gênero e racismos como o estrutural, institucional e ambiental”, diz a Anmiga, em referência à ministra dos Povos Indígenas, Sônia Guajajara. (Agência Brasil)⁸⁹

Muitas mulheres denunciaram que estão sendo ameaçadas de morte por denunciar a invasão das terras indígenas, para implantação de algum tipo de agricultura, desmatamento para cultivo de monocultura ou extração de minérios ou de criação de gado.

Assim como o Acampamento Terra Livre (ATL), a Marcha de Mulheres Indígenas, também têm convidadas internacionais. Representante de Movimentos de Mulheres Tanto de nosso continente como da Europa e outros continentes. Mulheres representando o movimento de Mulheres do Peru, dos Estados Unidos, da Malásia, Rússia e Nova Zelândia.

“Essa diversidade de participantes destaca a universalidade das questões enfrentadas pelas mulheres indígenas, como o acesso à terra, a violência de gênero, a discriminação e a luta pela autonomia e empoderamento”, explicou a Anmiga.

Estamos agora nos preparando para a IV Marcha de Mulheres indígenas, muito ainda que fazer e lutar contra inclusive os Deputados Federal que servem ao Agronegócio, ao armamento e a Bíblia⁹⁰. São 273 Deputados do Centrão ou Centro-Direita contra 138 cadeiras de base de apoio ao Presidente Lula.

Lembrando que foi essa mesma bancada do centrão que votou no Marco Temporal, uma excrescência que fere a Constituição Federal.

A Terceira Marcha de Mulheres Indígenas.

Aproximadamente oito mil indígenas, de vários povos, estiveram presentes na Terceira Marcha de Mulheres Indígenas, representando todos os biomas do país, ocuparam Brasília de 11 a 13 de setembro. A ANMIGA⁹¹, instituição criada por mulheres da APIB e que representam os territórios das aldeias. Nessa instituição não existem mulheres do contexto urbano.

Tivemos muitas atividades nesses dias de acampamento, inclusive a tradicional Marcha. O último dia de evento foi marcado pela mesa de diálogos com cinco ministras onde foi

⁸⁹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-09/marcha-das-mulheres-indigenas-comeca-nesta-segunda-em-brasilia>. Andreia Verdello Acesso em 10/03/2024.

⁹⁰ Quero dizer que parte dessa bancada

⁹¹ Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA).

assinado um conjunto de ações, para implementação de políticas públicas para as mulheres indígenas em seus territórios.

Com o tema “Mulheres Biomas em Defesa da Biodiversidade pelas Raízes Ancestrais”, a marcha contou com uma programação diversificada. Os grupos de trabalho, plenárias e apresentações culturais trouxeram temas como justiça climática, saúde mental, participação política das mulheres indígenas, enfrentamento às violências e integração entre o movimento de mulheres negras, quilombolas e de populações tradicionais. (ONU MULHERES)⁹².

Mas a importância de ter ido à Marcha de Mulheres Indígenas, foi poder fazer articulação com o Ministério dos Povos Indígenas e reforçar a importância do Ministério pressionar o Governo do Estado a cumprir a promessa do restauro do Prédio do Antigo Museu do Índio, onde desde 2006 lutávamos para que ele se transformasse em um Centro de Referência da História e Cultura dos Povos Originários, apelidado carinhosamente de Aldeia Maracanã . Em abril desse mesmo ano (2023), estive no Ministério dos Povos Indígenas e conversei com alguns parentes sobre nossa preocupação, por conta da estrutura do telhado que está em risco de desabar. Em setembro, fui novamente ao MPI e entreguei os documentos, bem como protocolar o pedido de mediação entre o MPI e o governo do Estado. Para o restauro. Jecinaldo Satere Maué, já estive no Rio de Janeiro e conversei conosco e com o grupo Aldeia Resiste que ocupa o prédio. Minha luta enquanto mulher indígena, não está descolada de minha luta enquanto professora. Mulheres sofrem as mesmas violências e buscam protagonismo em todos os lugares.

O que nos faz lutar, o que nos faz avançar é o amadurecimento de saber quem somos e o que é importante para lutar para construirmos direitos coletivos, sem nunca perdermos o caminho de quem somos e para onde Nhanderu e Nhandexy nos levam.

⁹² ONU Mulheres, Disponível em <https://www.onumulheres.org.br/noticias/3a-marcha-das-mulheres-indigenas-conquista-avancos-na-garantia-dos-direitos-de-mulheres-e-meninas-indigenas-no-brasil/> Acesso em: 01/02/2024.



Figura25: Entrega do dossiê no Ministério dos Povos Indígena. Créditos: Marize Vieira.

Durante esse evento estive em várias agendas, inclusive com relação ao prédio da Aldeia Maracanã no MPI (Ministério dos Povos Indígenas), pedindo que a Ministra Sonia Guajajara que fizesse uma pressão junto ao Governo do Estado do Rio de Janeiro, para que ele inicie pelo menos as obras emergenciais para que o prédio da Aldeia Maracanã não desmorone, já que a defesa civil já notificou que o imóvel corre perigo e que a parte de cima, onde se encontra o telhado, tem grandes possibilidades de ruir. Devido a isso não acompanhei todo tempo as atividades da Marcha de Mulheres Indígenas. A luta pelo restauro do prédio, se contarmos desde a nossa ocupação, em 20 de abril de 2024, temos 17 anos e 6 meses,

É importante frisar que o grupo Aldeia Resiste que se encontra há anos dentro daquele espaço, nunca entrou com nenhum pedido de restauro e que a permanência deles no local, inviabiliza os reparos. Eles externaram para os bombeiros e Defesa Civil que se querem consertar vão ter que fazê-lo com eles no local. Shirley Pankará protocolou o pedido, Jecinaldo Sateré Maué, esteve aqui para ver a situação do prédio e na Marcha de mulheres fui novamente no MPI para ver os encaminhamentos que já foram dados.

Sou presidenta da Associação Indígena Aldeia Maracanã e a luta por um espaço no Rio de Janeiro que possamos dar capacitação aos professores sobre questões indígenas e como trabalhar a Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino de História Indígena e africana nas escolas seria um ganho para toda a sociedade. Ninguém respeita o que não conhece.

Eu luto em defesa de uma Educação de qualidade, antirracista e decolonial desde 1988, quando ingressei na rede Estadual do Rio de Janeiro, porque acredito que a educação é um dos caminhos para a desconstrução do racismo, da violência contra crianças, adolescentes e mulheres, mas essa educação não acontecerá se os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem não for coletivo.

Sendo essa sociedade, fruto dos valores incutidos em seus integrantes, a partir de valores pré-estabelecidos pelo Estado Brasileiro, personagem principal da construção e manutenção do racismo estrutural, continuamos sendo alvo de violências, silenciamentos, exclusões e apagamentos, que perduram sobre nossos corpos e concepções arcaicas do que é ser indígena. Isso se reflete nos serviços públicos que deveriam ser oferecidos aos povos indígenas que vivem nos territórios ancestrais, mas o que vemos é uma total negligência aos direitos constitucionais de uma saúde diferenciada ou o acesso e permanência do povo guarani, do Rio de Janeiro, à uma educação diferenciada, em uma escola bilingue, específica e diferenciada e uma formação para professores, em um Curso de Formação de Professores Intercultural.

Neste sentido faz-se necessário dialogarmos sobre a Educação Escolar Indígena e a Educação que temos nas escolas Juruá com um enfoque a partir da lei 11.645/08.

A luta que produzimos no Rio de Janeiro a partir da ocupação do Museu do Índio no Maracanã, tinha em seu escopo não só a necessidade de diálogo com a escola e as Universidades Juruá, mas a necessidade de criação de um Conselho de Direitos Indígenas. Sabíamos que um órgão como esse daria visibilidade às lutas que nossos parentes dos Tekohás, bem como os Indígenas do contexto urbano, espalhados pelas cidades e completamente invisíveis teriam uma referência para suas demandas.

Por conseguinte, o Conselho nasceu e iniciamos esse capítulo com a criação do CEDIND cuja estrutura engloba todas as demandas que precisam ser garantidas nos Direitos Indígenas, inclusive na garantia da Educação.

4. CEDIND: SUA IMPORTÂNCIA COMO INSTRUMENTO DE ORGANIZAÇÃO E LUTA EM DEFESA DOS DIREITOS INDÍGENAS

O CEDIND foi pensado pelos indígenas em contexto urbano desde a ocupação do antigo prédio do Museu do Índio em 20 de outubro de 2006. Quando ocupamos este prédio já tínhamos definido objetivos para esta ocupação:

1º/ Que neste prédio fosse construído um Centro de Promoção e Difusão da História e Cultura Viva dos Povos Indígenas.

2º/ Que conseguíssemos através do Governo Federal ao qual este prédio era vinculado tombá-lo pelo IPHAN.

3º/ Que este fosse um espaço de convergência dos povos indígenas, onde pudéssemos pensar estratégias para nosso povo originário de Abya Yala.

4º/ Que este espaço fosse uma referência no Rio de Janeiro para todos os povos originário.

5º/ Que conseguíssemos um instrumentos na estrutura do governo do Estado que permitissem avanços no que tange os direitos dos povos originários dos Tekohás e do contexto urbano.

Ainda não conseguimos restaurar o prédio, mas conseguimos através daquela luta construir o CEDIND, Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro, que garante acento de todas as aldeias do Rio de Janeiro, bem como as instituições indígenas em contexto urbano deste estado.

Qual a importância do CEDIND? Primeiro nosso protagonismo, ele foi pensado e escrito pelo movimento indígena que conseguiu unir dois universos dissemelhantes: indígenas aldeados e indígenas em contexto urbano, e doravante estabelecer um diálogo objetivando a construção de uma ferramenta de lutas coletivas, em defesa de todos os povos indígenas desse estado.

Foi neste contexto que nasceu o CEDIND que a partir de 2018, inicia sua História e a visibilidade indígena no estado do Rio de Janeiro, a contar de seu regimento interno:

O Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro – CEDIND, foi criado a partir da demanda de coletivos indígenas organizados do nosso estado, através do Decreto Governamental Nº 46.218, de 11 de janeiro de 2018. O CEDIND é órgão colegiado permanente e de caráter consultivo, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social e de Direitos Humanos. Trata-se de um Conselho composto por: O Regimento Interno do Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro, formalizou a existência de comissões específicas. São elas: a) Planejamento, monitoramento e avaliação; b) Educação e Cultura; c) Saúde e Saneamento; d) Território, Meio ambiente e Habitação; e) Economia Solidária, Trabalho e Renda; f)

Orçamento; g) Comunicação. As reuniões do Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro ocorrem uma vez por mês, intercalando entre o espaço sede e uma das aldeias presentes no estado do Rio de Janeiro. (Lei 46.218 de 11/01/2018).

O CEDIND foi criado a contar do Decreto Governamental Nº 46.218, de 11 de janeiro de 2018, sendo ele um órgão colegiado permanente de caráter consultivo, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Social e de Direitos Humanos. Composto por um corpo de conselheiros representantes da administração pública direta e indireta, organizações não governamentais (ONGs) de indígenas em contexto urbano, pelas comunidades indígenas residentes nos Tekohás, situadas na Costa Verde: Tekohá Sapukai (Guarani M'Bya), Bracuí, Angra dos Reis; Tekohá Itaxin (Guarani M'Bya), Paraty-Mirim e Tekohá Araponga (Guarani M'Bya), bem como em Paraty. Esses três territórios já são reconhecidos. Em luta pelo processo de reconhecimento estão cinco territórios indígenas: Tekohá Arandu Mirim (Guarani M'Bya), Saco de Mamanguá, Paraty, Tekohá Dje'y (Guarani M'Bya e Nhandewa), Rio Pequeno, Paraty, e a Terra Indígena do povo Pataxó Hã Hã Hãe, Kãñã Pataxi Üi Tanara, Paraty, RJ, e mais dois Tekohás: Ará Hovy em Itaipuaçu e Ka'aguy Hovi Porã em São José de Imbassaí, ambos em Maricá. Os Caciques de todos esses territórios têm acento e voto no CEDIND, bem como o mesmo número de instituições indígenas do contexto urbano. Os dois grupos tem os mesmos direitos como conselheiros, é importante explicar que residente ou não nas aldeias presentes no estado fluminense, perfazendo um total de 24 representantes com direito a voto e com a seguinte composição: caciques e lideranças indicadas pelas aldeias Guarani situadas nos Municípios de Paraty, Angra dos Reis e Maricá, bem como de associações e organizações indígenas representativas dos povos indígenas em contexto urbano residentes no Estado do Rio de Janeiro, lutam juntos por políticas públicas que garantam direitos para todos e todas, até os dias atuais, portanto, essas reuniões podem ser classificadas em três períodos: antes da pandemia, ou seja, de 2018 até o final de 2019, da qual as reuniões eram promovidas nas aldeias e na cidade do Rio de Janeiro, em sistema de rodízio. No período pandêmico por videoconferências e pós pandemia de forma híbrida. Ainda não começamos a fazer as reuniões presenciais, devido a falta de estrutura. A importância da construção deste Conselho foi tornar possível a construção de uma luta coletiva, pensando e promovendo estratégias de lutas por políticas públicas para o processo educacional dos guarani no colégio e nas salas de extensão, mas também, as lutas para que a lei 11.645/08 seja um dia, uma realidade nas escolas Juruá. Contudo por ser a situação da educação escolar indígena, uma luta contra a falta de investimento na educação escolar dos

povos que vivem nos Tekohás, cujo governo do Estado do Rio de Janeiro, independente de governadores, têm sido historicamente negligente, demonstrando em anos subsequentes o não comprometimento com um direito humano fundamental, o acesso e permanência dos indígenas nas escolas diferenciadas, específicas e bilingue, garantida na Constituição Federal de 1988. Em minha dissertação, concluí que este estado é racista e que nega deliberadamente, os direitos humanos à essa população em todos os níveis. Eu coordeno a Comissão de Educação e Cultura do Conselho e devido às demandas com relação à Educação, a Comissão está completamente voltada para pressionar a secretaria de educação do Estado do Rio de Janeiro a honrar seus compromissos com a educação escolar indígena nesse estado. Portanto essa tese apesar de ser uma escrita minha, tem informações desses territórios, cujo pensamento é de cada liderança que nas reuniões do CEDIND externam suas preocupações e suas lutas em defesa da construção do Bem-Viver, portanto ela é uma escrita coletiva, porque sem cada ator social que ao longo dos anos lutou em conjunto com professores universitários, indígenas em contexto urbano, em uma corrente de solidariedade cujo objetivo é o direito à educação, mas também, pela qualidade de vida em seus territórios coletivamente, não fosse todos esses atores sociais não seria possível tal escrita.

Abaixo elenco os capítulos e suas atribuições analisadas por mim.:

CAPÍTULO I: DA NATUREZA, COMPETÊNCIA, ATRIBUIÇÕES E FINALIDADES. Em seu Art. 1º consta que ele é instituído pelo Decreto Estadual nº 46.218 em 11 de janeiro de 2018, como órgão colegiado permanente, com caráter consultivo, pertencente e sob a coordenação da Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos do Rio de Janeiro (SEDHMI) sendo regido pelo Regimento Interno construído pelos indígenas e seus respectivos colaboradores, neste caso as Universidades e secretarias que compõem o CEDIND.

No **Art. 2º** foram elaboradas as competências pertinentes ao referido Conselho elencados em onze itens:

O Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro toma pra si a responsabilidade de contribuir na elaboração de políticas públicas e diretrizes na esfera estadual, objetivando a promoção dos direitos indígenas. O Conselho passa a ser o agente encaminhador de denúncias que violem os direitos indígenas aos órgãos competentes, acontecidos no território do estado do Rio de Janeiro, dando sequência, o CEDIND passa a ser o órgão de recebimento e acompanhamento das denúncias promovidas pelos povos indígenas, de forma individual ou coletiva às autoridades competentes e efetua-se como prerrogativa desta entidade desenvolver programas sociais, econômicos, educativos, culturais, esportivos e de sustentabilidade ambiental, objetivando a defesa e promoção dos direitos indígenas. No campo da informação esta instituição passa a ser incumbência do Conselho a redação e publicação de trabalhos, pareceres, seminários, pesquisas e estudos, bem como a promoção de campanhas informativas sobre os direitos pertinentes à população indígena, garantindo

instrumentos legais para sua implementação. Passa também a ser responsabilidade desta instituição a instauração e manutenção de um centro de documentação onde seja possível arquivar e sistematizar dados e informação sobre denúncias e deliberações do CEDID/RJ, bem como materiais que tenham relação com a finalidade deste órgão, sendo pertinente à esta instituição a reponsabilidade de organizar nos respectivos municípios do estado do Rio de Janeiro mecanismos de proteção dos direitos indígenas, bem como nos itens seguintes a elaboração e aprovação do regimento interno, desempenhar outras atribuições especificadas no decreto estadual nº 46.218 (de 11 de janeiro de 2018 que cria o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas), finalizando, este conselho tem a importância de estimular uma política educacional em direitos humanos com destaque para populações indígenas do Estado do Rio de Janeiro.(CEDIND)

CAPÍTULO II: DA COMPOSIÇÃO E DO MANDATO, em seu Art. 4º, dispõe sobre a composição da representação: composto de 24 representantes com direito a voto, sendo a nomeação garantida a partir de resolução do Secretário de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos, cuja vigência do mandato será de 02 (dois) anos, e vedada a recondução, e obedecendo a seguinte composição:

I- 50% de indígenas dos Tekohás, cujas lideranças são escolhidas pelas suas comunidades; portanto, são 6 representantes das aldeias e 6 representantes das instituições do contexto urbano.

II- Os demais 50% são indicados pelos órgãos públicos que achamos importantes comporem este conselho, com seus respectivos suplentes, e que elenco abaixo:

1. 01 (um) representante indicado pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos;
2. 01 (um) representante indicado pela Secretaria de Estado de Cultura;
3. 01 (um) representante indicado pela Secretaria de Estado de Ambiente.
4. 01 (um) representante indicado pela Secretaria de Estado de Educação;
5. 01 (um) representante indicado pela Secretaria de Estado de Saúde;
6. 01 (um) representante indicado pela Secretaria de Estado Defesa Civil;
- 01 (um) representante indicado pela Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento | SEAPPA;
- 01 (um) representante indicado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);
- 01 (um) representante indicado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
10. 01 (um) representante indicado pela Universidade Federal Fluminense (UFF);

11. 01 (um) representante da Defensoria Pública Geral do Estado do Rio de Janeiro, a ser indicado pelo Defensor Público Geral;

12. 01 (um) representante indicado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Ainda no capítulo II, **Art. 4º** elenco os órgãos convidados por sua relevância junto às ações que podem garantir direitos aos povos indígenas e aqui, mais especificamente, aos direitos de acesso e permanência dos alunos à educação diferenciada nas aldeias. Os convidados são membros com direito a voz e devem estar presentes, com seu representante, à todas as reuniões ordinárias e extraordinárias quando estas se fazem necessárias.

§1º - O CEDIND/RJ garante com direito apenas a voz a participação de órgãos e instituições

1.públicas ou privadas, cujas atribuições sejam pertinentes a questões indígenas, incluindo:

2.Defensoria Pública da União (DPU);

3.Fundação Nacional do Índio (FUNAI);

4.Secretaria Especial da Saúde Indígena do Ministério da Saúde (SESAI);

5.Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO);

6.Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil do Rio de Janeiro (OAB-RJ);

7.Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio);

8.Associação Brasileira de Antropologia (ABA)

9.Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)

10.Caso haja necessidade de pontos específicos sobre determinado assunto, em seu §3º, os membros do CEDIND/RJ, tem poder de convidar para participar, quer seja em reuniões ordinárias ou extraordinárias, dando-lhes direito à voz, representantes de qualquer entidade, bem como a órgãos públicos, cuja participação seja considerada relevante, perante a pauta ou discussão, pessoas que tenham conhecimentos ou experiência profissional que possa contribuir para a discussão da matéria em pauta.

No **Art. 5º** mostra uma composição única, na estrutura de qualquer Conselho: a presidência ou vice-presidência sempre será composta por dois indígenas, um representando os aldeados e outro do contexto urbano.

Art. 5º O Conselho Estadual dos Direitos Indígenas - CEDIND/RJ – será dirigido por 02 (dois) Presidentes, sendo 01 (um) representante dos conselheiros indígenas das aldeias e 01(um) representante dos conselheiros de organizações de indígenas em contexto urbano, e com 02 (dois) Vice-presidentes, respectivamente, eleitos pelos Conselheiros em sessão específica.

§3º Quando à Presidência for exercida por representantes indígenas, a Vice-presidência será exercida por dois conselheiros representantes das organizações governamentais e vice-versa;

Após a primeira fase de construção do Regimento Interno do CEDIND, outros atores e atoras sociais, na reunião final deram sua contribuição, o que fez com que o Conselho ganhasse em qualidade vários itens sugeridos por Universidades e Órgão que compõem a estrutura do CEDIND.

Em sua versão final ele consta com 17 páginas, VII capítulos e 41 artigos. Uma construção coletiva que faz com que este conselho desde 2018 tenha avançado em relação à vários direitos das populações aldeadas neste estado. Precisa avançar mais nas questões referentes à direitos dos povos indígenas em contexto urbano.

A partir da composição os Conselheiros tomaram posse e durante todo o anos de 2018, os Conselheiros 1 vez ao mês visitávamos uma aldeia, fazíamos a reunião, onde as lideranças elencavam os problemas e nós anotávamos as demandas, cada conselheiro responsável por uma pasta, traçava possibilidades de sanar determinados problemas. A seguir elenco alguns problemas que essas visitas conseguiram garantir:

1º/ Construções de fossas secas;

2º/ Garantia de água Itaxin;

3º/ Castração e vermifugação de animais abandonados por pessoas de fora dos Tekohás;

4º/ Internet para as salas de extensão e o Colégio;

5º/ Esse ano de 2024 vai começar obras para a implantação do Ensino Médio na sala de extensão de Itaxin que se transformará em Colégio, inclusive com obras de ampliação estrutural.

6º/ a volta da luz nos Tekohás por fotocélula voltaica (luz solar);

Poderíamos ter avançado muito mais não fosse a pandemia e a falta de comprometimento do Governo do Estado com relação as necessidades dos povos indígenas.

4.1 A Comissão de Educação e Cultura do CEDIND

Muitos foram os avanços que conseguimos garantir em relação aos direitos indígenas a partir da constituição do CEDIND, Acesso à internet nas escolas, energia solar em aldeias que não tinham acesso à eletricidade, melhoria da rede de esgoto e água potável dentre outros

direitos, mas aqui o que nos interessa relatar é a luta histórica que as comunidades indígenas travam com relação à educação escolar indígena neste estado.

Antes da pandemia as reuniões eram itinerantes acontecendo uma vez ao mês nas aldeias do estado do Rio de Janeiro, partindo do princípio de que cada conselheiro/ conselheira deveria conhecer os territórios indígenas para entender o que estes povos necessitavam, pelo que lutavam e como viviam. Conhecer a realidade para depois produzir políticas em defesa das aldeias.

Em 2019, por ser conselheira do CEDIND (Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro) e estar ocupando o cargo de Coordenadora da Comissão de Educação Indígena deste Conselho desde março de 2019 até o presente momento, diante das graves denúncias feita pelos conselheiros indígenas sobre a situação da educação escolar indígena ministrada pelo estado, me coloquei à disposição para ir às aldeias e fazer um levantamento sobre os problemas relatados. Importante relatar que o estado do Rio de Janeiro não disponibiliza transporte para as políticas produzidas nas comissões, mesmo que aprovadas em assembleia, quando muito, garante o transporte dos conselheiros e conselheiras nas reuniões mensais, sendo que as aldeias mais afastadas, é impossível ir e voltar no mesmo dia e ainda fazer uma reunião que dura aproximadamente 6 a 7 horas, portanto, nestas reuniões, cada conselheiro paga com seus próprios recursos uma estadia em um hotel para pernoite. Este grupo de conselheiros têm dentro de si a militância como força impulsora de suas ações, responsabilidade e amor à causa.

Foi com este mesmo espírito que visitei com meus próprios recursos entre 10 e 15 de maio de 2019, duas aldeias da Costa Verde como coordenadora da Comissão de Educação do CEDIND, a ideia era visitar todas, mas nesta época houve uma chuva intensa na região que impossibilitou minha ida às outras aldeias. Nesta visita pude conversar com a comunidade e passo a elencar aqui o que pude constatar para a elaboração de um relatório que foi entregue ao CEDIND: a primeira aldeia foi a mais distante: Araponga, situada em Patrimônio, município de Paraty, cujo acesso é difícilimo, apenas um veículo 4X4 ou com tração dianteira com motor de força superior a 1.4 consegue chegar na entrada da aldeia, da entrada da aldeia até a praça central, a distância é de dois quilômetros em terreno acidentado e íngreme. Caminhar muito cedo ou à noite é perigoso, pois a trilha corta a mata, naquela época a aldeia não tinha luz. A escola estava fechada por falta de professores, a estrutura física era de completo abandono, o piso de cimento apresentava buracos, goteiras no telhado e a cozinha completamente destruída pelo tempo sem manutenção. A escola de Araponga conta com apenas uma sala-de-aula.

A segunda aldeia visitada foi Itaxin, em Paraty-mirim, município de Paraty. A situação desta aldeia é tão complexa quanto a situação de Araponga, guardando algumas especificidades. Neste período, não havia água na aldeia e esta situação já durava dois anos, impactando alunos e profissionais de educação, bem como toda a comunidade. As salas de extensão, em 2019, eram de turmas do: 1º ao 5º ano com professores indígenas em salas multisseriadas, cujos professores são leigos, alunos do curso intercultural de Formação de Professores Indígenas. Do 6º ao 9º ano, também com classes multisseriadas sem professor indígena, sem professor para todas as matérias e sem sala de aula para cada série. Em um segundo momento, ainda em 2019, fui convidada enquanto conselheira do CEDIND a acompanhar uma reunião na aldeia Sapukai em Bracuí, sobre a educação escolar indígena e os problemas enfrentados, naquele momento, sobre o Colégio Estadual Indígena Karaí Kuery Rendá.

Verifiquei que tanto nas salas de extensão (Aldeia Itaxin e Bracuí) quanto no colégio Karaí Kuery Rendá (que tem apenas 3 salas) a realidade não era diferente. A oferta era apenas do 1º ao 3º (com professor guarani), o 4º e 5º ano estavam sem funcionamento por não haver professores e nem salas, cabe dizer também que alguns professores são contratados não tendo também magistério completo (Professores Leigos). Os professores das escolas indígenas leigos, citados acima são jovens que terminaram a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e que hoje estão cursando o Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena Guarani do Estado do Rio de Janeiro, iniciado em outubro de 2018 e término previsto em 2021, não fosse a pandemia que assola o mundo e mais violentamente o Brasil. O referido curso não pôde ser sediado no Colégio Indígena Estadual Guarani Karaí Kuery Renda (Aldeia Sapucaí, em Bracuí), por não haver uma sala que pudesse ser disponibilizada. Sapucaí e outras aldeias têm demanda para EJA, Ensino Fundamental e Ensino Médio, não tendo salas de aula para abrigar estes cursos, torna-se inviável sua implementação. Na aldeia de Itaxin existe aluno suficiente que justifica sua transformação em Colégio e não mais como sala de extensão, esta é uma demanda da comunidade, assim como reivindicam o aumento de salas-de-aula. Importante mostrar que a SEEDUC colocou status de Colégio na aldeia de Sapucaí sem, contudo, garantir uma estrutura que inclusive garantisse o curso do Magistério Diferenciado neste prédio, que não foi construído pelos órgãos governamentais, o que fez vários alunos desistirem do Curso de Formação de Professores Diferenciado, devido à dificuldade de acesso ao centro de Angra dos Reis onde o curso de formação acontece. Após uma luta de dez anos, este curso surge fruto de um acordo de cooperação técnica entre o IEAR – Instituto de Educação de Angra dos Reis da UFF – Universidade Federal Fluminense e a SEEDUC-RJ – Secretaria de Estado de

Educação do Rio de Janeiro. Ele acontece no Colégio Estadual Dr. Arthur Vargas, no centro de Angra dos Reis.

O Estado do Rio de Janeiro conta ainda com uma aldeia Pataxó (não demarcada) e sem escola administrada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, em Iriri. Rio Pequeno (Guarani Nhandeva) com uma escola e Arandú Mirim (Saco de Mamanguá), no município de Paraty, sem escola, é um local de difícil acesso cujo traslado só é possível de barco.

As escolas das aldeias Ará Hovy e Ka'aguy Ovy Porã têm uma realidade diferente, devido a forma de gestão da prefeitura de Maricá com relação a administração municipalizada das duas escolas das aldeias em questão, não é o ideal ainda, já que há uma demanda grande por professores guarani por toda a situação de abandono que as escolas da Costa Verde historicamente sofreram, mas nestas aldeias há uma administração que garante uma escola para cada aldeia, que não há falta de professores nas séries oferecidas, portanto, as comunidades guarani da Costa Verde em conversa com as aldeias de Maricá, pensam nesta possibilidade de transição como algo viável para a qualidade de acesso e permanência dos Guarani nas escolas das aldeias, portanto, torna-se pertinente acompanhar esta movimentação e investigar junto com a comunidade se esta mudança garantirá um melhor acesso e permanência dos alunos guarani às escolas diferenciadas.

Desde o início da pandemia o Conselho não parou, Se antes as reuniões eram itinerantes, uma vez ao mês, na pandemia as reuniões continuaram, mas sendo online, na plataforma disponibilizada pela Secretaria de Direitos Humanos do Estado do Rio de Janeiro.

4.2 Atas das Reuniões da Comissão de Educação do CEDIND:

REUNIÃO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

04 de Abril de 2024

Participantes: Marize Vieira, Mariana Paladino, Roseday Santos, Daniel Arruda, Toni Lotar, Kelly Russo, Nicolas Alexandria, Daniel Arruda, Martinha Guajajara.

A reunião tratou das cotas e a possibilidade de construção de um coletivo onde possamos dialogar com os alunos indígenas em contexto urbano da UERJ e de outras Universidades e os cotistas indígenas que não tem documentos que comprovem quem eles são. Proposta da professora Kelly Russo (FEBF).

Marize (Coordenadora da Comissão de Educação do CEDIND), Trouxe o caso da aluna da UFF Jéssica, que nos procurou para intervirmos na situação sofrida por ela de Racismo e perseguição, por parte de uma professora.

Marize também pede que discutam o documento de indígenas em contexto urbano, de várias Universidades, onde eles pedem que as aldeias possam reconhecer que estes são indígenas, garantida pela Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho - ONU). Nesse momento, Mariana Paladino sugere a criação de uma subcomissão de alunos indígenas para discutir e avaliar a política de cotas nas Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Na sequência essa reunião debateu a necessidade de termos um indígena na Secretaria Municipal de Educação de Maricá (que no caso, informe dado por Martinha, é que ela já faz esse papel) e o outro ponto foi termos alguém ligado à Educação do CEDIND na SEEDUC/RJ.

Kelly Russo expões a necessidade de debatermos sobre o magistério intercultural indígena, visto que essa é uma pendência histórica no Estado do Rio de Janeiro.

Marize defende que os indígenas que participaram do Fórum de Educação Escolar Indígena, construam um documento garantindo que os debates sejam conhecidos por quem não pôde estar presente.

Martinha Mendonça Guajajara, pede a palavra e apresenta o que foi o trabalho anterior e a dificuldade de diagnosticar como se encontram os Estados em relação à Educação Escolar Indígena. Acrescenta que Maricá foi a única delegação indígena a participar do Fórum.

Tentou-se fazer essa articulação com Angra (Onde está sediado o Colégio Karaí Kuery Rendá na maior aldeia) e também com Paraty (a segunda maior aldeia do Estado), Universidades e professores, mas não houve recursos financeiros que garantisse o deslocamento desse parentes.

Portanto, o foco foi os problemas vivenciados pelos indígenas de Maricá, tais como:

- A não contratação de professores bilingues;
- Falta de estrutura das escolas;
- Ausência de formação;

No turno da tarde, o debate ocorreu a partir de alguns pontos específicos como:

- Plano de carreira;
- Concursos específicos para professore indígenas;
- Estrutura das escolas;
- Proposição de unificação das lutas com o grupo de São Paulo.

Essa proposta não se consolidou pelo fato de São Paulo estar sem as bolsas permanência e por isso não estão acessando as estruturas das Universidades.

- A continuidade dos contratos, visto que, quando eles terminam as escolas no Rio de Janeiro ficam sem professores até que um outro contrato seja produzido o que pode levar até dois anos;

No GT também foi discutido em conjunto: professores indígenas e não indígenas, pensando propostas para os conselhos estaduais de educação.

Ela também explica que o Fórum tem uma tarefa política de articulação maior dentro da Educação, e esse governo de transição⁹³,

Na verdade, o sentimento dessa fase de transição é de esperança, onde a educação escolar indígena pudesse ter mais aportes financeiros e estrutura.

O Cacique e Presidente do CEDIND, Nino Veraí pede a palavra e faz uma avaliação da educação escolar indígena de Paraty, afirmando a precariedade das escolas, onde a Secretaria Estadual de Educação não tem um olhar para os povos indígenas, no sentido de apoiar os Guarani em relação à educação e faz um pedido para que no próximo ano, os povos guarani de Paraty, possam se apresentar no Fórum, pois assim, poderão levar suas demandas⁹⁴. Pede também para que fique na ata do CEDIND que os povos guarani de Paraty e Angra que está funcionando um colégio da aldeia Sapukai atenda todas as aldeias de Paraty esse ano. Pois teria duas reuniões entre o Secretário e a diretora do Colégio, solicitando que fossem desmembrados o Colégio de Sapukai e a sala de extensão de Itaxin.

Marize pede a palavra e explica quais são as obrigações do Estado e do Município, e afirma a importância de se fazer uma reunião elaborando a partir desse debate um ofício, segundo o relato feito por Nino. Marize também explica que para desmembrar o Colégio de Sapukai e as referidas salas de extensão, é necessário um projeto de lei que deve ser entregue à SEEDUC, e uma audiência pública para se trata dessa transição.

Roseday Santos representante da SEEDUC passa a explicar as colocações de Nino Veraí:

- O novo coordenador se chama Marcelo Boulan e coloca que a partir desse momento ela não está mais no cargo de representante da SEEDUC no CEDIND. E Explica:

⁹³ O Governo de transição que ela se refere foi a partir do fim das eleições entre Bolsonaro e Lula, cujas eleições foi Lula que foi eleito.

⁹⁴ Na verdade, o que Nino Veraí quer, é que as salas de extensão possam se constituir como escolas administradas pela secretaria Municipal de Paraty e o Colégio como tem o segundo grau, assim como Itaxy, que está em processo de se constituir como colégio, fiquem na administração do Estado.

- A divisão das Unidades escolares, tanto de Paraty quanto de Angra está tramitando, faltando apenas uma assinatura no processo. Essa divisão vai ocorrer;
- Na última reunião que participou com a presença do Secretário de Educação, da subsecretária Ana Valéria e Sonia, da regional, a solicitação de Bracuí (Sapucaí) era que ocorresse as divisões, para as eleições para Diretores, tudo isso está em tratativa na SEEDUC. O secretário se comprometeu para dividir as escolas para 2023;
- Foi publicado o currículo do Ensino Fundamental, das escolas indígenas, no final de 2020, onde terá um currículo específico, onde se faz necessário fazer uma análise e para isso é necessário dizer: A escola indígena existe e existe um processo próprio para a mesma. Esse currículo contou com a participação coletiva;

Marize pede a palavra para externar uma preocupação de anos, pois sempre pediu transparência sobre os recursos econômicos que chegam ao Colégio E seus respectivas salas de extensão e que nunca conseguiu essas respostas. E mais uma vez pede um ofício solicitando os recursos transferidos para essas unidades dos últimos três anos. Porque ela quer saber se é um problema de gestão ou de racismo institucional.

Nino Veraí pede que a SEEDUC/RJ visite as aldeias pois faz mais de três anos que a aldeia de Araponga não recebe tal visita.

Roseday explica que em relação a questão de as aldeias estarem fechadas até agora, em abril de 2022, há uma divergência de documentação da FUNAI que não repassava para os órgãos a abertura das aldeias, inclusive, ponderei que todas as escolas já estavam abertas e já estávamos vacinados. Nesse sentido, a SEEDUC não dava a ordem para que as pessoas pudessem entrar nos territórios representando o Governo.

Martinha indaga sobre o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena e fala da importância do CONSELHO, e Roseday responde que todas as vezes que marcou uma reunião no sentido de rearticular o CEEEEEI⁹⁵, ninguém apareceu. O Conselho está parado, existe e não funciona, precisa passar por um processo novo de eleição com uma nova equipe de educação.

Martinha pergunta como pode ser marcado uma reunião e Roseday responde que pode ser marcado após a reunião.

Mariana Paladino pergunta quem iria fazer parte desse conselho e quem seria convidado pelos professores guarani. Roseday responde que existe uma lista de representantes do Conselho Escolar Indígena e Mariana coloca que é necessário convocar os antigos professores

⁹⁵ CEEEEEI- Sigla do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Rio de Janeiro, que deveria atender a todas as escolas indígenas do estado do Rio de Janeiro.

que faziam parte desse Conselho e convidar novos professores Guarani e Mariana sugere o nome de Marize que é Coordenadora da Comissão de Educação do CEDIND para Coordenar esse grupo.

Toni Lotar propões algumas sugestões:

- Priorizar as questões de orçamento;
- Pautar a visibilidade dos gastos da educação escolar indígena, para ser debatido na assembleia do próximo dia 15, e propor um orçamento para poder atuar.
- Toni Lotar sugere que se trabalhe com duas visões sobre a certificação dos indígenas em retomada com vista às cotas das Universidades: 1ª que se defina um tipo de certificação emitido pelo CEDIND, validando candidatos às cotas nas Universidades do Rio a partir de entrevistas. A 2ª que o CEDIND, na ausência do Museu do Índio utilizasse um papel timbrado, atestando a autodeclaração desse indígena que estivesse em trânsito certificando sua autodeclaração. Mas faz uma indagação: Como o CEDIND irá acolher e certificar esses indígenas?
- Kelly fala sobre três candidatos à cotas indígenas na UERJ e os problemas de não acesso aos candidatos. Apenas consegue entrevistar alunos da pós-graduação que é mais fácil de identificar a relação do pretendente à cota por entrevista. Propõem como representante da UERJ no CEDIND, que o conselho entrasse em contato com os candidatos para que fosse feita uma entrevista solicitando mais informações e tomasse a decisão de atestar ou não essa autodeclaração.
- Toni propõe que a comissão seja proposta pela Marize, Kelly e Mariana.
- Kelly expõe a importância de ter indígenas na comissão e propõe que Marize Convida Carlos Tukano presidente do CEDIND.

É importante esclarecer que o Conselho Escolar Indígena do Estado do Rio de Janeiro não ter funcionado, é que há necessidade de garantir o traslado para os conselheiros que estão na Costa Verde, de Paraty a Angra dos Reis e mais em duas aldeias em Maricá. Se o Estado não garantir um transporte, esse conselho nunca irá funcionar.

REUNIÃO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

09 de Fevereiro de 2024 às 10:20

Presentes: Marize Vieira de Oliveira (Coordenadora da Comissão de Educação do CEDIND), Toni Lotar, Mariana Paladino Kelly Russo, Martinha Guajajara, Leandro Kuray, Vanderlei Vera Xunu.

Martinha Mendonça Guajajara professora da Escola Kyringue Aranduá, da Aldeia Ará Hovy de Maricá e Leandro Karaí compõe a equipe de Educação Indígena de Maricá. Existe uma coordenação escolar indígena e eles são assessores para assuntos educacionais das aldeias.

Nos informes eles colocaram que a Educação está pautada em três pontos específicos: as escolas indígenas de Ará Hovy e a escola Pará Poty, de São José de Imbassai.

O segundo ponto é a situação do ensino fundamental do segundo segmento que vai do 6º ao 9º ano que concentra os alunos em uma escola municipalizada em Inoã, próximo à Aldeia Mata Verde Bonita.

O terceiro ponto são os quatro alunos que estudam em uma escola do estado (SEEDUC). No ano anterior, esses alunos conviveram com muitas situações de racismo no Colégio. Esse ano através de conversa com a SEEDUC conseguiram deslocar esses alunos para outra escola. Essa escola tem o Curso de Formação de Professores, porá, eles estão cursando o Ensino Médio de Formação Geral. Procuraram colocar esses alunos juntos, para facilitar o deslocamento e a segurança. Os alunos que terminaram o 9º ano foram para um colégio no centro de Maricá, junto com os alunos que sofreram episódios de racismo. O Colégio chama-se Colégio Estadual Eliziário da Matta. As duas aldeias estavam o ano passado dialogando com a SME, para a construção do PPPEI⁹⁶. A primeira proposta não foi aceita pela SME⁹⁷, e esses movimentos são cíclicos, no ir e vir entre Aldeia e SME. O quarto ponto é o Magistério Indígena que está sendo construído, um projeto para a Aldeia Mata Verde Bonita em conjunto com o IF⁹⁸, com a UFF Campus Angra, FEBF e UFF Niterói e também o Pedro Segundo, para a construção do Magistério Indígena na Mata Verde Bonita, onde 30 indígenas jovens e adultos aguardam essa formação. Conseguiram oito instrutores para ministrar cursos de língua guarani remunerado, a reclamação é que esses cursos quando são abertos, não são divulgados para os povos guarani. Martinha fez uma proposta de pensar uma reunião institucional que congregue o IF Maricá, Colégio Pedro Segundo, e representante da SEEDUC, o professor Domingos Nobre, da faculdade de Educação da UFF de Angra, Mariana Paladino e Kelly Russo, de duas universidades parceiras de longa data. Expões que na data de hoje, tem dez vagas abertas para instrutores guarani, onde estão equiparadas aos instrutores de línguas Alemã, com exigência de

⁹⁶ Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas e as Matrizes Curriculares.

⁹⁷ Secretaria Municipal de Educação.

⁹⁸ Instituto Federal

Ensino Médio. Houve dificuldades de garantir essas inscrições. De encontrar guarani dispostos a prestarem o concurso, pois há toda uma legislação exigida. Desconhecíamos os prazos de inscrições, estive tudo muito solto.

Toni Lotar pergunta sobre o salário do instrutor e Martinha responde que equipara-se com o salário de professor de licenciatura de Maricá, em torno de R\$ 3.311,00.

Marize pergunta: As vagas já estão preenchidas ou entra na condição de não ter o Ensino Médio? Nenhuma está então preenchida?

Martinha responde que o processo é por prova, tem inscrição, todos estão cumprindo critérios.

Marize indaga: Não é uma prova diferenciada? Martinha respondeu: Não temos contato com essa questão.

Marize questiona: Se é uma prova para falar de instrutores de língua Guarani, ela tem que ser diferenciada.

Martinha responde: Eles pedem proficiência em língua Guarani. Porém também tem o Português e a Legislação Específica da LDB, mas não sabemos por quem essa prova está sendo construída.

Marize Pergunta: A segunda questão é sobre o Ensino Médio. Essas 30 pessoas já concluíram o nono ano?

Martinha responde: Sim. Mas nas duas aldeias, no final de 2020, fizemos uma longa campanha para a conclusão do ensino fundamental na Ará Hovi, e a grande maioria tem por prova. Na Mata Verde Bonita, uma parte tentou fazer o ENCEJA, mas não conseguiram com os códigos dos Juruá⁹⁹.

Marize Pergunta: Sobre a Educação de Jovens e Adultos, o EJA. Tem muitos jovens na Mata Verde Bonita que necessita da conclusão do Ensino Fundamental?

Martinha responde: Existe um projeto que já acontece, é da rede municipal e acontece dentro da própria rede com os adultos.

Mariana Paladino Pede a palavra e fala de importância de se criar o Magistério indígena em Maricá e diz como foi contraditório a construção desse edital para os instrutores guarani, pois em uma parte do edital, é notório saber a língua guarani, e ao mesmo tempo, exige ensino médio completo. Ao seu ver, acha que esse edital foi construído de uma forma contraditória e diz a importância de conversar com Cláudia sobre isso.

⁹⁹ Juruá são os não indígenas.

Martinha diz que na época já era previsto que ela não conseguiria voltar a tempo para questionar o Edital e disse fazer uma ata.

Marize coloca uma proposta que é necessário fazer uma reunião com a secretária de educação e com os profissionais que estão envolvidos com essas questões: 1º/ seria um curso de formação continuada, e eu quero consultar a Kelly e a Mariana, para pensarmos essa proposta nos moldes que ministramos aqui em Caxias, para professores, sobre o mundo indígena. O segundo ponto é a questão do curso, é aquilo que você, Mariana, colocou sobre o notório saber, pensando em uma proposta Decolonial. O outro ponto é a proposta do Magistério, precisa formar um grupo para construir a formatação desse curso. De que forma, inclusive a prefeitura de Maricá e o Estado, pensam o Ensino Médio. Essa é uma outra questão que devemos levar para esse debate: a construção do currículo e do projeto político pedagógico indígena.

Nesse momento Leandro Karaí fala de sua preocupação, sobre a inscrição das pessoas e de seu processo de formação e processo seletivo. Faz-se necessário ter uma base mínima de escolaridade do Ensino Médio. Levantou também a importância de produzir materiais para grupos futuros.

Kelly Russo, fala sobre as questões estruturais regulamentação da legislação que nunca foi feita e que o CEDIND poderia focar nessa ajuda, já que não podemos dar conta de tudo. Cabe aos vereadores aprovarem a legislação específica de escolas indígenas, a partir daí, consegue-se fazer uma legislação para os professores indígenas. A outra questão mais fundamental é: Territorial. Se o CEDIND consegue focar nesse ponto, legislação, regulamentação da escola, contratação de professor e território. E diz mais, não é a Cláudia, não é a SME. Isso passa pela Assembleia Legislativa e pelo poder político e aí, o CEDIND é crucial.

Marize expõe que tem que produzir um projeto de lei e passar pela Câmara.

Kelly responde que já tem tudo escrito há mais de dois anos. A questão é estrutura, não se avança.

Vanderley, cacique da aldeia Ará Hovy. Falou sobre o território e a conquista das terras para os Guarani. Que mais importante que saúde e educação é saber que se tem um lugar que pode plantar, colher, ter paz, que ele não aguenta mais viver essa expectativa de que hoje está aqui e que amanhã pode não estar mais. Ele coloca a necessidade de uma conversa com a SME sobre as questões envolvendo a educação escolas indígenas.

Martinha fala sobre a regulamentação das escolas indígenas. Que no final de novembro ela é convidada para trabalhar na SME e que foi dada à ela a tarefa de construir o documento

do PPPI desde 2020. Ela propõe, ao CEDIND que se construa esse documento a partir do que foi passado. Precisa-se construir esse documento: pegar essa regulamentação, fazer os objetivos e as justificativas, apresentando e justificando de forma esmiuçada. Conversar com a comunidade indígena para tirar todas as dúvidas.

Martinha coloca que há demanda de pessoas que saibam sobre a educação escolar indígenas e suas peculiaridades e diferenças para sentar e conversar sobre esses assuntos com a SME.

Toni pede a palavra e diz que para concluir a reunião é necessário alguns encaminhamentos:

1º/ Ofício para a SEEDUC com cópia para o setor de Educação Diferenciada, onde estão inseridos os povos indígenas; pedindo a indicação para um novo conselheiro da SEEDUC para o CEDIND;

2º/ Colocar a questão do cargo de professor indígena no plano de cargos e salários da SEEDUC;

3º/ Desmembramento das escolas de Paraty e Angra;

4º/ A questão da diretora Ronia que vive em crise com a unidade escolar;

5º/ transparência do orçamento destinado às escolas indígenas na SEEDUC;

6º/ Concluir reformas e material didático em guarani para as escolas;

7º/ Fazer contato com outros estados que já tem criado material em Guarani, como São Paulo e Santa Catarina.

REUNIÃO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO 21 de Fevereiro de 2024

Mariana inicia a reunião citando que o principal objetivo dessa, é planejar as principais atividades da comissão para o ano de 2024. Inicia passando a palavra para Joana Raphael, pois a mesma não poderia participar da reunião integralmente.

MARIANA: Pergunta à Joana Raphael sobre a situação dos estudantes de Sapucaia com relação ao Ensino Médio.

JOANA: Não há informações no momento, as obras estão paradas por conta das chuvas e esperava-se que iniciassem em fevereiro, o que não está acontecendo.

MARIZE: A dúvida é sobre os certificados e históricos do 9º ano dos estudantes da aldeia Itaty, para que os mesmos possam ingressar no Ensino Médio, além da ideia, já discutida anteriormente, de que estes estudem em uma escola na aldeia, afim de evitar convívio com outros alunos por conta da

discriminação, bullying, entre outras coisas. Há também a temeridade que os Guaranis fiquem mais um ano sem estudar.

JOANA: Responde que o Júnior está tratando do assunto referente à documentação, mas que esses alunos só poderiam estudar em outra escola, que não a da aldeia.

Impossibilitada de coordenar a reunião, por motivos pessoais, Marize pede que Mariana o faça, e sugere passar a palavra para o Professor Leandro e que ele fale sobre a situação da escola na aldeia Mata Verde Bonita e seu recente ingresso no mestrado.

LEANDRO: Sobre o mestrado, o Prof. Leandro relata a dificuldade com relação a todo o processo burocrático (documentação) para o ingresso e adaptação à nova rotina, além da satisfação em conseguir algo que já almejava há algum tempo.

Sobre a escola Leandro inicia falando sobre as mudanças que ocorreram no início do ano, sendo talvez a mais importante a na gestão, o fato de ter uma diretora indígena mesmo que de outra etnia, melhora a perspectiva de que demandas antigas sejam cumpridas. Além disso, uma professora será regente na turma de 2º ano, com uma prof. Guarani para auxiliá-la, visto que há poucos professores indígenas no município, algo que também já é reivindicado.

Haverá ainda dois professores Guaranis para a Ed. Infantil à tarde e um professor regente que os auxiliará com o planejamento, porque entende-se que é importante que a maneira a qual é ensinado o Guarani deve ser sistematizado.

O diálogo aberto com a nova gestão possibilitará um melhor conhecimento sobre o funcionamento da escola, bem como o relacionamento com os professores, que reflete um ganho para toda a comunidade escolar.

Por fim há a perspectiva de que haja um ganho no espaço físico com a chegada de novos containers para serem usados para atividades diversas, pois só havia um.

MARIANA: Pergunta sobre a situação dos instrutores bilíngues de um modo geral.

LEANDRO: No caso dos instrutores bilíngues o contrato é vigente até o próximo ano (2025), para os professores cujos contratos serão encerrados em Junho, haverá um contato com a Secretaria de Educação através da nova diretora, Martinha, para conversar sobre o assunto.

MARTINHA: A diretora complementa que nesse ano (2024) haverá um concurso para cargos na SME, mas que não há na rede municipal cargo destinado a professores ou instrutores indígenas, que estes deverão concorrer às vagas normalmente.

Há a perspectiva de que novos contratos sejam criados através do REDA, porém não há previsão para tal.

Destaca que se deve o quanto antes, pleitear que os cargos para Docentes indígenas sejam criados, e que para isso seja feita uma proposta concreta, embasada nos estudos, principalmente feitos sobre o plano de cargos e salários criado pela prefeitura no final de 2023.

MARIZE: Pergunta sobre a possibilidade de realizar uma reunião na aldeia, com as lideranças, para criar uma minuta cobrando a criação do cargo de professor indígena e marcar uma reunião com SME para conversar, e enviar a proposta para a Câmara de vereadores.

MARTINHA: Afirma que há a ideia de fazer um reunião com os educadores envolvidos no dia a dia da escola, os que têm participado de Fóruns Indígenas Nacionais, para que inicialmente elaborem uma proposta incluindo o cargo (Professor indígena) no plano de cargos, inclusive através de um concurso específico. Após essa criação, convocar as lideranças e a comunidade indígena para um GT mais amplo, e que posteriormente seja apresentada à SME.

MARIZE: Sugere que seja conversado com algum outro Estado que já possua em seu plano de cargos e salários, o cargo de Professor Indígena, como SP por exemplo.

MARTINHA: Ressalta que o plano de Maricá deve servir como base, e sugere que o do Estado da Bahia seja referência por ser mais organizado.

MARIANA: Concorde com ambas, principalmente na urgência das ações a serem tomadas e lê um comentário do Tony Lotar, onde o mesmo cita que a solução para acabar com os contratos para professores indígenas é justamente criar um cargo efetivo para eles.

MARTINHA: Se disponibiliza a fazer esse primeiro contato para esboçar a proposta desde que estejam presentes também os professores e instrutores Guaranis, além de Marize e Mariana.

Ficou acordado entre todos os presentes que a reunião sobre a criação do cargo de Professor Indígena ocorrerá em uma sexta-feira, dia 1º de Março de 2024 às 14 horas.

REINALDO CUNHA: Fala sobre a dificuldade com relação a burocracia imposta pelas comissões de heteroindentificação no caso dos indígenas, e que por isso muitos jovens temem em se declararem como indígenas, e acabam ingressando em várias universidades sem que a autodeclaração indígena seja feita.

Ressalta que é uma discussão que deve ser retomada para que haja uma participação mais ativa dos estudantes já inseridos nas universidades, como por exemplo participar de tais comissões.

DAUA PURI: Em sua opinião o CEDIND, nesse momento deve se manifestar sobre a situação colocada pelo Reinaldo, entre outras. A necessidade de manifestação formal, através de documento oficial se faz necessária.

MARIANA: Citou que essa Comissão já atuou na UERJ, no sentido de validar a etnia declarada por três estudantes cujas documentações estavam incompletas e através de entrevistas eles foram aceitos. Perguntou se Carla Albuquerque conhecia algum coletivo de estudantes da UFRRJ, para convidá-los a fazer parte dessa comissão.

CARLA ALBUQUERQUE: Iniciou dizendo que é da UNIRIO e que teve uma estudante de medicina que não conseguiu comprovar sua etnia, porque a comissão de heteroindentificação era online e nada perguntava, julgava apenas a aparência do candidato, o que ocorreu durante a pandemia. Não conhece a existência de algum coletivo de estudantes indígenas na UNIRIO.

MARIZE: Informou que tanto na UERJ Maracanã, quanto na UFF, há grupos de graduandos indígenas que debatem atualmente sobre a criação de um vestibular para indígenas, e que eles devem se unir para que possam se fortalecer.

Pergunta sobre o último estatuto de cotas da UFRRJ, seu funcionamento.

REINALDO CUNHA: Sugeriu que uma nova reunião fosse marcada, cuja pauta principal seja a discussão sobre cotas em Universidades.

Falou sobre a necessidade de abrir esse debate, porque as instituições têm estatutos diferentes, e convidar inclusive participantes das comissões de heteroindentificação, no sentido de trazer mais transparência ao processo.

LEANDRO: Contou que mesmo tendo nascido e criado, ter um contato muito próximo com a aldeia, teve ainda, muita dificuldade com documentação. Além da questão de comprovação de renda, que no seu caso não conseguiu entrar como bolsista, por trabalhar e ter uma renda assim como sua esposa.

MARIANA: Encerrou dizendo que faria uma enquete, para marcar nova reunião para discutir especificamente a questão da heteroindentificação, do papel do CEDIND, e acompanhamento dessa comissão, além de reforçar a data e horário da reunião com a diretora Martinha, no dia 01 de Março às 14 horas.

Portanto, esses relatos mostram que o CEDIND funciona e os conselheiros e conselheiras são pessoas comprometidas com a causa indígena, e quero dizer aqui que todos e todas em seus locais de trabalho, levam as lutas indígenas fora do CEDIND, porque está no espírito e no DNA dessas pessoas, eu sua grande maioria.

Foi muito difícil conseguir algumas atas para essa tese, porque a reunião era gravada e depois alguém fazia um resumo. Para uma pesquisa isso não vale muito, pois é o olhar de alguém sobre vários pensamentos que não era o meu, portanto resolvi não usá-las, mas em 2018, fiz algumas entrevistas para minha dissertação, então coloco aqui o pensamento de alguns

jovens indígenas M'Bya Guarani, constatando que seis anos depois, pouca coisa mudou na relação entre escola indígena e Estado. Colhi nove entrevistas, a última foi do Carlos Dhoetyró Tukano que é o presidente do CEDIND. As outras entrevistas resguardamos os nomes. Olho com muita tristeza o desaparecimento dos áudios que foram gravados nas aldeias, pois são documentos muito importantes para a Historiografia desse conselho que atua.

Como as gravações das primeiras reuniões nas aldeias pelo CEDIND desapareceram, resolvi utilizar algumas entrevistas que colhi para minha dissertação de mestrado e que seguem abaixo.

1/ Entrevista com Jovens das Aldeias de Paraty extraído da minha dissertação de Mestrado, no ano de 2018. Tekohá Itaxin, Paraty-Mirim.

Entrevistado (a) 1, Itaxin. Paraty-Mirim.

Entrevistadora: Diga a data de hoje e quem é você?

Entrevistado (a) 1: Hoje são 3 de agosto de 2018, eu tenho 20 anos. Desde criança eu estudava na escola da aldeia (Escola Indígena Estadual Tava-Mirim Karaí Kuery Rendá) de Itaxin em Paraty-Mirim, mas eu estudava, estudava, mas não passava de ano. Fui para o Pará e lá foi que eu estudei e mudava de série, entrei nesta escola no 1º ano. Morei uns 5 ou 6 anos lá, depois eu voltei para Parati e fui estudar na escola rural de lá eu passei para o 6º ano. Eu tive minha filha Iara, e parei de estudar por dois anos.

Entrevistadora: Com quantos anos você foi para o Pará? Quem dava aula?

Entrevistado (a) 1: Meu pai, Sergio, Isac e Darci Tupã. Acho que este período eles davam aula pra gente só para as crianças não ficarem sem fazer nada.

Entrevistadora: Então você foi com sua família Para o Pará, e lá que você começou a ver a escola como escola mesmo não é? Como foi isto?

Entrevistado (a) 1: Quando a gente chegou lá eles perguntaram: cadê o histórico? Aí a gente não sabia, então a gente começou do primeiro ano mesmo e estudei lá até o quarto ano.

Marize: Quantos anos você tinha quando foi para o Pará?

Entrevistado (a) 1: Tinha 8 a 7 anos e voltei de lá quando eu tinha 12 anos.

Entrevistadora: Então você voltou e foi estudar onde?

Entrevistado (a) 1: Eu fui estudar em uma escola rural fora da aldeia em 2013, no quarto ano, porque eu não cheguei a terminar o quarto ano no Pará.

Marize: Por que você não foi estudar na aldeia?

Entrevistado (a) 1: Porque não havia professor.

Entrevistadora: Você achou difícil estudar em uma escola que falava Português?

Entrevistado (a) 1: Eu não achei difícil, porque no Pará eu fui obrigada a falar Português, porque eles já não falavam mais a língua apesar de ser uma aldeia guarani. Por isto eu não senti problema nenhum, mas outras pessoas sentiram. Eu gosto de falar por isto, quando eles vêm sou eu quem acaba falando mais. Igual ao curso que eu estou fazendo agora de manejo de água que vão professores do Rio de Janeiro e a gente vai em quatro pessoas, aí eu que falo mais, eles falam também, meio devagarzinho, meio receoso, mas é legal.

Entrevistadora: Que série você está fazendo agora, e me conta como foi sua experiência estudando do 6º ao 9º ano na escola indígena de Paraty-Mirim?

Entrevistado (a) 1: Quando eu entrei na escola no 6º ano de 2015 o quadro de professores estava todo completo, em 2016, a escola do 1º ao 5º ano não tinha professores, pois os contratos não tinham sido renovados, eu fazia o 7º ano e também, houve uma série de problemas¹⁰⁰, a merenda era insuficiente e para nós só havia 3 professores, no 8º ano (2017), houve mudança de diretoria, o Governo tirou a gratificação dos professores que vinham de Angra e eles não conseguiriam vir, a escola do 6º ao 9º ano só tinham 3 professores: História, Artes e Ciências. Este ano de 2018.

Entrevistadora: O que você acha de tudo isto?

Entrevistado (a) 1: Péssimo, porque desde o ano passado até hoje nós só temos estes três professores, o ano está acabando e eu desde o ano passado só tenho 3 professores, a gente já está terminando o Ensino Fundamental. Mesmo passando a gente não vai passar em concursos.

Entrevistadora: O que você acha da política do Estado do Rio de Janeiro?

Entrevistado (a) 1: Triste né, não só pra gente, mas pra todos os alunos da rede pública do Estado que passam pela mesma coisa. Em vez de eles investirem nas escolas, na educação eles acho que roubam, não sei o que acontece.

Marize: E na escola Rural que você estudava?

Entrevistado (a) 1: Era do 1º ao 5º ano e uma professora pra cada turma, depois os alunos vão estudar na cidade.

Entrevistadora: Quando você terminar, que expectativa você tem?

¹⁰⁰ Aproveitando a greve da rede estadual, o SEPERJ (na pessoa de Gesa Correa) encaminhou uma audiência com a Comissão de Educação, pois esta situação das escolas indígenas, por várias vezes foi debatida em Assembleia da Rede Estadual e encaminhada por votação da Assembleia para que o SEPE pedisse audiência com a participação de representantes das aldeias para falar com a Comissão de educação sobre uma audiência pública.

Entrevistado (a) 1: Eu quero ir até a faculdade, eu queria trabalhar na FUNAI, porque é difícil ter uma FUNAI indígena, ou delegado indígena. Minha mãe sempre diz: estuda. Porque quando você ficar velhinha você vai ver que precisava disto e mostrar pra sua filha que ela também precisa lutar.

Entrevistadora: Começou o curso de Formação de Professores Indígenas em Bracuí. Quantos alunos da sua aldeia fazem o curso?

Entrevistado (a) 1: Só dois alunos, porque pra fazer o curso tem que ter o Ensino Fundamental completo. Eu vou fazer.

Entrevistadora: Quantas turmas você tem em sua sala?

Entrevistado (a) 1: Na minha sala tem 8º e 9º ano. E na outra, 6º e 7º ano. Artes a professora dá pra todas as séries juntas porque ela disse que pode dar para as 4 turmas, mas as outras séries não pode porque outros avanços. Um professor pra duas turmas. A diretora falou uma vez que tem vaga mas é que os juruá é que não querem dar aula na aldeia. Eu tenho um amigo que é professor e ele disse que queria trabalhar como professor na aldeia, depois eu encontrei com ele e ele disse: “nossa Flavia, como é difícil dar aula na aldeia, eu fui no Rio, aí eles falaram que tinha que ir em Barra Mansa, aí eu fui e eles falaram que o quadro estava completo”. Então é mentira, acho que eles não queriam gastar dinheiro.

Entrevistadora: Você acha que isto é um ensino de qualidade?

Entrevistado (a) 1: É diferente, porque a gente tem que ficar esperando o pessoal de 8º ano terminar e a gente fica esperando, esperando. Seria bom uma série pra cada turma.

Entrevistadora: Você acha que está perdendo alguma coisa? Como você sente como aluna e cidadã que têm direitos?

Entrevistado (a) 1: Tô. Porque não temos todos os professores, sinto vontade de chorar, tristeza, que ao invés de você ter direito à saúde e educação você não tem né? Igual quando eu vou vender artesanato e o pessoal pergunta: o que você tá fazendo aqui vendendo artesanato se você tem tudo na aldeia? Se o governo paga salário pra vocês? Isso é o que eles falam e não sabem.

Entrevistadora: E você tem?

Entrevistado (a) 1: Não temos nem a metade.

Marize: E você acha que isto acaba sendo um racismo?

Entrevistado (a) 1: Com certeza. Por isto a gente tem que estudar, pra gente se expressar poder falar de igual pra igual, a gente precisa saber das leis pra poder questionar, falar o que é meu direito, eu acho que o Estado é racista, mas a educação ainda é um caminho pra gente.

Entrevistadora: Com relação aos livros didáticos, vocês tem algum livro em guarani?

Entrevistado (a) 1: Não. Só em português.

Entrevistadora: Vocês tem uma biblioteca? Lá tem livros em guarani?

Entrevistado (a) 1: Tem uma mini biblioteca, são livros em Português, livro guarani só tem um, de capa amarela, lá tem os cânticos e os nomes dos animais, só, ele tem umas 15 páginas.

Entrevistadora: Quanto ao material didático, o que vocês receberam?

Entrevistado (a) 1: A gente recebeu ano passado, lápis, borracha, caderno, caneta, não recebemos uniformes. Recebemos ano passado o material.

Entrevistadora: Como são as condições da escola?

Entrevistado (a) 1: A pintura é antiga, os grafismos indígenas fomos nós que fizemos, o quadro é branco de pincel, temos retroprojektor, caixa-de-som. A comida as vezes é pouca, às vezes sobrava e a diretora quer que seja certinho. Tem biscoito e tipá pela manhã, agora eles deixam fazer, mas geralmente é biscoito, eles trazem caixas de biscoito.

Entrevistadora: O que você acha de não terem livros no idioma de vocês?

Entrevistado (a) 1: Acho que deveria ter pra gente aprofundar o idioma guarani.

Entrevistadora: Os seus professores são guarani? Ou falam em guarani?

Entrevistado (a) 1: Não, eles são juruá e falam português.

Entrevistadora: Você acha que os alunos tem dificuldade com isto?

Entrevistado (a) 1: Eles têm dificuldades e acabam falando menos e alguns ficam calados.

Entrevistadora: Os professores do Ensino Fundamental do 1º segmento falam Português?

Entrevistado (a) 1: Os professores a partir do 4º ano dão Português, escrevem e leem o que está escrito no quadro, mas explicar a matéria é em Guarani.

ENTREVISTADO (A) 2, ITAXIN, PARATY-MIRIM:

Entrevistadora: Eu queria que você me dissesse seu nome, função na escola

Entrevistado (a) 2: Meu nome é Entrevistado (a) 2, eu trabalho como professor na escola.

Entrevistadora: Você está com qual série agora?

Entrevistado (a) 2: Então, eu estou com duas turmas: segundo e terceiro ano.

Entrevistadora: Parece que está pra chegar um professor pra você ficar com uma turma só não é? Quantas salas-de-aula tem a escola?

LEONARDO: Então, aqui tem três salas.

Entrevistadora: Três salas-de-aula não é? Então fica uma sala com o primeiro ano, uma sala com o segundo e o terceiro e o quarto ano com outro professor. Qual o nome do outro professor?

Entrevistado (a) 2: (.....)

Entrevistadora: E o quinto ano?

Entrevistado (a) 2: Então, não tem professor também, agora o (.....) vai dar aula pra duas turmas também. Porque não tem professor.

Entrevistadora: Em 2016 nós fizemos uma audiência, não sei se você estava e o SEPE, eu já fui da direção e eu pressionei muito inclusive em assembleias a situação da Educação Escolar Indígena nas aldeias, pra que o SEPE fosse ouvir as comunidades indígenas e que pressionasse o governo pra haver uma audiência pública pra falar de Educação Escolar Indígena pra que vocês pudessem vir falar. Então isto é uma luta de muitos anos da gente, e eu sempre encabecei esta luta dentro do SEPE, então quando chegou 2016, a gente, via Gesa Correa conseguiu uma audiência com poucas pessoas, não era uma audiência pública. Era uma audiência pra construir uma audiência pública. Como eles sinalizaram que iria ter audiência, construímos uma política com o Sepe Angra pra levar alunos e professores para a audiência e depois para a assembleia da educação que estava em greve. Foi belíssimo, vocês subiram as escadas tocando e cantando músicas em guarani as escadarias da ALERJ até lá em cima, porque tiveram que abrir o auditório pois eram muitas pessoas. Você estava lá?

Entrevistado (a) 2: Sim eu estava.

Entrevistadora: Então, naquela audiência todos falaram os problemas que estavam havendo, inclusive da escola de vocês aí da Aldeia de Itaxin, que não tinha aula ainda, porque não havia contrato, já era abril e as aulas não tinham começado ainda porque a SEEDUC não tinha feito os contratos ainda, pra vocês começarem a dar aulas. Então, você lembra quanto tempo vocês esperaram pra iniciarem as aulas? Você lembra em que mês foi?

Entrevistado (a) 2: Começou em julho.

Entrevistadora: Você começou neste período?

Entrevistado (a) 2: Não porque tinha outro professor, mas ele saiu e aí eu comecei.

Entrevistadora: Você começou quando?

Entrevistado (a) 2: Eu entrei em setembro de 2016.

Entrevistadora: Então em 2017 continuaram as aulas e teve aquela Audiência Pública na ALERJ, pra exigir mais professores porque ainda tinha aquela questão das turmas multisseriadas é isto?

Entrevistado (a) 2: Sim, nós dávamos aulas pra duas turmas e ainda, até agora não resolvemos esta questão.

MARIZE: Qual é a sua formação? Você tem o curso de Formação de Professores?

Entrevistado (a) 2: Não, eu ainda não tenho.

Entrevistadora: Você tá fazendo o EJA?

Entrevistado (a) 2: Não, eu só vou voltar a estudar no ano que vem, porque este ano não tem mais tempo pra voltar,

Entrevistadora: Ano que vem você vai fazer que série?

Entrevistado (a) 2: Eu vou fazer o Ensino Médio.

Entrevistadora: Fale-me sobre os livros didáticos dos professores e alunos: é escrito em Guarani?

Entrevistado (a) 2: Em Guarani não tem livro aqui não.

Entrevistadora: Mas vocês tem produzido alguns livros em parceria com as universidades? Vocês tem tentado produzir uma proposta de livro didático em guarani com as Universidades? Alguma Universidade sentou com você pra construir uma proposta de livro pra que depois eles fossem material de apoio para professore e alunos em guarani?

Entrevistado (a) 2: Aqui não tem nenhum livro em guarani, e esta reunião aqui nunca aconteceu.

Entrevistadora: Fala pra mim sobre a matéria que vocês dão para os alunos, são matérias falando sobre o povo guarani? Falam sobre a questão dos Juruá? Porque se o livro que eles enviaram estão em Português falam sobre o currículo igual ao das escolas dos juruá. Explica-me como você trabalha com os alunos.

Entrevistado (a) 2: Então, eu pego o livro em Português e explicou em Guarani a matéria que está lá.

Entrevistadora: Quando você dá História, como fica aquela parte que o livro diz que Pedro Álvares descobriu o Brasil? O que você fala?

Entrevistado (a) 2: Então, eu não gosto de História de livro, então quando eu dou História eu falo da História que foi feita aqui na aldeia que a gente sabe.

Entrevistadora: O que você acha desta escola como professor? De alguém que está ligado ao Estado. O que você tem a dizer não só como você é tratado como profissional, mas como o Estado trata esta escola? O que você tem a dizer sobre isto?

Entrevistado (a) 2: O Estado eu não sei explicar não, porque esta escola aqui parece que está abandonada. Porque não tem nenhuma assistência de Estado não. Porque a merenda vem, mas o resto tá tudo poder, a madeira, a escola está ruim, o banheiro, é isso só.

Entrevistadora: E como você acha que o Estado te trata como profissional? Com relação a salários a direitos, como você se vê?

Entrevistado (a) 2: Vou falar sobre o pagamento, às vezes vem um pouquinho, às vezes vem mais, a gente recebe e nem sabe o que está recebendo, eu sei que cai porque eu uso o aplicativo do banco, mas não tenho documento nenhum do Estado me dizendo o que estão me pagando.

Entrevistadora: E esta merenda escolar? O que você tem a dizer sobre isto?

Entrevistado (a) 2: A merenda vem pouco, porque quando a criança come, às vezes algumas querem repetir outros também e aí o alimento fica faltando.

Entrevistadora: Eu sei que houve uma época que era proibido colocar na merenda o typá. E agora pode?

Entrevistado (a) 2: Sim. Agora tem às vezes, porque eles mandam o trigo.

Entrevistadora: E do sexto ao nono ano? Eles estudam de tarde ou de noite?

Entrevistado (a) 2: Estudam de tarde.

Entrevistadora: Quantas turmas são?

Entrevistado (a) 2: São quatro, uma de cada série.

Entrevistadora: Se tem quatro turmas e três salas-de-aula, não tem como acomodar todo mundo. Como é isto?

Entrevistado a 2: As turmas são multisseriadas. Sexto com sétimo ano e oitavo com nono ano.

Entrevistadora: E os professores? São Guaraní ou Juruá?

Entrevistado (a) 2: São Juruá.

Entrevistadora: Quantos professores? E matérias?

Entrevistado (a) 2: Quatro: Um de Educação Física, Artes, História, Ciências e Geografia.

Entrevistadora: Mas Ciências e Geografia chegaram agora né? Porque só tinham três professores.

Entrevistado (a) 2: Sim, chegaram no início de agosto.

Entrevistadora: Pra terminar eu queria que você me dissesse o que vocês acham da Educação Escolar Indígena.

Entrevistado (a) 2: Não sei explicar.

Entrevistado (a) 3, Aldeia Itaxin, Paraty-Mirim.

Entrevistadora: Fale a data de hoje, sua aldeia e qual foi sua função até pouco tempo na Aldeia de Paraty-Mirim.

Entrevistado (a) 3: Hoje é dia 15 de abril de 2018. Eu trabalhei como professora por quatro anos aqui na aldeia de Paraty-Mirim e hoje, atualmente eu estou em outra aldeia que me mudei há pouco tempo, mas assim, eu sei muito bem o que aconteceu nesses quatro anos que eu trabalhei na educação e eu vou falar um pouco como ela acontecia e eu acompanhei muito bem de perto a situação e a gente sabe que ela foi registrada pelo Estado, reconhecida pelo Estado e é uma escola estadual, mas só que ela tem vários problemas né enfrentados e naquele tempo quando eu tava trabalhando lá, não só naquele tempo, mas até hoje não tem formação de professores. Em todos os estados que eu conheço tem professores formados e aqui não, aqui no Estado do Rio não tem professores formados. A gente vai até o Ensino Fundamental e às vezes nem isto o professor tem. É fundamental pra gente tá é...dando aula é... em dois conhecimentos que é o conhecimento indígena Guarani e o conhecimento do Português que é necessário pra gente tá lutando né pelos nossos direitos.

Entrevistadora: Então, eu queria também saber de você é qual a formação desses professores que hoje dão aula na escola né, como é que é isto? Termina até que ano? Começa a dar aula, como é que é isto?

Entrevistado (a) 3: Bom, o Estado exige que o professor precisa ter o Ensino Médio, mas se não tem essas pessoas capacitadas, pessoas que têm esse ensino, pelo menos o Ensino Fundamental, mas se não tem Ensino Fundamental, aí a pessoa, o cacique escolhe, essa pessoa entra e tem a justificativa de que essa pessoa não tem este ensino, inclusive já aconteceu lá e isso prejudica bastante porque, por mais que seja uma educação diferenciada, a gente precisa

estar bem alinhado na escrita principalmente, lançando a escrita lá no quadro. Então o professor tem que ter segurança na hora de ensinar também, de escrever. Então isso prejudica bastante né, quando a gente não tem assim, um nível de escolaridade.

Entrevistadora: E como é este currículo da escola? Este currículo que vem pra vocês darem aula né? Este currículo é montado por vocês? Ele já vem pronto da Secretaria de Educação? Como é que é isso?

Entrevistado (a) 3: A gente tem uma parceria com a Universidade, com a Off, que tem um professor lá, que além de ser professor ele estudou um pouco Antropologia guarani, o Professor Domingos ele por ter esse conhecimento do lado do currículo jurua e ter esse conhecimento do lado indígena guarani a gente tivemos parceria com ele né, com ele, com a UFF e a gente conseguimos construir um currículo voltado pra educação indígena e a gente se reuniu, todos colocaram sua proposta e isso foi aprovado mas o problema é que a gente, o currículo pelo que eu fiquei sabendo, o currículo tem que estar sempre em circulação né, todo ano tem que estar discutindo o currículo, e por mais que ele foi feito pelo indígena mas todo ano as coisas vai mudando , então até o currículo precisa estar se adequando em algumas coisas, então isso que gerou um pouco de problema também , porque ele foi feito uma vez só e nunca mais foi mexido . Então a gente brigou muito para que este currículo fosse revisto por nós e foi, então o currículo hoje ele é feito pelos povos indígenas.

Entrevistadora: Até que série estas crianças estudam, como é que é a classe? Essa classe é multisseriada, ou seja tem mais de uma série que o professor tem que dar ao mesmo tempo? Como é que é isto dentro da escola?

Entrevistado (a) 3: Bom, quando se fala de professor, é uma situação muito complicada também, que a gente enfrenta, porque, o professor indígena é contratado, eles não são efetivos, é contrato de dois anos, então quando completam dois anos a pessoa é dispensada, então às vezes, quando faltam aquelas pessoas que tem o ensino pra estar dando aula, a gente fica sem professor e isso também prejudica porque a gente tem vezes que o próprio Estado também demora muito tempo pra começar o novo contrato e fica um buraco de uma ano, de um ano e pouco as crianças sem estudar então quando começa tem um professor que dá aula pra duas, três turmas ao mesmo tempo. É o multisseriado que a gente fala, inclusive eu já tive esta experiência, com duas turmas ao mesmo tempo e foi muito complicado, foi muito ruim pra mim. Até porque eu não sou uma professora formada e não tenho muita experiência, então com

isso me prejudicou bastante e eu acredito que até os alunos foram prejudicados por isso, porque tinha um aluno de segundo ano, segunda série e terceiro e todo mundo junto ali eu tentei fazer o máximo de mim, tentei fazer o máximo possível pra que eles aprendessem, mas era muito complicado e a gente não conseguia, então o aluno do segundo ano se sentia prejudicado e o aluno do terceiro ano também. Então a gente não sabia de que lado a gente ia.

Entrevistadora: Quantos alunos eram por turma?

Entrevistado (a) 3: Os alunos de segunda série tinham doze e o de terceira série tinham oito.

Entrevistadora: A escola tem até que série?

Entrevistado (a) 3: Bom, a gente lutou bastante porque no início iria até a quinta série (quinto ano) e de lá os alunos não tinham mais pra onde ir. Então a gente...eu mesmo mandei meu filho pra cidade.

Entrevistadora: Como é essa situação do aluno sair da aldeia, daquela educação diferenciada e ir pra cidade. Como é isto? É fácil? Como é que é?

Entrevistado (a) 3: É muito triste, porque a gente: eu , as minhas irmãs e outras pessoas, a gente pensou bastante, quando os nossos filhos completaram o quinto ano dentro da escola na aldeia a gente pensou bastante, o que a gente iria fazer com aquilo se ele parasse ali ou desse continuidade do estudo e por outro lado a gente viu que não seria tão fácil, porque quando eles saem pra cidade pra outra escola, eles sofrem muito preconceito e eles sofrendo esse preconceito a gente também sofre, e também várias vezes eu me senti um pouco de culpa nisso porque eu mandei eles irem pra cidade mas assim, a gente sempre orientava muito bem eles né, de como eles saberem lidar com aquilo lá fora, então isso acho que ajudou bastante eles. E também a gente nunca mandou ele sozinho. A gente sempre mandava uma turma de três quatro alunos juntos, pra um proteger o outro e foi indo né, mas não foi fácil não.

Entrevistadora: Eles sofriam preconceito de quem?

Entrevistado (a) 3: Dos próprios alunos.

Entrevistadora: E os professores? Como se comportavam?

Entrevistado (a) 3: Bom, tinha um professor que eles diziam pra mim que tinham um professor que defendia eles bastante, mas alguns não se importavam não.

Entrevistadora: Silenciavam?

Entrevistado (a) 3: Sim.

Entrevistadora: E como era esse traslado da aldeia pra escola mais próxima, na cidade?

Entrevistado (a) 3: Eles iam de ônibus.

Entrevistadora: Tinham RioCard?

Entrevistado (a) 3: Tinham o cartão que era fornecido pela Prefeitura pra cada estudante e a gente fizemos tudo isso pra eles poderem chegar até a escola.

Entrevistadora: E eles estudaram até que série?

Entrevistado (a) 3: Completaram o ensino fundamental. Até o nono ano.

Entrevistadora: E hoje?

Entrevistado (a) 3: E hoje alguns ficaram até ali e outros estão fazendo o segundo grau.

Entrevistadora: Os que ficaram até ali, você pode dizer por quê? Qual foi o problema que eles enfrentaram pra achar que não deveriam voltar à escola pra fazer o Ensino Médio?

Entrevistado (a) 3: Acho que o preconceito, porque tem alguns alunos, alguns meninos que conseguem lidar com aquilo, tem alguns que não conseguem. É muito difícil e eles desistem ali mesmo.

Entrevistadora: O que você acha que poderia modificar? Como você vê essa situação que acontece né, com os alunos? Se você for comparar os alunos que não são indígenas e os alunos indígenas, o que você tem como pensamento de tudo isso que acontece?

Entrevistado (a) 3: Bom, os alunos indígenas, eu acredito que se a gente focar muito bem na educação diferenciada, dizer pra ele que... é claro, deixar ele já preparado o que vai vir pela frente quando ele sair dali, e deixar ele já com a cabeça bem firme que ele vai enfrentar, então isso deixa eles mais seguros do que ele vai fazer e deixar a cultura dele bem firme pra ele não se sentir intimidado, e se ele for, ele vai saber se defender muito bem. E alunos que tão lá fora, os alunos juruá eu sempre acredito se cada um de nós, professores, professores juruá, a sociedade brasileira, se tivessem essa consciência de conscientizar seus alunos, seus filhos, dizer de várias etnias, de várias diferenças que existem no Brasil, eu acho que mudaria esse negócio de preconceito, se cada um tivesse esse envolvimento, conhecesse essas pessoas (os

indígenas), tivesse esse conhecimento, tentasse entender o lado do outro, eu acho que isso diminuiria o preconceito.

Entrevistadora: E a escola de Bracuí? Já começou o Ensino Médio?

Entrevistado (a) 3: Não, ainda não.

Entrevistadora: Mas hoje ela mudou de Escola para Colégio. Porque quando é Colégio Estadual a gente sabe que é aquela escola que vai dar o Ensino Médio. Por que ainda não começou?

Entrevistado (a) 3: Eu acho isso é falta de respeito do Estado, porque o Ensino Médio a gente já fizemos o projeto há uns seis, sete anos atrás se eu não me engano e este projeto tá parado no Estado, então com isto a gente vem lutando para que o ensino médio seja instalado no Colégio, pra que as pessoas possam ter acesso a esse ensino médio, mas que hoje, eu fiquei sabendo que ela tá andando aos poucos, mas bem lento ainda, mas a gente espera ainda que esse ano possa acontecer.

Entrevistadora: Como é que você vê o Estado com relação às políticas do Estado para a educação indígena? Como você vê? Você vê de forma positiva, negativa, o que você tem pra falar sobre isso?

Entrevistado (a) 3: Os quatro anos que eu trabalhei dentro da escola é muito...é negativo. É claro que o currículo que a gente fizemos, a forma da gente ensinar, a forma que os caciques se envolvem com a educação indígena, o Estado não respeita. Então isso é muito negativo pra gente, porque a gente quer de um jeito, mas o Estado quer de outro e a gente tá nessa briga com o Estado apesar da gente saber que tá lá escrito que a educação escolar indígena ela tem que ser diferenciada, mas não é dessa forma que acontece lá dentro. Nós professores, a gente tenta fazer de uma forma que a gente entende, da forma que a gente foi educada. Da forma que a gente aprendeu, mas o Estado sempre questiona: não é assim, não é dessa forma. Então a gente fica ali brigando. Eu como trabalhei quatro anos na escola, como professora, como liderança e eu brigava bastante, eu sempre falava assim para o Estado, que é meu superior: Eu sempre vou estar do lado dos caciques, do lado das mães, do que ficar do lado do Estado. Se vocês quiserem que eu saia, vou sair de cabeça erguida, sabendo que eu sempre estou do lado dos meus parentes.

Entrevistadora: Então o que você está colocando é que educação diferenciada ainda não existe, então a luta é pra que ela exista. Então como seria essa educação diferenciada para a comunidade guarani?

Entrevistado (a) 3: A educação diferenciada pra mim, eu sempre falo assim também que ela começa dentro de casa com os pais, e pra gente, não falamos educação, a gente fala escolarização. Porque quando entrou o Estado, trazendo a... eles falam educação, pra gente é escolarização: saber escrever, saber tudo que é necessário ali, mas a educação diferenciada seria os alunos aprendendo tudo que está ao seu redor, aprendendo com os pajé, aprendendo com seus pais ali junto e é claro, o professor fortalecendo o conhecimento deles. Porque tudo que eles aprendem não é com o professor, é com o pajé, o nosso maior professor é o pajé. Nós professores apenas vamos estar apenas fortalecendo o conhecimento deles dentro da escola e é claro, isso fazendo com que eles aprendam, fortaleçam o conhecimento e com a escrita pra eles saberem dialogar com os não indígenas, então a escola, no meu ponto de vista seria pra isto.

Entrevistadora: E como é que seria para além dessa questão do pajé estar dentro da escola, pra dar o ensinamento que é necessário ao longo de toda uma vida. O que mais você acha que deveria mudar nessa escola, que o Estado dia que é diferenciada e não é e pra que ela fosse realmente uma escola diferenciada, o que mais deveria ter dentro dela? Como deveria ser?

Entrevistado (a) 3: Quando eu falei que o aluno precisa aprender com o pajé, não é o pajé ir pra escola, mas, o aluno vir pra casa-de-reza. Porque a gente já tivemos essa discussão entre nós, entre os parentes, pra gente levar o pajé pra escola, mas isso no nosso ponto de vista não seria legal né, porque na nossa cultura a nossa casa-de-reza é o lugar onde se passa o conhecimento, então em vez do pajé ir pra escola, o aluno vem à procura do pajé, o que é o normal a gente sempre procura o pajé pra eles passarem o conhecimento.

Entrevistadora: Com a turma, a turma deve ir lá. Quer dizer: a escola deve ir até o pajé na casa de reza.

Entrevistado (a) 3: Isso. Na casa de reza. Quanto ao que o Estado poderia mudar, eu lembro que quando eu li o papel, o documento sobre educação escolar indígena no Rio de Janeiro, quando saiu o decreto, o reconhecimento da escola, tá ali no documento, tal, tal, tá bonitinho, eu acho que até na constituição brasileira, tá legal. Mas se o Estado cumprisse com a

responsabilidade como tá ali no papel escrito eu acho que seria legal, mas na verdade eles não cumprem.

Entrevistadora: E a merenda escolar? Como é isso?

Entrevistado (a) 3: A merenda escolar indígena, lá no Estatuto fala que a merenda também tem que ser diferenciada, mas só que na verdade não é isso que acontece. Quando a gente fala assim: a gente vai fazer um Typá (pão guarani frito), que é uma comida tradicional guarani, a gente vai fazer o typá, vai fritar, o Estado diz: Não! Frito não pode! Você não pode fritar, mas como pode comer um biscoito, um suco? Porque como eu sei, biscoito tem açúcar, tem muita coisa nele que é prejudicial à saúde, então porque o biscoito é permitido e o typá que já vem muito tempo atrás, que é consumido pelos mais velhos, que a gente vai consumindo este typá, como é que agora ele é proibido? Então vem na discussão pra gente, por que isso pode e aquilo não pode? E a gente sabe muito bem o que pode também é prejudicial.

Entrevistadora: Você como mãe e como uma pessoa da comunidade, como é que as mães veem esta escola? Eu sei que tem comunidades Guarani que dizem que a escola não deveria existir. Como é que vocês pensam? Porque cada aldeia, cada grupo vai pensar de uma forma. Como você como mãe e as outras mães, você conversou muito com as outras mães. Como vocês veem esta escola?

Entrevistado (a) 3: Bom, há muito tempo atrás, quando eu era menina de doze, onze anos, a minha mãe ela proibia de eu frequentar uma escola. Ela sempre falava assim: que meu avô pediu pra ela pra eu não poder ir pra escola. Porque ele falava assim pra minha mãe que a escola ia mudar a minha cabeça, que eu ia perder minha cultura. Então por isso a minha mãe não deixava ir à escola. Aí isso aconteceu lá no Espírito Santo, aí a professora de lá ia quase todo dia à casa da minha mãe, pedindo pra ela deixar eu ir à escola, e eu também com vontade de ir pra escola, eu queria e falava pra minha mãe: Mãe eu quero ir. A professora também insistindo, aí a minha mãe deixou eu ir. Aí eu fui. E era uma professora não indígena, era uma professora branca, e comecei a estudar, e depois eu fui vendo que as mães, ao longo do tempo do meu trabalho, vi que alguns não queriam que os filhos fossem né, porque os pajés mesmo alertavam isso, que se a gente fosse estudar fora, a gente ia perder uma forma de viver, a cultura, mas aí com o tempo a gente viu que...como eu falei, há necessidade, não tem como a gente não estudar, não tem como a gente correr. Então, o que a gente tinha que fazer? Adequar a escola do Juruá com a nossa educação do dia-a-dia. Pra que isso tivesse equilíbrio ali dentro da aldeia, mas

assim sempre a gente acompanhando, as mães, os pais, os caciques e na maioria das vezes algumas mães até não entendiam a escola. Pra que a escola serve? Até porque na verdade a escola ela foi discutido pelas lideranças, pelos caciques e quando a gente é liderança, quando você é um cacique, já pensa no amplo, a pessoa já vê a coisa lá na frente e quando a gente não tá vendo o espaço, as dificuldades, a gente não consegue ver algo lá na frente. Eu também fui assim, quando eu ficava em casa fazendo meu artesanato, ficava cuidando da criança, pra mim era tudo bonitinho né, a minha casa limpa. Então eu achava que não tinha outras coisas e quando eu comecei a me envolver nos movimentos, quando comecei a sair, quando eu comecei a ir para as reuniões, ouvir os mais velhos, ouvir os caciques, as lideranças, as dificuldades que eles estavam trazendo, aí é que eu vi que não era mil maravilhas. Não era fazer o artesanato, vender e pegar um dinheirinho e comprar um negocinho e ficava ali feliz. Porque a coisa não era tão fácil e foi isso que me fez mudar o meu ponto de vista, a forma de lutar também. Até hoje teve uns momentos que eu pensei de parar, falei assim: eu acho que eu vou voltar uns vinte anos atrás como eu vivi, mas eu não consigo, eu não consigo. Eu tenho Facebook, aí eu abro meu Face e vejo lá: um índio foi assassinado, a mulher indígena foi agredida, sei lá, isso me dói. Eu sei que não é da minha família, não tá ali na minha aldeia, pode ser até de outro estado, mas isso eu não consigo ficar de boa, de braços cruzados vendo as coisas acontecerem e eu ficar de boa ali. Daí eu falo assim: Não consigo eu vou ter que sair, vou ter que debater, eu sei que não vou estar lá mas o meu espírito vai estar lá e eu vou estar sempre defendendo este povo, meu povo, quem precisar de mim eu estar sempre defendendo.

Entrevistadora: Então quer dizer que a escola deve estar capacitando os alunos pra essas lutas?

Entrevistado (a) 3: Sim. Pra essas lutas. Então, o meu objetivo como professora, foi sempre ter essa posição, dar essa posição para os alunos. Porque quando a gente fala da educação, a gente estava até conversando com a Sandra um dia: o juruá prepara o aluno pra trabalhar, para o mercado (de trabalho), a gente não, a gente prepara o aluno pra vida, a gente prepara o aluno pra ele entender, o seu ambiente, o seu modo de ser. Pra entender que ele vai enfrentar as dificuldades, pra ele saber enfrentar as dificuldades, é pra ele ser firme né, então, é pra isso que a gente ensina nossos alunos, eu sempre falo isso. Quando eu trabalhei, eu tinha uns alunos de doze, nove, até treze anos e eu falava assim pra eles: eu sei que vocês não entendem nada do mundo, mas é bom já falar um pouco do que passou, passou pra que a gente esteja nesta terra, nessa aldeia, então eu falava da história da aldeia pra eles. Eu falava do começo como aconteceu. Eu falava das ameaças que a gente sofria, no começo da aldeia de Paraty-Mirim, pra

eles e eles diziam: Nossa! É? Eu sei que eles são pequenos, mas isso vai fazendo com que eles vão cada vez mais aprendendo e dando valor, eu ficava muito feliz quando estava com eles na escola porque eram mais do que aprendizado era o conhecimento e ao mesmo tempo fortalecimento.

Entrevistadora: Você acha que tem diferença da forma que o governo do Estado do Rio de Janeiro se comporta com relação à educação indígena e por exemplo o Estado de São Paulo, onde você está morando?

Entrevistado (a) 3: Bom, a gente está há oito meses no estado de São Paulo, eu não participo diretamente da educação no estado de São Paulo né, mas pelo que eu ouvi e estou vendo lá né, não é tão diferente, claro que tem alguma coisa de diferente na parte de atendimento, do atendimento e o acesso à escola é mais fácil, inclusive a gente tá lá há oito meses e já tem uma van que leva as crianças pra outra escola, porque a gente falou muito, inclusive lá no bairro onde a gente mora, dali há uns vinte minutos, da aldeia pra escola que é juruá, até eles falavam: olha vocês podem levar seus filhos pra escola, aí a gente não aceitou porque a gente não quer que nossos filhos, vão pra escola do juruá, e a gente pediu para o Estado que mandasse um carro, pra levar os meninos pra aldeia que são uns quarenta a cinquenta minutos, aí a gente conseguiu com o Estado e hoje eles estão indo estudar na aldeia, eles vão e voltam. Tem uma turma de oito alunos que vão pela manhã e uma criança que vai à tarde. A van vem à tarde pra pegar uma criança só, mas vem.

Entrevistadora: Se você pudesse fazer este vídeo chegar ao Governo do Estado à Secretaria de Educação, o que você diria pra eles? Qual mensagem você deixaria aqui?

Entrevistado (a) 3: Bom, se este vídeo chegasse pra alguma autoridade, eu gostaria que respeitassem a comunidade indígena. Respeito é o mínimo que as autoridades precisam ter pelas comunidades indígenas. Ter respeito, reconhecimento dos valores, dos conhecimentos, dos pajés, seria o mínimo que eles estariam fazendo.

Entrevistadora: E os materiais que a SEEDUC envia para vocês? São materiais específicos?

Entrevistado (a) 3: O material didático das escolas do estado do Rio de Janeiro, são os mesmos que as escolas não indígenas recebem. Os materiais específicos, para nós professores, vieram

de São Paulo em uma relação de solidariedade e cooperação entre os professores guarani de lá para nós aqui, mas para os alunos não deu pra trazer.

Em: 30/07/2018, fiz outra entrevista com o (a) Entrevistado (a), pois em 14/07/2018 iniciou finalmente o Curso de Formação para Professores Indígenas do Estado do Rio de Janeiro.

Entrevistadora: Finalmente a escola indígena começou! Você pode falar um pouco sobre isto?

Entrevistado (a) 3: São seis anos de luta com papel, vindo de lá pra cá com papéis para a SEEDUC, mas esta é uma luta de muitos anos, eu sei que desde que os guarani estudavam no sul para se formarem em professor que tinha luta. Na sala tem eu e mais um de Yaka Porã (SP), dois de Paraty Mirim, um de Itaipuaçu e uns 20 de Bracuí e de Iriri tem um Pataxó. Há muita gente que não pode porque ainda não terminou o Ensino Fundamental. Escrevi no meu Facebook: O grande dia chegou! Os dias, meses e anos, de luta, persistência e a esperança, o grande tão esperado momento...MAGISTÉRIO INDÍGENA do Rio de Janeiro, isso demonstra que quando temos pessoas de luta do nosso lado, tudo é possível, e nunca deixar de acreditar em Nhanderu, o nosso Deus. Agradeço todas as pessoas envolvidas, para que esse sonho Seja realizado, me sinto contemplada, vou poder realizar o meu sonho, de fazer o magistério indígena, ha'evete! (Ivanildes em 14/07/2018).

Entrevistado (a) 4, Tekohá Ka'aguy Hovy Porã, Mata Verde Bonita, Maricá.

Entrevistadora: Tupã, Fale seu nome completo e o nome guarani, sua aldeia e seu grau de instrução.

Entrevistado (a) 4: Sou da aldeia Tekohá Ka'Aguy Hovy Porã, Mata Verde Bonita, que hoje é localizada no Município de Maricá, residi muito tempo em Camboinhas (aldeia) que depois mudou pra Maricá. Vivemos oito anos em Camboinhas, lutando muito, dedicando muito pra poder conseguir nosso sonho maior, do grupo guarani é quando se busca o que chamamos em guarani de Iwy Maray, que é Terra Sem Males que sempre me perguntam, o que é Terra Sem Males pra você? É onde nós acreditamos que podemos ser feliz falando nosso dialeto, viver com nosso plantio, da forma que nós sonhamos ter a estrutura de nossas ocas, do nosso Tekohá, de como posicionar todas essas coisas que envolvem a cultura, esse é o nosso sonho, essa é a Terra Sem Males, onde nós podemos beber uma água ainda direto da nascente, onde nos podemos trabalhar nossa educação que é bem do colo da mãe e em Camboinhas conseguimos colocar tudo isso e ter uma escolinha que atendia a nossa necessidade. Uma aldeia que talvez

é...falando um pouco da minha pessoa, hoje eu tenho 42 anos mas eu amadureci, aprendi muito a buscar como Camboinhas podia suportar, como a aldeia podia estar dentro do território de Camboinhas, tudo isso, aprendi muito, amadureci muito, e ter diretamente a conexão com a fala dos mais velhos, de como tem que ser, nunca esqueci isto também, então se deu certo por mais de oito anos, com o bombardeio que a gente sofria, Nhandaru é muito forte, a cultura falava muito forte. Encaramos uma prefeitura que manifestava totalmente contra. A Aldeia falando que aquilo era o início de uma favela há oito anos atrás. Hoje fazendo quatro anos de Aldeia de Maricá tem doze anos atrás, queríamos fazer daquele espaço ali, um espaço sagrado um cemitério de oito mil anos.

Nós temos os nossos sonho, viajei, fui para o Rio Grande do Sul no ano de 2006 pra 2007, participei do curso chamado Kuambo'é: crescer e ensinar. O único curso de Magistério Guarani que aconteceu, entre sul e sudeste do Brasil. É um privilégio ter participado daquele curso e me formar professor indígena.

No Estado do Rio de Janeiro, foram sete professores indígenas formados e hoje olhamos pra trás e falo: nossa! Nós tivemos a formação toda, fizemos a parceria mais difícil que talvez tenha acontecido e hoje você olha pra trás e diz, nossa! Que parceria bacana aconteceu entre os estados, as Secretarias de educação do Estado, talvez até dos municípios pra que acontecesse essa parceria pra que isto acontecesse e hoje estamos aqui praticamente abandonados, a educação escolar estadual praticamente faliu aqui no meu entender, no meu olhar.

Hoje acredito que nos lugares que eu já passei, nos lugares que eu já morei, volto a acrescentar que as coisas não estão mais funcionando da forma que tem que ser, a aldeia de Paraty-Mirim ela tem dois anos que os alunos estão assim, praticamente sem as aulas, porque esta é uma política muito...eu quero entender melhor, mas por enquanto eu entendo que a política no estado, a política de Educação no estado ela é muito sem raiz, sem cabeça, por enquanto tá voando sem direção.

Os índios foram prejudicados neste sentido, porque nós somos inseridos hoje numa educação diferenciada que não é respeitada, no estado. Paraty-Mirim está há dois anos abandonada, a escola daquele jeito, precisa de reforma, vai ou não vai, anda ou não anda e aí é um anexo ainda, Paraty-Mirim não é ainda uma escola, é um anexo de uma escola que está em Sapukai, ela nunca foi escola, ela nunca foi reconhecida como escola e aí quando você fala de Angra tem pelo menos há oito meses atrás, tinha cento e oitenta alunos que necessitavam de...acredito que quando você fala de educação envolvem muitos assuntos que englobam o que é uma educação de verdade, hoje eu falo que a gente sofre eu falo para os meus parentes, porque

você busca um salário pra poder só dar aula, na escola indígena que está vinculada ao estado, você não tem direito, os professores só podem dar aula um ano, os professores foram formados, nada mais, você não vai encontrar um professor inteligente, um professor adequado pra poder dar aula na aldeia, porque aqueles professores foram formados justamente, pra cuidar destas crianças na aldeia e hoje eles estão fora das salas de aula, porque o estado só dá direito a um ano contrato e depois eles criam uma lei que tem que participar de um concurso, como é que um índio que foi formado pra cuidar da sua aldeia no magistério, único criado no Brasil o estado cria isso né, junto com a parceria do MEC e as demais que se envolveram e aí depois de anos mudar tudo de novo dizendo que tem que participar de concurso público e isso não tem nada a ver com a escola diferenciada e aí eu volto pra minha aldeia de Maricá, no ano de 2013, nós fomos convidados pelo prefeito Quaqué, de uma cidade de Maricá no Estado do Rio de Janeiro, eu naquela guerra toda, a aldeia tinha pegado fogo.

O Prefeito já era contra em Niterói. Prejudicava muito nossa cultura, nossa sabedoria e a construtora também vinha com toda a maldade querendo destruir nossa aldeia e no ano de 2013 nós somos convidados pra ir pra Maricá pelo prefeito e eu depois que a aldeia pegou fogo eu meio desconfiado né e eu muito ferido, toda a aldeia virou cinza, virou carvão mesmo assim aceitamos a proposta de ir conversar com Quaqué e ver lugar, eu lembro como fosse ontem ele falando assim: “Se vocês quiserem se felizes, vão pra Maricá”.

Aí conseguimos tombar nossa área de Camboinhas, que ela era sagrada, com um cemitério de oito mil anos, conseguimos tombar ela e fomos pra Maricá e é verdade, hoje somos felizes, temos nossos territórios, onde as pessoas respeitam nosso território, respeitam cada indivíduo que tá ali dentro, onde a educação funciona, a educação diferenciada funciona de verdade é tão maravilhoso quando as pessoas do governo colocam no seu caminho facilidade, não dificuldade.

A facilidade que eu vi aqui em Maricá foram as Secretarias com todo cuidado, parecia que eles foram mais formados que o Estado, que fizeram mais formação sobre a nossa cultura, deram oportunidade pra mim falar o que é que eu quero de uma escola e eu falei assim: “a escola indígena diferenciada de verdade é fazer com que os professores deem aulas em sua língua materna, não é que o Português não é valioso é muito importante, mas vem como segunda língua, isso é lei pra nós”.

Em Maricá isso funciona, contrataram os professores, que tiveram menos formação que eu, hoje tem professora lá que tem menos formação que eu, tenho esta formação e eles estão sempre me procurando, pra poder dar aula, mas por enquanto hoje eu estou na área de política

e aí eu quero lutar por uma caminho mais sábio porque nossa aldeia é muito carente e a prefeitura não teve dificuldade nenhuma de contratar os professores e disseram assim: “olha não precisa de diploma nenhum porque ela já é praticante da sua língua materna, ela já domina sua cultura, já domina seu ritual ela não vai ter dificuldade nenhuma de passar esse conhecimento pra suas crianças então não teve dificuldade, a diferença é esta, o diferenciado funcionou de verdade no município que contratou os professores que hoje tem aula de cultura, já tem professor de fora que é vinculada ao município que também dá aula.

Pra nossas crianças guarani , então isso que é Democracia de verdade e que aconteceu com nossa aldeia. A dificuldade que nós tivemos com o Estado hoje foi superada com a prefeitura. Hoje as crianças têm sapatos, chinelos, bermuda, tem calça, tem blusa, camisas, mochilas, tem material escolar, tem dentista vinculada a escola que fica toda segunda feira do lado da escola, um ônibus móvel que virou consultório de odontologia pra cuidar das crianças dando vida melhor . Então os parceiros que vem cuidando da forma que a cultura necessita.

Por mais que estamos vivendo numa crise hoje você olha pra uma rede de escolas vinculadas ao Estado, não só indígena, tem muitas escolas abandonadas, eu queria que mudasse. Eu estou sendo muito sincero, eu, Tupã. Eu pedi um ano de licença pra minha aldeia, completaram-se um ano e agora estou indo pra aldeia de novo, eu vou voltar pra aldeia, reorganizei minha vida, você vive quatorze anos dentro de uma comunidade lutando, lutando e aí você deixa sua vida particular de lado também e aí eu pedi pra minha aldeia pra resolver minha vida particular , não é nem sério, é pra curtir um pouco minha família porque eu precisava. Agora eu volto pra minha aldeia e volto não só com o olhar mas com desejo de quase sendo tudo realizado, nossa aldeia vai ser... tem uma empresa muito rica que está entrando em Maricá, chama-se IDB Brasil que tá envolvida em projetos em Maricá e Nhandaru abençoa o coração deles porque eles estão vindo construir um Centro Cultural, uma escola que atende desde a alfabetização até a formação.

Eu falei: “Eu não quero os meus índios saindo desde dez, doze anos, desde muito novo saindo da aldeia pra estudar numa rede lá fora, pelo preconceito que o Brasil carrega ainda e por ter muita droga lá fora e eu cobreí muito a prefeitura . Porque eu fui no Rio Grande do Sul numa aldeia chamada Estiva, uma aldeia de sete hectares (em Viamão), neles moram 120 índios. Lá tem uma escola super decente, uma escola que o indígena entra desde criancinha e sai de lá formado. Não tem que sair pra estudar. Isso é muito glorioso eu quero trazer isso pra minha aldeia e está perto de acontecer, mas eu quero também não deixar de lado, os parentes que

sofrem muito, Angra, Paraty-Mirim, aldeia de Araponga, as escolas caíram praticamente tudo a escola lá de Araponga.

Na verdade, você lembrando só o início de como ela foi levantada, eu só lembro que na época eu estava com treze pra quinze anos e nenhum destes prédios, nenhuma destas escolas foram construídas com verba do Estado, ela foram construídas com verba doada. Paraty-Mirim foi construída com a verba doada por um japonês que o Aldo Locurto um Italiano trouxe.

Entrevistadora: Era uma ONG não foi?

Entrevistado (a) 4: Isso. Aí você vai pra Araponga e aí o mesmo Aldo Locurto traz uma verba da Itália e também faz acontecer a construção de escolinha. Aí você pula pra Sapukai e acontece a mesma coisa. Então você hoje olha e pergunta: O que é que o Estado fez até agora para os índios e eles são os responsáveis. Muitas dificuldades, muitas pedras no nosso caminho. O parente, eu vou te mostrar todos os processos de como a escola foi... eu falei pra prefeitura, diretamente, eu tenho o WhatsApp dele (prefeito), eu quero uma escola imediatamente, primeira coisa que entrou na nossa aldeia foi Opy, que é a nossa casa de reza que é a força da nossa cultura.

Entrevistadora: Eu estava lá ajudando também a construir, fazendo typá para o pessoal que estava construindo.

Entrevistado (a) 4: Isso, você fazendo typá para os xondaros e que em seguida veio a escola. Pra mim foi maravilhoso. Hoje tem algumas pessoas que reclamam porque a gente tem um projeto de construção de uma escola que atenda a nossa escola sem os jovens saírem da nossa aldeia, que está sendo construída não só a arquitetura, mas o projeto mesmo do arquiteto pra gente levar pra construção. Mas eu estou muito feliz com aquele contêiner, com aquela lata como as pessoas falam porque o Prefeito não tinha como construir uma oca de um dia pra outro então a gente estudou fazer um prédio bacana, uma oca bacana que atende a necessidade da aldeia, mas enquanto isso coloca o contêiner, então aquela lata como as pessoas falam atende muito as nossas necessidades, nossa! Quando você vê as crianças correndo, falando, escrevendo, virou jardim das crianças e hoje eu falo que onde a nossa aldeia tá nós somos respeitados, pelos vizinhos, pela população que está ao nosso redor, mas também os governantes que estão diretamente conversando os direitos humanos então tudo isso funciona então é queremos crescer e levar também este exemplo. Eu fui pra aldeia de Sapukai e conversei muito com Algemiro e queria levar este pequeno projeto de como a gente atende a nossa aldeia,

então é simples, é só querer e fazer a coisa acontecer e aí vem o Estado que é dono de quase tudo e aí coloca tanta dificuldade no nosso caminho que a gente não vê nada, a nossa escola vai caindo os pedaços, o professor tá sem salário fora da sala de aula e aí vem as crianças falando: Olha tem crianças indo pra cidade de Paraty pedir doação, brincar na cidade, tudo que a gente precisa é de uma escola, porque se a gente não tem as atividade de canto, de escrita de tudo, tudo, a escola é nossa vida na aldeia também é a segunda Opy na nossa vida, e aí quando não tem isso...eu fui ajudar em Paraty-Mirim, porque eles tiveram uma briga com a dona de uma empresa de ônibus devido a isto porque as crianças estão paralisadas (sem aulas), e aí as crianças vão pra cidade, faz coisas que não deve, e aí eu acredito que o Estado é tudo responsável, neste sentido porque, poxa, você formar os professores, não dá oportunidade de trabalho, tem uma escola que está caindo aos pedaços, tem quase duzentas crianças lá, tem quase dois anos que não funciona da forma que tem que tem que ser, merenda é pouca,

Entrevistado (a) 4: São duas salas né, uma que é o jardim , das criancinhas, o prezinho, e outra sala do segundo ao quinto ano.

Entrevistadora: Como é que funciona essa situação de uma sala do segundo ao quinto ano?

Entrevistado (a) Entrevistadora: Quantas salas de aula tem a escolinha que o Quaquá construiu na aldeia de Maricá?

Entrevistado (a) 4: Uma sala são duas professoras trabalhando.

Entrevistadora: Multisseriada.

Entrevistado (a) 4: Multisseriada, porque tem a Jurema e as outras duas professoras que vem lá de fora.

Marize: A tarde né? Então, funcionam duas turmas pela manhã e duas turmas à tarde.

Entrevistado (a) 4: Isso.

Entrevistadora: À tarde também tem o prezinho?

Entrevistado (a) 4: Não, de manhã o prezinho.

Entrevistadora: Então à tarde fica uma sala pra cada turma, pra não precisar dividir o mesmo ambiente né?

Entrevistado (a) 4: Isso, isso.

Entrevistadora: Outra coisa que eu queria que você me colocasse sobre aquela audiência que o SEPE conseguiu ônibus pra trazer a comunidade indígena das aldeias para que cada comunidade falasse para os deputados que estavam lá, porque também são eles que fazem as leis, o que estava acontecendo nas escolas, queria que você tentasse de alguma forma reproduzir aquela fala brilhante que você fez com relação a esse sentimento.

Entrevistado (a) 4: Eu acredito, vejo muito isso é realidade até hoje Marize, eu vou para as aldeias e o que eu mais vejo, é...nossa eu me emociono muito porque era o sonho do seu João, o cacique de Sapukai de quase cem anos, um dia ele teve em uma reunião que eu graças a Deus ele estava na mesma roda de conversa que eu e ele dizia assim: “Poxa, eu estou com 94 anos, eu pensei que só eu não ia saber ler e eu vou morrer e eu acredito que vocês vão lutar, vão lutar e vão ver ainda em pleno esse século que é tão avançado”.

Nossa a gente é avançado em tudo no Brasil. Nosso país tem tudo pra ser um país de primeiro mundo: tem a natureza, tem a cultura e quando você fala de cultura, você fala das belezas da mata, de tudo que envolve a beleza do Brasil, nós temos verba pra dar a melhor vida para o povo brasileiro e aí nós estamos atrasados em tudo e aí eu me lembro da fala do João falando: “Eu vou morrer e aí vocês vão trabalhar.” E é verdade, ele morreu, seu João morre e nós ficamos atrás, assistindo tudo, eu tô com quarente e dois anos, entrei nessa briga com... Acompanhei este grupo indígena com dezesseis, dezessete anos eu era uma criança praticamente.

Hoje, no ano de 2018, aonde é...eu não sei pra que eles fazem isso é tão rico, o índio trazendo o seu sofrimento na mala vem com sua comunidade cada um apresentando a sua aldeia, seu cacique falando quando se encontra com o governo que manda ônibus, manda van e aí os caciques vem com toda sabedoria, nem dorme direito porque tem um encontro importante com o governo porque o sonho dele é simples: amanhã funciona a escola esperando o governo se responsabilizar. Nesse sentido os caciques vêm da sua aldeia, fala se expressa da melhor forma possível, não só os cacique, os pajés que acompanham nossa luta, hoje nossos jovens, meu sonho maior das minhas crianças, das minhas filhas é ter um advogado, uma médica na aldeia, eu cobro muito isso dos meus filhos.

Eu quero pelo menos os meus cinco filhos ver cada um formado em alguma coisa é isso que a gente sonha e o Estado cria tantos obstáculos eu só quero finalizar com a seguinte frase: acho que você estava quando eu falei assim que, que quem descobriu...a nossa cultura guarani é tão boa, que nós deixamos de cortar essa má raiz há quinhentos anos quando Cabral encostou seu navio e descobriu o Brasil, só que lá estava um índio, eu falei isso e você estava.

Esta semana eu tive uma reunião e eu tive o prazer de falar que hoje eu compartilho o sofrimento de querer ter uma boa educação na minha aldeia, de querer ter uma boa saúde na aldeia. Qual índio que não quer ir numa dentista cuidar dos seus dentes, qual índio que não quer

fazer uma universidade, fazer direito. O jovem sonha pra cuidar de sua aldeia nesse sentido e o jovem aqui de fora também sonha. O povo brasileiro sonha, ele quer estudar, só isso que ele quer, só que esquecemos de uma coisa, esse Pedro Álvares Cabral...hoje eu compartilho esse sofrimento, hoje a gente não tem direito: a segurança, não tem direito a educação, não tem direito de transporte porque você tem que pagar, tudo você tem que pagar hoje, pra você ir ao banheiro você tem que pagar hoje. Eu falei essa semana para um grupo grande de umas quinhentas pessoas: tinha pai, tinha mãe, tinha filho, tinha neto.

Eu falei assim ó: Hoje eu compartilho desse sofrimento, porque só eu sofria com meu povo, sem direito a educação, sem direito a saúde, sem direito a segurança, sem direito a transporte sem direito a nada. Hoje o povo brasileiro compartilha do sofrimento com os índios, porque ele também tá sentindo na pele, quando Pedro Álvares Cabral veio no Brasil roubou muita coisa e aí espalhou aqui seu parente chamado Cabral, eu acredito que ele é parente, eu acredito que esse é parente dele também esse Cabral que tá aí agora no Rio de Janeiro, ou é a encarnação dele, então hoje eu compartilho com esse sofrimento dos índios com todo povo do Rio de Janeiro. Hoje o povo do Rio de Janeiro não tem direito à educação, não tem direito à saúde, vai no hospital morre na fila do hospital, devido a que? O Cabral, então é isso que aconteceu no estado do Rio de Janeiro.

Os nossos caciques não se sabe se a gente acredita porque só eles poderão dar continuidade à nossa cultura, pois já foi embora e os mais jovens teremos o nosso direito, o nosso direito é o Estado assumir com a sua responsabilidade, chega de por as pedras no meio do caminho, facilitar, porque sabemos que existe verba diretamente cada estado e a aldeia tem a sua verba e hoje a gente não vê um terço disso.

Entrevistadora: Eu procurei mas não achei. Vocês têm informações dessas verbas que o Governo Federal envia para os estados?

Entrevistado (a) 4: Eu vi no município de Maricá, uma pessoa acessou pra mim e falou de quanto é por cabeça de aluno, para merenda e nela também consta pra reforma das escolas, no Município de Maricá eles colocam R\$ 5,00 por aluno. Sabe quanto é no Estado do Rio de Janeiro? R\$ 0,42. O que você vai fazer com R\$ 0,42? Mas a moeda tá entrando pra merenda, pra reforma das escolas, eu tenho informações de que está vindo a verba de Brasília, lá do MEC pra poder assumir algumas necessidades das comunidades, mas eu não sei por que as coisas chegam no Rio de Janeiro e para tudo, não anda.

Entrevistadora: O que pra você Tupã o Estado do Rio de Janeiro significa com relação as comunidades indígenas e com relação ao acesso e permanência dos Guarani nas Escolas Diferenciadas das aldeias do Rio de Janeiro?

Entrevistado (a) 4: Só sei que o significado de tantos anos de luta, pra mim o significado do Estado é voltarmos a escravidão, porque se hoje as escolas funcionassem nas aldeias pelo Governo pelo menos Paraty-Mirim e Angra, mesmo assim, eu já tive proposta, o Estado me procurou aqui na minha aldeia , pra vincular a escola do Estado e eu não quis.

Entrevistadora: Então você acha que na verdade o caminho para as escolas indígenas melhorarem seria a municipalização dessas escolas?

Entrevistado (a) 4: Imediatamente. Tem que ser municipalizadas, o Estado, nós índios temos que cobrar uma indenização, não estou falando de verba não, estou falando de atendimento, porque é absurdo o que está acontecendo, a gente fala em melhorar as escolas pra não ter preconceito nenhum, mas o preconceito institucional é muito grande, ela faz com que o nosso moral machuque muito, o Estado machuca muito, prejudicou muito nós, atrasou muito a nossa vida, então o Estado vê nós como artigo.

Eu acredito que a palavra do Estado é bem assim ó: O índio tá lá na sua aldeia ó, coloca ele lá na aldeia, e o papel da FUNAI não é diferente do Estado não é igualzinho assim: Coloca lá na aldeia, esquece, eles estão bem lá, eles estão bem, a educação funciona pra eles lá. Eu acredito que é desta forma que o Estado pra mim, desculpa se eu estiver errado, mas eu tenho toda certeza, pra mim, eu, pra Darci Tupã o Estado pra mim não significa mais nada, porque tá devorando a nossa cultura, poxa, as crianças hoje com tanta revolta eu falo: crianças, bom uma pessoa de quinze anos ainda é criança pra mim e uma criança de quinze anos não saber escrever é crime, isso é crime que o Estado está fazendo, isso é crime muito grande, é um crime de racismo, de moral, de direitos humanos.

Eu acredito que isto tem que ser visto e os caciques tem que fazer outro encontro forte pra poder rever isto, porque continuar no que tá, olha é daí pra pior. Hoje você ainda não tem saneamento básico, uma boa moradia. Educação, pra você ter uma educação diferenciada de verdade pra funcionar, você tem que ter uma boa moradia, a família tem que dormir tranquilo na sua oca e acordar tranquilo, isso pra mim envolve saúde, o bem-estar, você fazer hoje sanitário nas aldeias isso é saúde, é educação, isso não existe, você vai para as aldeias, tem quase mil índios em

Sapukai, acredito que tem setecentos índios, já não é pouco índio e a grande maioria é criança, trezentos são adultos e quatrocentos são crianças, tudo querendo estudar, com fome de caderno e aí não temos este direito mais, então eu acredito que tem que ser municipalizada as escolas.

Os municípios eles funcionam melhor, eles respeitam melhor nossa cultura, eu já tive uma conversa com o pessoal de Paraty, com vereador, até o Prefeito de Paraty encontrei com ele há cinco meses atrás porque nós somos amigos, crescemos juntos em Araponga, então eles falaram pra mim que não vão fazer a parceria, ou um ou outro.

Eu acredito que com o município a gente se dá superbem, as escolas municipais elas estão funcionando, as crianças da minha aldeia toda quinta-feira tem Educação Física, no qual elas tem brincadeiras da aldeia, toda sexta-feira as professoras e o professore de Educação Física envolvem os pais as mães, colocam eles ali pra cantar com seus filhos, sabe, fazer brincadeiras com suas crianças, então é um sonho sendo realizado e cada vez melhor aqui na nossa aldeia, graças a Nhanderu e eu quero levar esse projeto, pequenas ações né porque pra mim isso são pequenas ações quando o governo quer assumir não é um grande caso.

Entrevistadora: Uma última pergunta pra você: eu acompanhei tua luta desde quando você era um jovem de vinte e poucos anos e lembro de você sentado na porta da escola e eu nunca esqueci disso, isto tá na minha dissertação, quando você me falou pela primeira vez que aquela escola estava fechada que até o EJA (Educação para Jovens e Adultos) tinha acabado, então a última pergunta que eu faço pra você é com relação à luta que eu sei que você é um xondaro e luta muito pela sua aldeia, mas não só pela sua aldeia, mas por toda a parentada guarani, você esteve conosco no contexto urbano, então a minha pergunta é o seguinte: O que você acha da gente ter conseguido garantir o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro e agora os nossos parentes aldeados terem conseguido o Conselho Estadual de Educação Indígena do Rio de Janeiro. Você acha que esses dois conselhos quando você fala de união que a gente tem que se unir, inclusive o Conselho Estadual de Direitos Indígenas que agremia as instituições indígenas de contexto urbano e todas as aldeias do Rio de Janeiro, você acha que este é um caminho pra gente lutar em defesa da qualidade de vida para o nosso povo?

Entrevistado (a) 4: Eu acredito que sim, até porque se nós ficarmos esperando algo do Estado, nós vamos ficar esperando o navio passar, você vai ficar lá na beira do rio esperando o navio e ele nunca vai passar, então se foi aprovado isso e foi para o Diário Oficial né e que foi que eu vi eu acredito que chegou a hora de nós fazermos barulho e balançarmos nossos chocalhos

porque, só com Conselho Estadual, acredito que não só as vozes, mas a nossa imagem, a nossa luta aparecerá melhor e junto é mais forte então junta os Conselhos, nada mais melhor porque se nós não tivermos estes dois Conselhos unidos, mesmo que cada um lute pela nossa aldeia eu acredito que demorará acontecer, mas vai acontecer, mas se nós pudermos juntar desde agora, desde ontem nós vamos conseguir, o caminho é este, nunca desiste, os Conselhos unidos e nós xondaro acompanhando cobrando o Conselho, ele tem que ser respeitado, porque ele foi reconhecido, mostrado no Diário Oficial e agora os índios do Estado do Rio de Janeiro tem Conselho, por onde eles possam gritar, se manifestar então eu acredito, esse é o caminho sim.

Entrevistado (a) 5:., Aldeia Sapukai, Bracuí, Angra dos Reis. RJ.

Entrevistadora: Fale a data de hoje, seu nome completo, seu nome Guarani e qual aldeia você pertence.

Entrevistado (a) 5: Primeiramente eu sou Lino Gonçalves da Silva em Português, nascido em 28 de março de 1985, sou da aldeia de Sapukai e eu sou professor daqui da escola há três anos e uma das coisas que eu queria comentar é sobre as leis brasileiras e pra nós, não só para os povos indígenas mas para a sociedade em geral, como eu faço parte do Conselho Estadual de Educação Indígena do Rio de Janeiro, eu vejo que tem muitas coisas na lei mas que a gente não tem. Então estas são as brigas que os povos em geral têm essa dificuldade. Então em minha opinião estes problemas seriam solucionados pelos políticos.

Entrevistadora: Eu queria que você falasse um pouquinho, porque eu sei que a escola não foi construída pelo estado, eu sei que ela começou com apenas duas salinhas, e hoje ela tem cinco salas, eu sei também que ela já foi multisseriada, então eu queria que você falasse sobre a escola hoje. Como ela está estruturada? Quantas turmas têm, se ela é multisseriada ou é um professor pra cada turma.

Entrevistado (a) 5: Então, hoje aqui na aldeia tem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, do Primeiro ao quinto ano, graças a Deus e também com muita luta a gente também conseguiu o segundo segmento, do sexto ao nono ano, então essa é uma das conquistas da comunidade daqui.

Entrevistadora: O sexto ao nono ano começou quando?

Entrevistado (a) 5: Começou em 2016. Até então só tinha do primeiro ao quinto ano. Mas como eu falei agora nós brigamos e reivindicamos também que o Estado possa também assumir esta escola indígena como escola estadual então através disso conseguimos implantar esta escolarização aqui na aldeia.

Entrevistadora: Então foi a partir daquela luta que o Sepe trouxe as comunidades indígenas para aquela audiência na ALERJ em julho? Porque eu lembro que até julho os contratos ainda não tinham começado.

Entrevistado (a) 5: Na verdade, o segundo segmento já tinha começado, então os alunos também participaram nessa manifestação, mas só que até aí os contratos estavam com problema sério, quando acabava o ano, a gente tinha que esperar mais um ano pra ser renovado, mas através dessa manifestação que todos participaram até o juruá, quando eu falo assim, é que juruá é o branco né, aí conseguimos este direito que aí foi regularizado, graças a Deus.

Entrevistadora: E do sexto ao nono ano quem dá aula, são indígenas ou é juruá?

Entrevistado (a) 5: Na verdade só tem um professor do segundo segmento que é indígena, é o Antonio Tupã que dá aula de língua guarani.

Entrevistadora: Qual a sua formação?

Entrevistado (a) 5: Estudei até o Ensino Fundamental e agora conseguimos o Curso de Magistério Guarani e foi aguardado pelos Guarani há muito tempo , e ele já começou inclusive e com essa formação a gente terá mais conhecimento , até pra gente se comunicar melhor, buscar nossos direitos

Marize: Você está fazendo o magistério?

Entrevistado (a) 5: Sim na verdade estou fazendo. Pra mim está sendo um pouco difícil porque ao mesmo tempo tenho que dar aula e estudar, mas nós somos fortes e quando a gente quer nosso objetivo a gente consegue.

Entrevistadora: Este segundo segmento, quantos professores tem e quais matérias?

Entrevistado (a) 5: Olha só, eu tenho que falar a verdade também né, até porque eu sempre falo a verdade, não gosto de falar assim escondido. Na verdade tem carência dos professores de

algumas matérias , no caso da língua Inglês que saiu e até agora não foi encontrado, História também, infelizmente saiu também, acho que deu problema com o Estado. Alguns professores que moram aqui perto de Angra teriam condições de continuar dando aula aqui na aldeia, mas só que Paraty-Mirim é um pouco complicado porque é mais longe, aí os professores decidiram que se não dá pra dar aula nas duas eles decidiram parar.

Entrevistadora: Então falta História, Inglês, só?

Entrevistado (a) 5: Ciências também, três professores.

Entrevistadora: E o que você acha desta situação? Quer dizer, essa luta constante pela qualidade, pra que chegue professor, pra que vocês tenham contrato. O que é que você acha que deveria mudar?

Entrevistado (a) 5: Eu acho que na minha opinião, pelo que eu vejo, desde que eu entrei há três anos na escola, a gente precisa mais união, primeiramente a gente precisa apoiar um ao outro. Por que é que eu falo isso? Porque até hoje na escola, da parte do juruá, às vezes eles não aceitam o que o outro fala, “que não é isso”, “tem que fazer isso”, “isso não é certo”, então até na parte da administração da escola , também a gente teria que ver, do jeito que a comunidade quer e que trabalhar junto com o Estado também, e buscar melhorar a situação pra escola indígena e não só a escola indígena, a gente sabe que há problemas na escola, com todas as escolas do Estado. Mas pra escola indígena é pior, até a estrutura na verdade. Hoje temos duas salas pra mais de 120 crianças e é complicado trabalhar também, mas como eu te falei, eu tenho a esperança de que pelo menos daqui a dez, vinte anos a situação melhore um pouco também. A gente nunca vai perder a esperança. Eu posso comentar sobre um trabalho que eu fiz na faculdade?

Entrevistadora: Claro.

Entrevistado (a) 5: Eu dei uma palestra no Rio de Janeiro na UERJ, mas só que teve um problema, teve uma greve, só que teve umas trinta pessoas por aí, alunos. Uma das perguntas que eles fizeram foi sobre a escola indígena, eles queriam saber sobre a realidade das escolas indígenas, se havia alguma diferença, em termo de lutas de direitos essas coisas, aí eu falei que pra falar a verdade não tem diferença, os problemas que existem aqui fora existem lá também, mas pra nossa escola é pior ainda. Aí eles perguntaram por que, sendo que esta escola é do

Estado, que na verdade é um colégio, não uma escola, é um colégio indígena, aí eu falei que leis a gente tem, leis garantidas na Constituição Brasileira, mas que na prática ninguém cumpre né? Esse que é o problema. Quando eu falei isso todo mundo riu, riu muito e falaram nossa! Um índio que sabe das leis? Eu tenho apenas o Ensino Fundamental, vocês que são superiores ainda pensam isso de um índio? Falei brincando, mas falei pra eles refletirem também.

Entrevistadora: A escola passou a colégio e isto que dizer que tem segundo grau, mas o curso de formação de professores indígenas vai funcionar no Centro de Angra né?

Entrevistado (a) 5: Sim. Tem tempo escola e tempo comunidade. Aí quinze dias seria na escola fora da Aldeia, é uma aula normal assim de matéria e tempo comunidade é uma pesquisa que a gente faz com relação a cultura, da língua, do modo de vida , do cotidiano, do dia-a-dia, então é legal.

Entrevistadora: Mas me diz uma coisa: o que é que você acha, por exemplo, do Colégio Karaí Kueri Rendá ser um colégio só no nome? Porque não tem condições do Ensino Médio ser aí, pois para isto acontecer é necessário ter obra com aumento de número de salas, não é isto?

Entrevistado (a) 5: Sim. É o que eu estava comentando, que a gente através do Conselho (ele se refere ao Conselho Estadual de Educação Indígena), tentar conseguir implantar ao menos o Ensino Médio normal, porque alguns alunos do segundo segmento vão se formar este ano em dezembro, mas só que até agora a gente não tem Ensino Médio. Como a gente vai fazer com esses alunos que vão terminar o ensino do segundo segmento?

Entrevistadora: Alguns alunos já foram estudar fora da aldeia o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio?

Entrevistado (a) 5: Sim. No Ensino Médio tinha um aluno, conseguiu terminar com muita luta e tem três ou quatro alunos que tentaram fazer o ensino fundamental, mas só que com as dificuldades eles desistiram.

Entrevistadora: Qual era a dificuldade?

Entrevistado (a) 5: A dificuldade maior é que as aulas eram à noite e a distância também não ajuda, porque daqui até a pista leva cinquenta minutos a pé e não tem transporte nenhum então voltar à noite é um pouco perigoso também.

Entrevistadora: E preconceito e discriminação por ser indígena

Entrevistado (a) 5: Olha, isso existe muito. Inclusive teve um aluno que comentou isso depois que se formou, ele até estava chorando né, porque tem alguns que falam que o índio é animal, diz que índio come gente, diz que como o índio pode estudar assim, porque se vive no mato, por que estuda na cidade?

Marize: E os professores?

Entrevistado (a) 5: Acho que os professores nem ligam, claro que eles são muito respeitosos, mas eles nem tiram satisfação com o outro aluno, mas na verdade, preconceito e discriminação a gente sofre muito. Não sei se é só para os alunos indígenas ou se dentro da escola da sociedade em geral existe entre eles.

ENTREVISTADO (A) 6 DE ITAXÍ (PARATY-MIRIM):

Entrevistadora: A primeira coisa que eu quero que você fale é seu nome, qual sua aldeia e sua função.

Entrevistado (a) 6: Sou liderança da aldeia de Itaxí Mirim que é mais conhecida como Paraty-Mirim. Faço parte do Conselho de Educação, sou conselheira no ICMBIO e participo no Fórum Tradicional também e sou conselheira dos Direitos Humanos Indígenas e sou professora do 1º ano também, porque a gente tem dificuldade pois não tem professores formados e eu já tinha trabalhado alguns anos como agente de saúde e por este motivo a gente hoje tá trabalhando como professora, eu trabalho pela manhã até meio-dia e trabalho no dia-a-dia como liderança mas represento os dois né (.....) pela idade do meu pai que tem 118 anos e ele já não pode mais participar de reunião então quando eu vou à reunião eu represento os dois né cacique e vice cacique.

Entrevistadora: Você dá aula só para o primeiro ano? E quantas crianças tem no primeiro ano?

Entrevistado (a) 6: Então, no primeiro ano só tem oito.

Entrevistadora: Quais são as outras turmas que tem na parte da manhã?

Entrevistado (a) 6: Na parte da manhã tem o primeiro ano, o segundo e o terceiro.

Entrevistadora: Então o segundo ano tem um professor e o terceiro ano outro professor?

Entrevistado (a) 6: É... Então, tem o Leonardo que é professor da escola e ele está com os dois né, por enquanto. Pelo que eu entendi tem um professor que acho que foi contratado que vai ensinar no segundo ano e o Leonardo vai ficar com o terceiro ano que ele já tá ficando.

Entrevistadora: Então peraí, você fica com o primeiro ano, o segundo e o terceiro ficam com o Leonardo, e o quarto ano?

Entrevistado (a) 6: O quarto ano fica com o Robson.

Entrevistadora: E o segundo e terceiro qual é o nome do professor todo?

Entrevistado (a) 6: Então, o segundo ano vai ser o Isaque que vai ser professor bilíngue guarani, então é ele que já tá contratado também e vai dar aula para o segundo ano.

Entrevistadora: Qual o sobrenome deles? Do Isaque e do Leonardo?

Entrevistado (a) 6: Isaque de Souza, é guarani e Leonardo Robson Benites

Marize: E o quinto ano?

Entrevistado (a) 6: Acho que não tem, mas você vai falar com o professor que está mais tempo na escola.

Entrevistadora: O que falta para que esta escola seja uma Escola de Educação Diferenciada , como está garantida na Constituição Federal?

Entrevistado (a) 6: Então, aqui não temos uma escola, ela é uma sala de extensão, o Serginho e o Darci Tupã, que eram professores que fizeram curso de formação indígena guarani, e eles fizeram um livro daqui mesmo em Guarani contando a História desta aldeia e a gente usa este livro e conta esta História para as crianças.

Entrevistadora: Mas tem pra todos os alunos?

Entrevistado (a) 6: Não, temos um livro.

Entrevistadora: Com relação ao calendário escolar: Vocês tem datas da cultura guarani que este calendário atrapalha?

Entrevistado (a) 6: Bem em janeiro as crianças estão de férias e neste mês nós temos o Nhemongaraí (batizado), mas temos outras datas como abril que é o Dia do Índio, mas a gente não comemora mais pois mataram nosso povo, então a gente fica na casa de reza, e em setembro que é feriado pra gente que é o Dia dos Guerreiros, mas a escola não respeita estas datas e tinha que respeitar, porque se é diferenciada tem que respeitar a cultura. Outra coisa: os professores guarani são contratados, então na sala-de-aula nós ensinamos as crianças pra que eles estudam, pra que eles precisam estudar, porque hoje nós crescemos mas tem muitas pessoas que não foram estudados, então se é contratado a gente precisa seguir a regra, numa sala-de-aula e ao mesmo tempo a cultura

Entrevistadora: Estou aqui transcrevendo a entrevista do prof^o Leonardo e ele me falou na entrevista que tem três salas-de-aula. Então você dá aula para uma turma, tem duas turmas com ele, mas já tem um professor pra assumir e tem o quarto ano, então o professor do quarto ano vai assumir o quinto ano. Então isso dão quatro salas. Onde ficará a quarta turma?

Entrevistado (a) 6: Então, é essa a dificuldade que a gente tem né , porque aqui não é uma escola, aqui é uma sala de extensão.

Entrevistadora: Então como é que você vão fazer para acomodar todo mundo?

Entrevistado (a) 6: Então, pela manhã a gente usa duas salas, que é o primeiro e segundo com terceiro ano que o Leonardo tá dando aula, então de manhã sobra uma sala. À tarde tem três ou quatro professores, uma dá aula até não sei que horas e muda pra outra turma né, porque a gente não tem sala.

Entrevistadora: Quando você pegou esta turma de primeiro ano, no início do ano?

Entrevistado (a) 6: Peguei esta turminha no dia 30 de julho, porque estava faltando professor e as crianças já estavam na hora de estudar também.

Entrevistadora: O governo fez contrato com você?

Entrevistado (a) 6: sim, fez agora. Esta turminha estava estudando, esta turminha do primeiro ano, estava com o Inácio. Ele saiu este ano. Ele não tinha curso então ele tinha esta dificuldade, então ele saiu e logo que ele saiu eu comecei.

Entrevistadora: No segundo turno vai ficar o quarto e o quinto ano?

Entrevistado (a) 6: O quarto está com o Professor Robson e o quinto não tem professor, tá em casa.

Entrevistadora: Mas se tem só três salas, se chegar o professor para o quinto ano, vai faltar sala, pois do sexto ao nono ano vão estudar como?

Entrevistado (a) 6: Olha, à tarde tem cinco professores, só que cada hora...é muita coisa...

Entrevistadora: Fiz uma entrevista com a Ara'í e ela me disse que os professores juntam turmas, Artes por exemplo, o professor ministra aulas para as quatro séries juntas o mesmo conteúdo. Como vice cacique, como liderança da comunidade, o que você pensa com relação à Secretaria de Educação e o Governo?

Entrevistado (a) 6: Na verdade a gente tá lutando por isto mesmo, porque a gente precisa de sala e mais professores né, porque assim, a gente não quer os nossos filhos estudando fora da aldeia porque lá tem muito preconceito, então eles estudando aqui na aldeia, seria muito melhor pra gente, então por este motivo a gente estamos pedindo um colégio mesmo, que seja um colégio e que seja com salas suficientes. A diretora disse que iria ter reforma, mas a gente precisa e de construção de salas porque reforma só não vai adiantar.

Entrevistado (a) 7. Doutorando (a) do PPGAS, Museu Nacional em Antropologia e Guarani:

Entrevistadora: Fale a data de hoje e quem é você.

Entrevistado (a) 7: Hoje é primeiro de agosto de 2018, sou Guarani Nhandeva de origem, MS, em 2000 fui para o ES, onde eu comecei a dar aula também trabalhei por sete anos como professora com os guarani MBya, apesar de que eles não querem no ES ser chamados de MBya, hoje eles se autodeclaram Nhandeva. Eu fiz magistério, era um protocolo Guarani que se

chamava Kuambo'ê, onde participaram os Guarani, que era um curso de Formação de Professores, na verdade organizado pelo MEC, que durou este curso 7 anos, começou em 2003 e terminou em 2010.

Entrevistadora: Era uma formação superior?

Entrevistado (a) 7: Nível médio, onde participaram guarani do ES até o RS, eram guarani do Sul e Sudeste. O único estado que não participou, foi São Paulo. Onde eu conheci os professores guarani do Rio de Janeiro. Na época era o Darci Tupã, na época ele era da Paraty-Mirim, o Waldir, Algemiro de Sapukai, Angra dos Reis, Isac e Sérgio que na época eram de Paraty-Mirim (Aldeia Itaxim) e de Araponga, o único que foi era Nirio, todos concluíram do Rio de Janeiro.

Entrevistadora: Como era este deslocamento? Porque vocês não ficaram sete anos lá.

Entrevistado (a) 7: Era por etapa, como a FUNAI ficou responsável pelo transporte dos alunos na época, então às vezes era passagem, outras uma van, então surgiu a ideia de alugar uma van para transportar os alunos do ES para Florianópolis.

Entrevistadora: Como era o percurso desta van até Florianópolis?

Entrevistado (a) 7: Iam sete alunos do ES (Aracruz) como convidados, então iam: eu, Joana, Alberto, Márcio, Alessandro, Julinho que era uma liderança, desistiu logo no começo e o Márcio desistiu no final. Vinham até o Rio de Janeiro e pegavam os professores das aldeias do Rio que na época era Serginho, Darci Tupã e Isac, eram professores das aldeias do Rio de Janeiro. O pacote feito pela FUNAI era para levar todo mundo junto, os alunos do ES e RJ.

Entrevistadora: Quantas horas de viagem até o local da escola?

Entrevistado (a) 7: Dois dias. Cada módulo era em um estado da região Sudeste e Sul, onde aconteceu mais foi em Santa Catarina, mas o tempo de viagem dependia do estado onde seria o módulo. Este curso, o principal local pra realização dele seria Santa Catarina, só que foram envolvidos vários estados: Rio Grande do Sul, Paraná Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo não entrou, então estes estados combinaram que cada etapa um estado assumiria. Mas quem assumiu mais etapas foi Santa Catarina, o Rio Grande do Sul assumiu três etapas, Paraná realizou duas etapas, quem não assumiu nenhuma etapa foi o Rio de Janeiro e o Espírito Santo assumiu a última etapa, a conclusão do curso. Então foram sete anos de caminhada, então

quando era no Rio Grande do Sul duravam dois dias. A gente ia pelo litoral, então era muito cansativa a gente descansava, dormia na estrada num posto de gasolina para o motorista poder descansar, dormíamos dentro da van. E no Paraná foi realizado no Faxinal do Céu onde era centro de formação dos professores que é muito bonito na verdade, duas vezes nós fomos lá, porque o Paraná também assumiu realizar este evento.

Entrevistadora: Quando você fala que os estados assumiram parte cada um do evento, deste curso você está falando de quem? Uma parceria de uma universidade pública com o estado?

Entrevistado (a) 7: Não. O magistério ele teve parceria com o MEC. O estado, o MEC e a FUNAI. A FUNAI era responsável pelo transporte dos alunos, o MEC e o estado assumiram a realização do evento, toda a estrutura. Cada etapa durava um mês, então o recurso de hospedagem, alimentação, sempre quem assumia era o estado em parceria com o MEC. O Estado do Rio de Janeiro foi o único que não assumiu nada. A única coisa que ele fez, foi que haviam monitores da Secretaria de Educação pra fazer acompanhamento dos alunos do Rio, eu acho que pra não ter problema quando eles iam estudar. Porque os alunos eram professores que atuavam na sala-de-aula nas escolas das aldeias. A Tânia e o Paulo foram os que fizeram acompanhamento pela SEEDUC do Rio de Janeiro. Foi o que o Estado do Rio fez, pra acompanhar todo o processo deste curso. O salário dos professores que foram estudar continuou sendo mantido pela SEEDUC RJ. Eu não sei bem no Rio de Janeiro, mas para nós do ES era a FUNAI que pagava a alimentação no caminho. Os alunos do RJ também recebiam, mas não sei quem pagava. Eu lembro também que no Sul era muito frio e estes coordenadores da SEEDUC RJ compravam ou às vezes davam dinheiro pra comprar casacos para os alunos.

Entrevistadora: Como era o currículo do Curso de Formação?

Entrevistado (a) 7: O currículo foi elaborado a partir do processo histórico da luta das lideranças que anteriormente, já tinham ideia pra organizar este projeto e isto surgiu em Santa Catarina, por isto o foco maior era Santa Catarina e a gente se deslocava pra lá, por causa que este projeto surgiu lá por estas lideranças.

Entrevistadora: Que matérias vocês tinham?

Entrevistado (a) 7: Os professores que nos davam aulas eram das universidades, porque na verdade este curso também teve parceria com a Universidade (UFSC), com o MEC. A maior

participação foram o professor Bessa e a prof^a Gabriela que trabalhava com Matemática, ambos da UERJ e também uma outra professora daqui do Rio que trabalhava com teatro de bonecos. Teve também uma professora da UFMG que nos deu aula de Geografia, mas era uma geografia a partir do olhar do indígena. Todos os professores que trabalhavam com a gente eram professores que já trabalhavam com indígenas. Passaram vários professores pelo curso. Houve um professor da USP que trabalhou com a Etnomatemática, outra que trabalhou a Ciência da natureza. Foram matérias a partir dos trabalhos produzidos por indígenas. Este curso começou em 2003 terminou em 2010. O encerramento foi no Rio Grande do Sul em maio de 2010, foi o final do curso do magistério e aí em cima disso quando terminou este curso do magistério, surgiu outra demanda: o curso superior de licenciatura que se chamava Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica que era uma licenciatura para os professores indígenas, não só da etnia guarani, já inclui outras etnias do Estado de Santa Catarina como os Xokleng, Kaingang e também Guarani. Saiu o edital para este curso superior em 2010 e fizemos o vestibular e eu passei. Começou em 2011 e terminou em 2015. Eu apresentei meu TCC em fevereiro de 2015. Eu saí do trabalho, na época eu era professora de ensino fundamental de primeiro segmento contratada para atuar na escola da aldeia, porque eu tinha muita dificuldade para escrever, estudar e trabalhar. Foi muito difícil, mas eu consegui. O curso não era contínuo, era por módulos também e do Espírito Santo passaram eu, minha filha e mais uma pessoa e a viagem na maioria das vezes era de ônibus então a gente ia até o Rio de Janeiro e de lá pegava o ônibus para o Espírito Santo durante este trajeto de idas e vindas é que eu conheci a Aldeia Maracanã. A gente ia pra lá pra descansar pra depois seguir viagem para casa, isso já na graduação, então nesse caminho eu conheci os parentes da cidade e das aldeias do Rio de Janeiro, então em 2014, eu fui chamada pelos parentes de Paraty-Mirim. Então eu fui chamada pelos parentes pra trabalhar com eles. O Pedro que é filho do cacique e outros parentes me chamaram pra trabalhar lá, como eu não estava trabalhando eu fui, mas a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro não me aceitou por causa que eu ainda estava fazendo o curso e que poderia me atrapalhar como eu estava fazendo por etapa, então eles não me contrataram. Eles queriam me colocar como coordenadora pra trabalhar em Paraty-Mirim, porque lá não tinha professor formado pra eu trocar experiência com eles e muito menos ser Coordenadora ou Diretora de escola pois para eles estes cargos só podem ser ocupados por pessoal efetivo, lembrando que a lei que é específica para educação indígena fala que pode ser contratado sim desde que a comunidade indique, pode ser contratado sim como Coordenador Pedagógico ou como Diretor. Eu cito como exemplo os indígenas de Santa Catarina onde os Coordenadores e

Diretores das Escolas na grande maioria são indígenas. Só aqui no Rio de Janeiro que ainda não tem nenhum coordenador e diretor indígena. Por essa razão eu estava voltando para o Espírito Santo e eu fui convidada para fazer parte da Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM) e quando eu entrei eu lembro que eles estavam discutindo sobre a educação escolar indígena e como a associação poderia estar contribuindo com os parentes que vivem na aldeia e aí chamaram lideranças pra discutir e eu lembro que o indigenista Toni Lotar estava fazendo esta mediação e Maricá (que assumiu a responsabilidade da Educação Escolar Indígena de duas aldeias: uma em Itaipuaçu, cujo terreno foi doado por um funcionário da FUNAI para o Alberto Tuparay que chamou o Seu Félix do ES para vir morar lá e construir a aldeia e outra em São José de Imbassai), no mesmo ano a aldeia de São José de Imbassai reivindicou a escola, o Prefeito de Maricá se sensibilizou e se prontificou em dialogar com os guarani e o Toni fez esta mediação de como a prefeitura poderia atender esta especificidade do povo guarani. A aldeia de Itaipuaçu, também tinham muitas crianças então a prefeitura de Maricá teve que pensar melhor sobre a política que iria implementar. Eu participei duas vezes de reunião e teve encontro em Maricá com a equipe de educação e depois teve a reunião na aldeia de São José de Imbassai onde saiu um pedido que o Darci Tupã fez pra colocar uma pessoa indígena como coordenadora pedagógica na secretaria e aí o prefeito imediatamente atendeu o pedido e fez um documento pra legalizar isso e eu fui indicada. Como eu já havia terminado a graduação me colocaram pra assumir como coordenadora indicada pelos parentes. Eu entrei em um setor que atendia criança especial, eu entrei sem muito conhecimento como funcionava, porque eu não tinha experiência, nunca tinha entrado numa secretaria. Quando eu entrei não tinha nada. A equipe se organizou, teve que discutir a proposta curricular, sobre a questão indígena, a legislação que fala sobre a questão indígena, então não tinha nada, nada. Então tudo começou a partir da demanda posta pelos parentes guarani e a partir de minha entrada, então se não houvesse indígena lá, não se discutiria sobre a questão indígena.

Entrevistadora: E como é que era essa discussão entre o governo? Eles chamavam você pra discutirem juntos ou preparavam tudo e depois te davam pra você olhar?

Entrevistado (a) 7: Não. São doze coordenadores neste setor e uma delas era eu, indígena, e tinha uma superintendência que organizava o cronograma pra gente, era quarta e quinta que tinha reunião pra discutir esta questão. Só que a gente discutia de nove horas da manhã até meio-dia, toda quarta, onde os coordenadores discutiam as questões. Só que eu como era novata e não sabia muito como funcionava, a gente discutia e na grande maioria a gente só discutia os

problemas que era trazido pelos coordenadores também, dos não indígenas, e muitas vezes eu não tinha espaço pra falar porque acabava o tempo, porque a conversa como eu comecei a entender, quando se discutia sobre a questão específica requer tempo, diálogo que muitas das vezes não existe diálogo, a minha dificuldade pra dialogar com essa equipe, foi porque eles traziam muito problema e tentavam resolver o problema mas quando eu entrava pra discutir o problema diferenciado e específico e não era só isso o tempo é muito curto e não dá pra discutir pois eu tinha que falar do problema e da causa do problema e muitas vezes é muito difícil você discutir em uma secretaria que tem duas horinhas só e vários coordenadores, não tem como, porque para você discutir sobre o indígena, você tem que discutir o processo histórico, você tem que discutir a especificidade desses indígenas, quais são os costumes, tradição e a Constituição Federal garante né que a escola indígena tem que ser específico, diferenciada, bilíngue e comunitária, são quatro princípios que a Constituição garante pra educação escolar indígena, só que pra você colocar isso em prática, tem que ter tempo, tem que ter discussão, diálogo e também tem que ter sensibilidade no mínimo, porque nestes lugares, as secretarias muitas vezes não tem conhecimento nenhum sobre a questão indígena, inclusive Maricá quando eu cheguei lá. Não tinha inclusive tinha que correr atrás com relação a merenda e todo este processo começou quando eu cheguei lá, que começou do zero. Discutir a proposta curricular, discutir a questão da merenda, a questão do projeto político pedagógico, pra começar, primeiro tem que conhecer a comunidade, como é que você vai construir uma proposta de política pedagógica sem conhecer? Se não conhece, ninguém pode falar sobre isso e quem vai dizer como quer o processo e pra que essa comunidade quer a educação, tem que partir deles. Eu não vejo isso acontecendo em Maricá porque tudo é um processo e esse processo do diálogo que eles se colocam pra receber é muito devagar porque, falando de mim, não tinha muita abertura pra eu dialogar e trazer da forma que os parentes pensam. Claro que eu tinha que fazer esta mediação, mas tinha que começar da estaca zero porque primeiro, eles não conhecem sobre a questão indígena, acham que indígena é tudo igual, cada etnia é diferente e indígena do contexto urbano é outro processo histórico, então pra mim eu acredito que pra você discutir estas questões que geralmente se discute e a grande maioria tem dificuldade pra lidar com essa situação e inclusive a secretaria de educação tem que discutir em dois aspectos: processo histórico e a questão cultural, mas dentro da cultura, cultura entre aspas como eu digo, pela especificidade, cada grupo tem a sua especificidade, nem todas as coisas servem pra todos. Quer dizer, uma coisa não serve pra todos, depende do lugar, depende do contexto, depende da língua que fala, então tudo isso depende de como você vai lidar com essa situação que a secretaria de

educação, a grande maioria tem dificuldade. Então a minha experiência só fiquei oito meses, porque eu já estava recebendo pressão tanto dos meus parentes, porque tinha dificuldade de contratar professor, porque tem que criar uma lei pra discutir sobre isso, então foi tudo criado, foi tudo construído, então neste processo eu já estava recebendo, como eu disse, pressão dos parentes e pressão da secretaria. Porque a secretaria queria que os indígenas entendessem como era a organização da secretaria e os indígenas guarani principalmente não vão se adequar, porque o processo de educação da secretaria não está de acordo com o processo de educação guarani por exemplo. Por isso que tem esta dificuldade pois existe um conflito e aí pra mim ficou muito difícil pra eu lidar com isso, como eu não tinha experiência... e era assim, e onde a gente estava os doze coordenadores, só tinha um computador pra doze coordenadores, duas cadeiras, o espaço é minúsculo pra doze coordenadores e aí você tem que organizar material, relatório e tudo no mesmo lugar e aí como é que você vai trabalhar assim?

Entrevistadora: Lá era Secretaria de Educação?

Entrevistado (a) 7: Era Secretaria de Educação e no setor que a gente tinha fazia era o setor do especial então a maior parte do tempo eu ficava em pé na porta esperando alguém sair de lá pois o lugar era minúsculo, e as pessoas demoravam e aí ela colocou horário pra eu entrar e sair, foi criado um cronograma pra eu participar, mas só que eu ia lá quinta e sexta, então eu dormia nas aldeias e de lá que eu ia trabalhar e quando terminava o período do meu trabalho eu voltava para o Rio então eu tinha que ficar dois dias na secretaria pra gente discutir, resolver coisas burocráticas, mas fora disso eu ficava nas aldeias, conversava com meus parentes pra ver como a gente iria fazer e aí começou a escola, colocaram um contêiner-escola na aldeia de São José de Imbassai, provisório, e ficou até muito bonito, porque lá a aldeia não é demarcada e em Itaipuaçu não colocaram nada porque estava no meio de uma reserva ambiental, não podia fazer escola e foram vários impedimentos de não fazer a escola porque a prefeitura tentava fazer mas esbarrava em uma série de impedimentos e estas foram grandes problemas que eu tive e também na secretaria eu passava mais tempo na porta esperando alguém levantar pra eu poder sentar. E tinha vez também e não podia ficar mais de vinte minutos, porque tem outro na fila esperando pra poder trabalhar.

Entrevistadora: E você conseguiram fazer algum material específico para as escolas? Por exemplo, o currículo da escola, o projeto político-pedagógico da escola, que na verdade tem que ser discutido com a comunidade escolar, ficou algum documento pronto?

Entrevistado (a) 7: Não ficou. Como eu falei eles tinham dificuldades e a gente nem chegou a discutir isso porque tinha vários coordenadores que discutiam a questão da escola, da criança, da comunidade dos não indígenas, então não sobrava tempo pra mim. Então eu já era a única indígena que estava lá então eram doze coordenadores e comigo treze, então pra todo mundo discutir em um período tão curto e pra usar o computador treze pessoas, eu me sentia muito excluída por isso eu saí. Eu falei: não dá pra mim ficar num lugar, que eu vou ficar olhando acontecer as coisas e que na verdade a minha função era fazer algo e não deu tempo, durante oito meses não deu tempo pra mim discutir absolutamente nada. A única coisa que foi discutida foi que se criou uma escola e foi indo e depois quando eu saí da coordenação nada foi discutido, currículo, uma legislação pra se criar a especificidade indígena, isso tudo estava sendo discutido, a questão da lei mesmo, como a prefeitura poderia adaptar pra atender a questão indígena, então quando eu saí estava sendo discutido isto. Depois disto não soube de mais nada. Agora, por alto eu fiquei sabendo que em Itaipuaçu quem estava dando aula era um professor não indígena o que é contra a Constituição Federal. Como uma criança guarani vai estudar com um professor que não é indígena? A mesma coisa é enviar uma criança guarani pra estudar na cidade, a não ser que esta professora aprenda guarani pra poder ensinar as crianças. São crianças pequenas e a lei diz que do primeiro ao quinto ano a criança indígena tem que ser ensinada na língua.

Entrevistadora: Como é que você vê esta escola hoje? A política do governo federal para a educação indígena nos dias de hoje?

Entrevistado (a) 7: A luta continua e muitos indígenas hoje estão se formando, então há um diálogo, um fortalecimento, mas tá difícil ainda, é um processo lento, e há uma visão do governo como se este processo fosse o mesmo processo da assimilação, eu vejo que a escola tem um papel importante, porém também é perigoso, porque se não respeitar o diferenciado, a especificidade, a questão da língua, os costumes vão continuando a ser colonizada, a criança vai continuar a ser colonizada, porque são duas questões que estão em risco, porque a educação indígena é diferente da educação escolar indígena. Porque a educação indígena é o conhecimento que está nesse grupo e isso tem que ser respeitado, a questão escola indígena, deveria discutir esses conhecimentos que o indígena tem, só que isso não acontece, muitas vezes é o contrário, a escola chega impondo o ponto de vista dos não indígenas na comunidade indígena, esta que é a questão, então eu acho que há um conflito, porém também há uma resistência por parte dos indígenas de modo geral e também dos professores indígenas,

principalmente quem se formou em uma licenciatura. Nós tempo muita bagagem pra contribuir o problema é esta falta de autonomia que nós temos como professores, nós não temos autonomia pra de fato colocar em prática o que nós aprendemos na Licenciatura, pois ela abre a mente e a gente pensa com mais clareza a questão da interculturalidade, eu acredito.

Entrevistado (a) 8 ex-professor (a) da Aldeia Sapukai, Bracuí, Angra dos Reis:

Entrevistadora: Diga seu nome, profissão e sua história dentro da Aldeia de Bracuí.

Entrevistado (a) 8: Sou professora de História da rede municipal de Angra dos Reis e da rede Estadual a minha história junto à aldeia começou em 2013 quando eu fui convidada para trabalhar num projeto chamado EJA Guarani, que visava dar escolarização para os Guarani da Aldeia Sapukai, na Escola do Sertão do Bracuí, visando garantir esta escolarização até o nono ano para que eles pudessem cursar o Ensino Médio então desde aquela época, já havia esta promessa de que o Ensino Médio iria começar inclusive eu fui convidada e as aulas iriam acontecer ao mesmo tempo então eles iriam ter a escolarização do fundamental e do Ensino Médio concomitante e isto não aconteceu e o EJA acabou e o Ensino Médio só começou agora em 2018. Fui professora de História no EJA Guarani , era um projeto que tentava ser diferenciado, intercultural e bilíngue e contava com a assessoria da UFF e de outras Universidades então tinham os professores regentes e os professores assessores que eram especialistas na área e aí começa minha chegada na aldeia Sapukai com essa turma de estudantes, formaram 25 estudantes na EJA Guarani e essa relação passou para além de professora-aluno que eu tenho pessoas que eu gosto muito que estão presentes na minha vida e comecei também a minha militância na questão indígena como apoiadora dos povos Guarani. Quando o EJA Guarani essa turma acabou, apesar de haver demanda para outra turma a Prefeitura de Angra não abriu com o argumento de que o Estado iria assumir o que de fato acontece em início de 2016. O Estado começa a abrir turmas do Ensino Fundamental de sexto ano no colégio da aldeia e as aulas começam a acontecer na Karaí Kuery Rendá, eu não vou lá pra dar aula porque o município não libera os professores e eu estava afastada da Rede Estadual, eu tinha abandonado a Rede, neste momento eu fiz o meu processo de reingresso na Rede Estadual, mas quando o processo foi concluído já tinha um outro professor ministrando as aulas de História na aldeia, mas eu continuei acompanhando a implementação no Ensino Fundamental , como apoiadora, comecei o meu mestrado e participando do grupo de estudos e

pesquisa do professor Domingos que sempre está como professor nessa parte pedagógica e eu continuo próxima, mas assim já não como professora deles.

Entrevistadora: Quantas salas-de-aulas o colégio tem?

Entrevistado (a) 8: O Colégio Indígena Karaí Kueri Rendá ele é construído de forma coletiva pelos guarani e depois em uma reunião eles decidem ceder para o Estado, estatizar a escola, a escola é estatizada e então, desde então o Estado nunca fez uma reforma na escola, é originalmente duas salas-de-aula, que foram construída pelos guarani, o Estado nunca fez uma intervenção em infraestrutura na escola, o que aconteceu lá é que foram fazendo uns remendos, mas que foram feitos com dinheiro da ELETRONUCLEAR, com a questão do retorno que esta empresa tem que dar pro entorno por conta do problema que ela provoca. Hoje tem mais duas salas-de-aula, mas que são improvisadas, não foi uma obra do Governo do Estado, essas duas salas-de-aula que agora tem a mais lá, são reformas feitas de uma sala grande que tinha que era de um projeto de fabricar papel, eles faziam umas agendas, isso foi um projeto do Museu do Índio, esse projeto de fabricar papel reciclado era bem próximo da escola, então aproveitaram esse prédio que estava construído e aproveitaram e dividiram no meio e fizeram mais duas salas-de-aula então na verdade, hoje tem cinco salas, tem uma sala que é pequenininha que daria pra ser sala de aula mas não está funcionando que daria cinco salas, então oficialmente temos quatro salas-de-aula, que eu me lembre.

Entrevistadora: Como é a estrutura física da escola com relação ao prédio e ao material para o professor? Com relação à merenda? Há refeitório?

Entrevistado (a) 8: Há uma varanda que serve como refeitório, que também foi uma obra feita pela ELETRO. A infraestrutura da escola é bem precária, esse ano pintaram a escola e a gente olha e parece mais bonitinha, mas se a gente fosse pensar na infra que a escola precisa hoje, já que ela funciona do primeiro ao nono ano a escola está muito aquém do que deveria ser e muito aquém da maioria das escolas estaduais. Pouquíssimo material pedagógico, nem uma copiadora a escola tem, pra fazer cópia a diretora tem que ir à Regional buscar. É bem difícil esta questão do material, não tem um projetor, os professores que levam emprestado deles mesmo, pra dar aula, material didático o PNE deu um pouco só, outros recursos de material são poucos, não tem material diferenciado. Há merenda, mas há muita reclamação dos guarani com relação a merenda, a quantidade eles gostariam que fosse mais, isso é uma reclamação frequente nas reuniões que eu vou, que eu tenho ido que eles já falaram isso inclusive pra SEEDUC, pra

Conferência local pra Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, foi uma questão muito batida com relação a qualidade da merenda e da quantidade da merenda., mas há merenda e quem faz a merenda é contrato, são guarani contratados tanto pra merenda, pra limpeza e para as séries iniciais.

Entrevistadora: Há turmas multisseriadas?

Entrevistado (a) 8: As aulas são multisseriadas, até pela própria estrutura da escola, não haveria condições de ter tantas turmas com tão poucas salas e o estado também diz pela quantidade de estudantes né, tem turmas com oito alunos, então funciona em regime multisseriado, acho que também chama atenção que do primeiro ao quinto ano os professores guarani, eles não tem a formação do Ensino Médio, eles são professores leigos dando aula e numa turma multisseriada, a maioria tem até o nono ano e chega a ter um professor guarani que tem o sexto ano se eu não me engano dando aula para as crianças.

Entrevistadora: Os professores do segundo segmento são guarani? Tem todas as matérias? Se faltam professores, quais são as matérias?

Entrevistado a 8: Os professores dos anos finais não são guarani, a gente vai ter nos anos finais somente o Algemiro como professor guarani. Houve um problema grande porque no início haviam todas as disciplinas, todos recebiam uma gratificação e ampliavam sua carga horária, só que a SEEDUC cortou os gastos e tirou essa gratificação e com essa retirada e redução da carga horária os professores não conseguiam ficar nas duas aldeias e até por uma distância geográfica mesmo e aí tem alguns professores numa escola e outros professores na outra

Entrevistadora: Pra você, esta escola está dentro dos padrões que a lei e o Movimento indígena estabeleceram? Ou seja, ela é uma escola indígena diferenciada?

Entrevistado (a) 8: A escola tenta ser, inclusive isto foi algo que eu apontei na minha dissertação, observando a escola é que ela no que tange os professores e a própria assessoria da UFF fez com esses professores desde que os anos finais começaram, a tentativa da UFF em fazer uma formação com os professores dos anos iniciais, apesar de todos os obstáculos colocados pela SEEDUC , nesse processo de formação apesar de tudo que aconteceu, eu vejo nos professores um grande empenho em querer que a escola seja diferenciada, que atenda os padrões exigidos pela legislação, agora o que eu vejo é que a estrutura da escola, esse

engessamento burocrático da SEEDUC fechada com o conexão educação, fechada numa burocracia não permite que a escola seja de fato como a legislação prescreve como talvez os guarani quisessem também que eu vejo que eles têm muitas queixas em relação a escola, eu vejo um grande esforço dos professores, mas que estão ali perdidos no meio dessa falta total, falta de material, falta de infraestrutura, falta de formação, de tempo pra formação dos professores, uma das reivindicações deles é que o Estado ofereça pra eles a língua guarani pra eles aprenderem, e pediram pra que eles contratassem um professor guarani pra ensinar para os professores não indígenas e isso não acontece, então o que eu vejo é que é muito difícil esse esforço, mas que não consegue ser um esforço que chega lá porque esbarram em uma série de condições que não são ofertadas. O projeto pedagógico da escola é muito interessante, eles trabalham com tema, com projetos, com eixos temáticos, fizeram o diagnóstico dos alunos pra montar o currículo, então há um esforço e uma perspectiva de se construir algo cultural, diferenciado, específico, mas como eu falei né, esbarra na estrutura.

Entrevistadora: Há mais alguma informação que você deseje complementar?

Entrevistado (a) 8: Acho que eu gostaria de falar é que finalmente este ano começa o Ensino Médio o Magistério, não é como se esperou, como o projeto inicial, as aulas vão acontecer num colégio chamado CEAVI no centro de Angra, o pessoal de Paraty vão ter que sair para ir para o centro de Angra estudar e serão 15 dias de aula corridos e 15 dias de tempo comunidade com alternância bem próxima, virão guarani de Maricá,, estão assim, a estrutura de módulos pedagogicamente está interessante, mas todas estas questões, há uma reivindicação dos guarani que as aulas aconteçam na aldeia mas o Estado diz que não pode e fica a questão, na aldeia não tem sala-de-aula, eles dizem que não tem como fazer uma obra agora, então assim, sempre uma questão de gastar pouco, mas acho que isto é uma vitória, não só isto mas a própria questão do Conselho Escolar Indígena e a mudança de interstício na contratação dos professores guarani isso tudo é decorrente de uma história de luta do povo guarani que ganhou uma visibilidade com a greve de 2016, uma visibilidade dentro do Parlamento na ALERJ, então acho que hoje nós temos essa situação, a gente teve em 2016 toda essa briga para que essas coisas, não digo que isso é só decorrente só da greve, os guarani sempre, sempre, sempre lutaram, tem também uma ação na justiça que foi ganha, uma ação no Ministério Público pela questão no magistério, o juiz decretou multa diária, pro Estado caso ele não fizesse o Ensino Médio então há uma série de lutas em diversas instâncias que fez com que eles hoje pudessem ter este Ensino Médio tão esperado, mas que tem ainda todo um conjunto de dificuldades para que aconteça e comece, o

Ensino Médio começou agora em Julho, o primeiro módulo com algumas disciplinas pedagógicas, agora em agosto começa um outro módulo com as disciplinas de Filosofia, Geografia e é engraçado porque a SEEDUC está contratando aos poucos e os professores não indígenas serão da rede estadual, contratados por regime de GLP, mais uma vez precarizado, muito instável e estão sendo contratados aos poucos, vai ter esse primeiro módulo eles vão contratar esses professores destas disciplinas do primeiro módulo, aí quando chegar o outro módulo eles vão abrir GLP para os outros, eu acho, e isso é coisa minha tá, que isso impede que esses professores enquanto grupo de professores se encontrem, pensem um projeto coletivo e façam reuniões coletivas pra já irem se preparando pra fazerem uma coisa séria dentro do projeto de educação escolar indígena.

Entrevistado(a) 9: Entrevistadora: Você pode dizer sua etnia, idade e onde sua aldeia se situa?

Entrevistado (a) 9: Yepá Massã (quer dizer a origem, o avô do universo), mais conhecido Dasseá (Tukano). Yepá Massã Dasseá. Origem do Povo Tukano ou Tukano Avô do Universo.

Entrevistadora: Qual seu grau de instrução e onde estudou? 208 Entrevistado (a) 9: 2º Grau, Magistério. Estudei primeiro, na minha aldeia em Pari Cachoeira, e depois em São Gabriel da Cachoeira, sede do Município até 1978. Esse colégio era ministrado pelos Salesianos em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas. Entrevistadora: Pode me dizer como era esta escola e se houveram impactos nesta forma de escolarização para os povos indígenas que estudavam lá?

Entrevistado (a) 9: A escola era pra aprender a ler, escrever e praticamente era doutrinações e não para se tornar um profissional e como não havia na época condições de adquirir uma graduação maior, pois você teria que ir para Manaus e nós não tínhamos condições, nós parávamos os estudos em São Gabriel da Cachoeira, que era uma Escola Albergue. Hoje ele é um colégio intensivo onde tem uma quantidade maior de alunos. Os indígenas hoje criaram o curso de Ajuri, que é um curso de vestibular e depois criaram polos universitários e curso de férias no Alto Rio Negro, então houve muita mudança pra os povos como Yanomami, Tariano, Dessano, Tukano, Tuyuca, Tapuya e demais grupos que estudavam naquela área. Entrevistadora: Explique o que você quer dizer com doutrinação.

Entrevistado (a) 9: É você impor o seu conhecimento, o seu saber de forma imperativa, mandar em você. Entrevistadora: Qual era a imposição que eles praticavam com relação aos conteúdos?

Entrevistado (a) 9: Eles nos tratavam como pagãos, então nossos conhecimentos não tinham valor, nossos nomes foram mudados para nomes bíblicos. Isto valeu tanto para os alunos como para as aldeias. Tiraram nossas casas, tiraram tudo, nossas malocas que abrigavam várias pessoas, obrigavam a casas menores que abrigavam apenas uma família. Impuseram nossa sociedade à visão europeia de sociedade. Foi isto que eles fizeram, pra você ser um cristão pra gente ganhar o céu ou o inferno. Chamaram isto de Ação Católica, onde não podíamos mais praticar a tua religiosidade, a tua pajelança, e baniram o grande chefe, o pajé, foi isto que eles fizeram. Entrevistadora: E na escola? O que eles ensinavam?

Entrevistado(a) 9: Ensinavam você a ser um patriota, cantar o Hino Nacional, ser educado, dar bom dia, sim senhor, pois não, rezar todos os dias, ensinavam datas como o Dia do Papa, Páscoa, Natal. No Dia da Independência nós tínhamos que ser visto como patriotas cantando o Hino Nacional. Cortaram nossos cabelos longos alegando que quem tinha que usar cabelos longos era as mulheres, então cortavam nossos cabelos com corte militar. Ensinavam que devíamos temer a Deus, a doutrina, aos missionários e não termos mais a nossa identidade própria de Tukano, que era uma vergonha. Entrevistadora: E a alimentação de vocês?

Entrevistado(a) 9: Eles nos davam sopa velha que misturavam com arroz, feijão e carne enlatada todo dia. Pela manhã nos davam leite velho com fubá. Não tínhamos nossa 209 alimentação diária de nossas aldeias, muitos de nós passávamos mal. Passaram a nos aplicar vacinas, aplicar remédios. Não tínhamos opção, pois éramos temerosos a eles. Entrevistadora: Quantas etnias estudavam juntas no colégio?

Entrevistado(a) 9: Na nossa reserva em Pari Cachoeira éramos treze etnias que estudavam juntas no mesmo colégio tanto do lado masculino quanto do lado feminino. Nossa roupa era toda marcada com um número, eu nunca esqueci meu número: 109 na época. Entrevistadora: Quando vocês voltaram para a aldeia?

Entrevistado(a) 9: Nós chegamos na aldeia e não tínhamos mais como praticar a nossa cultura. Houve um êxodo muito grande, ou você ia pra Manaus, ou você ia pra Venezuela ou Colômbia. Nós aprendemos a falar Português, a cultura dos brancos e a cultura de nossos pais era desvalorizada. Houve uma perda muito grande, houve muita discriminação, fomos marginalizados, chegando em Manaus éramos olhados como mão-de-obra barata. Na aldeia éramos olhados como nada, sem valor. Hoje dizem que temos que manter a cultura, mas como manter a cultura se eles mataram tudo? Esta foi uma das maiores lutas minha e hoje eu estou

reduzido ao Rio de Janeiro. Hoje não temos mais aquele passado, minha geração e a última geração que conhece aquele passado, falam a língua, mas o passado do povo Tukano acabou com minha geração.

As entrevistas acima demonstram os impactos das escolas nas comunidades indígenas, quando elas não levam em consideração as epistemologias ancestrais que inclusive são pertinentes e fundamentais para o fortalecimento da sociedade indígena. É importante que os governos e suas respectivas secretarias de educação percebam que o currículo precisa ser pertinente à sociedade em que a escola está inserida, assim, nossos alunos e alunas sentirão que sua cultura é respeitada e valorizada.

Essas entrevistas também mostram como os indígenas valorizam a educação, pois sabem que sem ela, não poderão estar dentro dos serviços prestados à sua comunidade, e que sem suas presenças nesses setores, seus conhecimentos não estarão sendo preteridos.

Portanto a escola, a saúde e todos os mecanismos que constroem a sociedade do entorno são acionados por eles, portanto faz-se necessário que sua cultura seja no mínimo respeitada nesses setores.

4.3 Mobilizações no Rio de Janeiro e Entrevistas: análises sobre a Educação Escolar Indígena e a Busca por Alteridade:

Minha trajetória nos Movimentos Sociais e Sindicais vem de longa data. Mas no período em questão, 2016, no SEPE/RJ¹⁰¹, já era diretora na pasta de Gênero, Antirracismo e Orientação Sexual. Nesse ano, acontecia uma greve da Rede Estadual de Educação, uma das maiores, e uma das principais lutas que eu encampava, era pelo acesso e permanência dos Guarani em uma escola indígena bilingue, específica e diferenciada, defendida na Constituição Federal de 1988 e de qualidade, o que nunca existiu, eu sempre defendi junto aos demais diretores, que o Sindicato deveria dialogar com as aldeias, e juntos estabelecerem a formatação de como seria a luta dessa comunidade junto ao sindicato, mas essa nunca foi uma luta prioritária, para a maioria dos diretores. No SEPE Central as exceções eram Gesa e Eu, que em 20 de outubro de 2006 já tínhamos ocupado, pelo Movimento Tamoio dos Povos Originários, o prédio do Antigo Museu do Índio no Maracanã. Inclusive, Amarildo Nunes¹⁰², uma das lideranças de seu Tekohá, estava com sua mãe a minha pajé: Lídia, seus irmãos e sobrinha na ocupação do prédio em

¹⁰¹ SEPE/RJ. Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

¹⁰² Na foto ele aparece de frente, entre eu e Gesa.

2006. Importante lembrar que Gesa foi a responsável por conseguir agendar essa reunião com o presidente da Casa Comte Bittencourt. O que eles não sabia, é que houve uma articulação entre professores do Colégio Indígena Karaí Kuery Rendá, o SEPE Núcleo Angra e o SEPE Central para deslocar um ônibus para esta reunião, lotado de guarani.

Aproveitando a greve da rede estadual, o SEPE/RJ (na pessoa de Gesa Correa) encaminhou uma audiência com a Comissão de Educação, pois esta situação das escolas indígenas, por várias vezes foi debatida em Assembleia da Rede Estadual e encaminhada por votação da Assembleia para que o SEPE pedisse audiência com a participação de representantes das aldeias para falar com a Comissão de educação sobre uma audiência pública.

No dia 26/04/2016 houve uma audiência que deveria ser apenas com alguns representantes do SEPE-RJ, (Gesa Correa e Marta Moraes), diretores do Núcleo de Angra, movimento indígena em contexto urbano (representado por mim), e representantes das aldeias, mas fizemos uma articulação e conseguimos trazer um ônibus, pago pelo SEPE com representantes de todas as aldeias: ao todo, noventa representantes guarani: professores, comunidade, estudantes, a diretoria do SEPE Núcleo Angra dos Reis. A audiência realizou-se na ALERJ, sendo coordenada pelo deputado estadual Edson Albertassi (líder do Governo na ALERJ) SEPE-Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro, cuja instituição tem em sua estrutura uma Secretaria de Combate à Discriminação Racial. 68 ALERJ-Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. 137 ALERJ), participaram também os deputados Flávio Serafini e Waldec , também presente Caio Castro e Claudia Raybolt representando a SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro). Representando todas as aldeias guarani do Estado do Rio de Janeiro, alunos, professores e comunidade guarani perfazendo um total de 90 pessoas. Cada aldeia escolheu um representante para falar e os relatos apontavam as precariedades das escolas, são exemplos: a falta de capacitação dos professores, as salas multisseriadas, o ensino médio que não fora implementado apesar da escola de Sapukai ter se transformado em Colégio (só Colégio pode ministrar o Ensino Médio). Importante trazer aqui a entrevista que fiz com Tupã, pois ali, recordamos aessa audiência:

Após elencarem os problemas, cobraram providências. As principais reivindicações foram: melhoria da estrutura física das unidades de ensino, a Criação do cargo de docente indígena, formação específica para os indígenas (magistério indígena e ensino médio) e o Conselho Estadual de Educação Indígena. Neste contexto, é importante tratar da alteridade

destes povos como elementos significativos para a transformação do nosso futuro em prol de um mundo sustentável e mais equânime para todos e para uma cultura do diálogo e da diversidade. Diante de um mundo ameaçado pela escassez de recursos onde a ciência se vê diante da urgência de transformações paradigmáticas torna-se fundamental a ecologia dos saberes de modo a retirar esses povos e sua sabedoria da percepção abissal que foi imposta durante todos esses séculos. Dubet (2004) afirma que a justiça compensatória como, políticas de cotas, acessos prioritários e etc., configura uma discriminação positiva, que mais tarde veio a ser entendido como justiça compensatória, como um mecanismo de quitar a dívida histórica do Estado em relação a esses povos. A partir desta linha de raciocínio que Santos (2002) pensa na ecologia dos saberes e na sociologia das emergências como um modo de garantir que estes povos existam e contribuam para a transformação paradigmática da nossa percepção de mundo em uma época que esta necessidade se impõe como imperativo moral perante os desafios que o homem enfrenta diante do atual estado do mundo e a necessidade de uma cultura de sustentabilidade. Foi muito emocionante ver os parentes chegando. A reunião precisou ser no prédio anexo em um auditório e precisava subir vários lances de escada e na medida que eles subiam, iam tocando os instrumentos do Coral Guarani e cantando. Impossível não se emocionar.



Figura 26: Reunião de Educação Escolar Indígena na ALERJ com a presença da SEEDUC, Pres. da Com. de Educação da ALERJ: Flávio Serafini, Presidente da Casa: Comte Bittencourt-UERJ, SEPE-RJ: Gesa Correa e Marize Vieira, Sandra Benites; Aldeias; Dir. da Escola convidados. Reunião sobre Educação Escolar Indígena na ALERJ com a presença da SEEDUC, Presidente da Comissão de Educação Flávio Serafini; Presidente da casa Comte Bittencourt -UERJ; pelo SEPE-RJ Gesa Correa e Marize Vieira, Amarildo Nunes Tekoha Mata Verde Bonita.

Após essa reunião, foi definida a Audiência Pública da ALERJ. Depois da audiência Pública eles mudaram a relação de parada a cada dois anos do contrato dos professores Guarani, mas esse ano de 2024 os contratos não foram renovados, alegando que não fazendo essa parada, incute em vínculo empregatício, e assim, as crianças vão colhendo desesperanças e defasagem em seu aprendizado.

Todos os meses fazemos reuniões do Conselho com assembleia geral. Todas aldeias têm assento, assim como as instituições indígenas do Contexto Urbano.

A Comissão de educação do CEDIND, onde inclusive estou na coordenação, tem reuniões mensais ordinárias e as extraordinárias quando há algum problema que precisa ser resolvido rápido. As demandas são grandes, a região onde a maior parte das aldeias estão, é na Costa Verde onde o sinal de internet não é bom e muitas vezes eles acabam não acessando a reunião.

Por outro lado também tem a morosidade e falta de comprometimento da SEEDUC, pois com tantos anos que lutamos junto às lideranças das aldeias, ainda termos problemas de falta de estrutura nas escolas, não termos livros em idioma guarani para que as crianças possam aprofundar sua leitura e sua alfabetização em sua língua, como garante a Constituição Federal de 1988. Não é nada difícil, pois vários estados têm esses livros em língua guarani, ainda há uma situação perversa que são os contratos dos professores guarani que quando acaba a vigência, eles ficam 1 ano sem poder renovar o contrato que tem vigência de dois anos. Então os indígenas ficam meses, às vezes mais de um ano com as escolas fechadas por falta de professor.

Isso causa desesperança e adoecimento mental, pois tem décadas que o governo sabe de todas essas violências, mas pouco acontece. Não há investimento para acesso a curso intercultural de formação de professores, apenas uma iniciativa da UFF Angra com a parceria da SEEDUC, que inclusive não garante o deslocamento dos alunos de outras aldeias. Sair para estudar fora das aldeias é todos os dias sofrer racismo e o silenciamento das escolas sobre os direitos humanos de acesso à uma educação escolar. Portanto, não é por falta de recursos financeiros é mais um caso de racismo estrutural.

Portanto, no meu modo de ver a educação e a sociedade, é que eu sempre valorizei uma educação decolonial, trazendo para dentro das salas de aula, a vida em sociedade que precisa transpor os muros da escola, os saberes populares e a cultura local, assim os alunos percebem a sociedade, constroem autoestima e lutam pelo que é seu de direito. Afinal de contas, educar é um ato político.

Para além de todas essas lutas em defesa de um direito constitucional que o Estado não cumpre, faz-se necessário tomar consciência a partir dos relatos que estão nas atas, e mostram as movimentações, alguns avanços, a dor dos retrocessos ou simplesmente do que não avança ou simplesmente, assistir ao caminhar vagaroso, dos direitos inclusive garantidos constitucionalmente, em um estado que tem recursos para garantir só um pouco de qualidade de vida para essa população que vai desde a luta em defesa da garantia das escolas indígenas até as frustrações da morosidade do estado. Mas somos povos resilientes e xondaros e xondarias, e continuaremos lutando para ver a nossa esperança fortalecer cada dia nossa luta em defesa da garantia de uma escola que garanta acesso e permanência para os alunos e alunas guarani.

4.4 A CONAE:

A primeira CONAE (Conferência Nacional de Educação), foi dividida em três fases. A primeira foi o debate feito nas escolas a partir da tese guia. O problema é que as Secretarias de Educação sempre enviam os documentos já quase na data de entrega, então, tudo é feito rápido, sem muito tempo para elaboração, acho que essa é uma estratégia desses órgãos que se colocam como democráticos, mas no fundo, “é só para Inglês ver”.

Quando chega a conferência Municipal, muitos professores que estão como delegados são diretores ou cargos de confiança dos governos. Na reunião foi garantido a fala de cada Tekohá, mas também, Sandra Benites (Guarani Nhandeva) que falou como Coordenadora de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação de Maricá, Darci Nunes Tupã da Mata verde Bonita, que antes de viverem em Maricá, sua mãe, Lídia e filhos eram de Itaxin (Paraty Mirim), tendo ele, sido professor da escola daquele Tekohá. Sua fala foi muito contundente, pois lembrou dos anos que a escola (de apenas 1 sala, na época) ficou fechada por conta por mais de um ano devido à falta de professores indígenas. Apontou e pediu que cada guarani que era iletrado pudesse colocar para os deputados o porquê não sabia ler, e eram adultos.

Falos dos sonhos e decepções que envolviam a luta guarani em garantir escolas para seus jovens.

Torna-se pertinente explicitar que nenhuma escola no Estado do Rio de Janeiro foi construída pelo Estado do Rio de Janeiro.

. Em Duque de Caxias, houve a Conferência Municipal e foram retirados os delegados para a Conferência Estadual. Já quase na finalização da mesa que debatemos a tese guia com os adendos que vieram como contribuição das escolares, perguntei quantas conferências municipais ainda teria, e a coordenadora da mesa, enviada pelo MEC para estar conosco na Conferência, disse-me que Duque de Caxias era o último Município a realizara conferência Municipal. Então, eu telefonei para Darci Tupã, que vivia no Tekohá de Itaxin (Paraty-Mirim) e perguntei se eles tiraram delegados para a Conferência de Educação da CONAE e ele me disse que não sabiam nada sobre essa conferência, e que naquele momento estavam reunidos no Tekohá de Sapukai (Angra dos Reis) em uma reunião sobre saúde e educação. Então, eu pedi questão de ordem e fiz essa denúncia, disse à Coordenadora que eu iria, pela Coordenação do Movimento Tamoio dos Povos Originários, denunciar ao Ministério Público o ocorrido, pois os professores indígenas não sabiam sobre a Conferência e a Coordenadora me avisou que a diretora do Colégio tinha saído delegada na Conferência de Educação em Paraty.

Imediatamente ela ligou para a diretora que passou a gritar com Tupã alegando que iriam fazer a conferência naquele dia e que os documentos estavam na pasta, mas ao abrirem a pasta, não havia documento algum sobre a CONAE.



Figura 27: *GT de trabalho sobre Educação Escolar Indígena. Crédito Marize Vieira.*

Independente dos gritos, da forma agressiva que ela falou, eles saíram delegados à conferência estadual da CONAE. Importante relembrarmos como acontece com os povos indígenas que nunca ficam sabendo das conferências, nunca saem delegados ou delegadas. Essa

é a continuidade de uma política de silenciamento, de negação ao direito democrático de construir uma política pública para suas comunidades, De negar o direito de um grupo poder pensar, estabelecer estratégias e lutar para que elas sejam implementadas.

No fundo, de camisa preta, o professor Armando da UFF (In Memoriam), ao lado do professor Armando, de camisa amarela, o professor da escola de Rio Pequeno, Assassinado em Paraty. Em primeiro plano do lado esquerdo de camisa azul claro, o professor Algemiro, hoje cacique do Tekohá Sapukai, Angra dos Reis. Ao fundo do lado direito de camisa azul claro, o professor Paulo, representante da SEEDUC, que trabalhava com os Guarani sobre a questão indígena e educação e que fez a pós-graduação, junto comigo, sob a Coordenação do Professor Armando, na UFF, sobre Educação e Povos Indígenas.

Foi um grupo de trabalho muito difícil, onde as questões vieram prontas e mudar algo era quase impossível, não por parte dos indígenas. A toda hora algumas pessoas me lembravam que aquele grupo era para tratar da escola indígena, e a fala das pessoas em alguns momentos, meio que velada me enviava um recado de que eu era uma estranha naquele ninho, e todas as vezes que eu queria colocar um adendo era quase meia hora tentando me demover da ideia de mudar algo, mas nessas horas eu me remetia aos meus parentes que já me conheciam e explicava o que eu estava querendo adendar e se eles achavam que aquilo não interessava à eles. Todas as propostas que eu fiz, foram apoiadas pelos meus parentes. Inclusive uma, que era simplesmente Eleições Diretas para Diretores Indígenas; outra era que nenhum projeto poderia ser colocado em prática sem que a comunidade fosse consultada e o projeto submetido à aprovação ou negação da comunidade.

O representante da SEEDUC chegou a me perguntar se eu era contra ele, pois ele tinha produzido propostas que melhoraria e garantiriam a educação escolar indígenas nas aldeias e que esse plano era para 10 anos.

Eu disse para ele, que pensava além, pois governos mudam e ninguém era eterno em um cargo, por isso, eu estava tentando garantir a partir dos adendos, que ao trocar o governo, as regras da educação escolar indígena, não estaria sob risco ou tutela. A comunidade teria em suas mãos o poder de ter a última palavra.

Essa primeira CONAE foi em 2010. Lá se vão 14 anos. O documento que nos cabe, nesse imenso guarda-chuva, da Diversidade diz assim:

Quanto à educação indígena, o Documento Final afirma a necessidade de implementar um conjunto de ações centradas, por um lado, no reconhecimento dos povos indígenas

como parte da cultura nacional e, por outro, como grupo com as suas particularidades. Estimular a criação de cursos de licenciatura indígenas nas instituições de ensino superior (IES); promover o estudo dos povos indígenas nas escolas pela implementação da Lei n. 11.645/08; a utilização das línguas nativas “nas escolas indígenas que assim o desejarem”; a formação de professores/as indígenas e elaboração de propostas pedagógicas e materiais didáticos que reflitam as realidades dos povos indígenas; a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, entre outros que incluem autonomia para elaborar e desenvolver o “projeto pedagógico e calendário de cada povo indígena” e garantir a participação de membros dessas comunidades na formulação e execução da política linguística (p. 140-141). (In OLIVEIRA, p.132, 2018).

Após passarmos pelas Conferências Municipais e Estaduais com o objetivo de construirmos coletivamente uma educação que consolidasse nossas esperanças de construção de uma educação de qualidade e descolonizada que garantisse que nossos alunos pudessem identificar suas histórias de família, suas culturas, nos currículos, não apenas em nossos projetos que acontecem durante todo anos, mas dentro do currículo, como forma de pertencimento, de empoderamento, fazendo com que a escola tivesse sentido para eles.

A Conferência foi estruturada onde os delegados escolhessem um dos eixos para debater e construir propostas. Houve um Tema Central que foi comum a todos e cinco temas, onde cada delegado ou delegada se inscreveu previamente para fazer parte. Os temas eram:

EIXO I - Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação.

EIXO II- Democratização da gestão e qualidade social da educação.

EIXO III- Construção do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação.

EIXO IV - Inclusão e diversidade na educação básica.

EIXO V - Formação e valorização profissional.

É uma luta hercúlea, porque depois de passarmos por todas as fases de elaboração das conferências, o governo faz muito pouco do que propomos como educação de qualidade. É claro que escolhi o EIXO IV na fase Nacional da Conferência¹⁰³: Inclusão e Diversidade na Educação Básica, p.69 do caderno do Documento Final. Éramos 2.500 delegados de todos os estados do Brasil. Do Rio de Janeiro, indígena só tinha eu, e nem fui escolhida como indígena para ir à Conferência Nacional, pois os delegados indígenas do Rio de Janeiro são escolhidos em Brasília. Por isso eu fui, porque era da direção do SEPE/RJ, na pasta de Gênero,

¹⁰³ A Conferência Nacional em Brasília aconteceu em março de 2010.

Antirracismo e Orientação Sexual.¹⁰⁴ E como indígena defendi minha ida sob pena de não ter nenhum indígena falando na Conferência Nacional pelo Rio de Janeiro. Na Conferência, debatemos e tomamos decisões para a criação do Sistema Nacional de Educação, onde também propusemos estratégias e construção de diretrizes para a elaboração do PNE¹⁰⁵

Eu e Chiquinha Pareci escrevemos uma moção de Apoio para a construção da Primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Apresentamos na plenária final que foi submetida em Plenário e aprovada por unanimidade.

Abaixo segue trechos do documento final do grupo de Diversidade, sobre a questão indígena:

Não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profunda exclusão social, política, econômica e cultural, reforçada pelo próprio sistema. Um dos aspectos dessa exclusão – que nem sempre é discutido no campo educacional – tem sido a negação das diferenças. Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola, e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. Compreender a relação entre diversidade e educação básica implica delimitar um princípio radical da educação pública laica, plural e democrática, gratuita e de boa qualidade: a escola pública se tornará cada vez mais pública na medida em que compreender o direito à diversidade e o respeito às diferenças como um dos eixos orientadores da sua ação e das práticas pedagógicas. Para tal, faz-se necessário o rompimento com a postura de omissão diante Documento Final da imbricação entre diversidade e desigualdade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da questão. A inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente implica compreender, pensar e agir de modo a superar as relações assimétricas históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas, que envolvem fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença exige, também, posicionar-se e participar contra processos de colonização e dominação. Exige compreender e lidar com as relações de poder. Para tal, é importante perceber como, nos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais, algumas diferenças foram inferiorizadas e os preconceitos, violência e discriminações, naturalizadas. Trata-se, portanto, de um campo político por excelência.

(...) Aos poucos, vêm crescendo, também, os coletivos de profissionais da educação comprometidos com a diversidade. Muitos têm uma trajetória marcada pela inserção nos movimentos sociais, culturais e identitários, e carregam para a vida profissional suas identidades coletivas e suas diferenças. Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas em relação à diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Essa sensibilidade vem se traduzindo em ações pedagógicas concretas de

¹⁰⁴A Secretaria em um dos Congressos, propus uma tese, elaborada em conjunto com o coletivo da secretaria e outros diretores e diretoras de meu campo político, específica para tratar da necessidade de divisão da secretaria em: Secretaria de Gênero e Combate às Homofobias e Secretaria de Combate à Discriminação Racial. Ambas com dois diretores cada. Essa é a formatação hoje.

¹⁰⁵ PNE-Plano Nacional de Educação.

transformação do sistema educacional público em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade, o que demanda investimentos financeiros e adoção de políticas públicas. Os desafios postos pela inclusão e a diversidade na educação básica exigem medidas políticas efetivas que garantam a todos os grupos, principalmente àqueles que se encontram histórica e socialmente excluídos, o acesso e a permanência a uma educação de qualidade social que assegure o seu direito à educação.

Acima alguns trechos sobre a questão da diversidade que cabe à questão indígena. A partir daí foram elaborados algumas propostas de ações que garantissem: o reconhecimento e garantia do direito à diversidade, o compromisso do Estado com o direito de uma educação inclusiva em uma educação de qualidade. Que o reconhecimento do Estado reconheça e implemente a educação integral de acordo com a realidade da comunidade. Que seja assegurado o respeito às diferenças e o combate ao racismo, preconceito, discriminação e intolerância em todo tipo de escola inclusive articulada com os Movimentos Sociais. A construção de um Projeto Político Pedagógico que contemplem a educação ambiental e a sustentabilidade/sociedade sustentável, para que as populações locais garantam, através dessas ações o futuro das gerações terem direito à água, ar, matas e etc. Que a diversidade humana seja respeitada, bem como a cultura, linguística e regionalidade como um dos eixos da orientação curricular. Que estabeleçam diálogo entre movimentos sociais e a comunidade, reconhecendo sua trajetória, respeito às diferenças, saberes, valorização da sua cultura, como atores políticos centrais na delimitação das ações, dentre outras propostas.

Importante analisarmos essas orientações que mobilizaram professores dos Brasil inteiro para dizerem em quatro dias o que a sociedade tem a dizer sobre o currículo, a escola e os órgãos Estatais que precisam viabilizar todas essas orientações.

Mas na prática as políticas nacionais que deveriam garantir que essas ações pudessem ser postas em práticas, nunca vieram, nem a nível federal, estatal, tampouco municipal.

Os gestores olham a educação como gasto, não como um ponto fundamental de capacitação social e econômica dos alunos para viabilizar o crescimento da nação. Países como Cuba, e Japão pensam completamente diferentes com relação à educação. Eles investem no capital humano, estes garantirão o capital financeiro. Mas aqui ainda olhamos o país com olhares de colônia. Então deixemos o povo ignorante, assim eles serão dóceis quando damos migalhas para eles, serão mão de obra barata e se agarrarão ao trabalho precário como tábua de salvação.

A alienação tem sido uma estratégia fantástica para os políticos de má índole, os fakenews que cegam essas pessoas, os pastores, não são todos, que transformam o seu púlpito

em banco eleitoral alienando pessoas em nome de Deus, enriquecendo em nome de Deus, destilando ódio contra indígenas, homossexuais, e todos os que não estão dentro dos interesses de suas igrejas. Assis se constrói um povo subserviente. Não adiantam conferências se o governo apenas quer produzir uma cortina de fumaça dizendo como são democráticos e querem ouvir os professores.

Um governo que se preze precisa investir em bons salários para professores, em tempo integral, garantir capacitação para eles em todas as áreas pois elas precisam ser interligadas. Isso aprendi em Cuba no Pedagogia 2001 quando fiz um curso sobre interdisciplinaridade e constatei depois de dois dias de curso, que nós somos os professores mais atrasados neste debate, que ainda não se consolidou nas escolas públicas municipais e estaduais, pelo menos no Rio de Janeiro. E já se vão 23 anos que entrei em contato com essa metodologia. Com relação às escolas indígenas então, essa é uma realidade perversa do Estado do Rio de Janeiro. Foi pensando em como os povos indígenas são jogados para as bordas do mundo sem conseguir nem ser visto efetivamente pelo Estado que lutamos para construir o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro. Em reação as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), percebe-se em suas deliberações nacionais que a consolidação de um sistema nacional de educação com vistas a superar as desigualdade e o histórico de apagamentos, portanto:

A consolidação de um sistema nacional de educação que articule a educação nacional não pode ser realizada sem considerar a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola brasileira. Por isso, sua realização - assim como o cumprimento das normas constitucionais que orientam essa tarefa - só será possível por meio do debate público e da articulação entre Estado, instituições de educação básica e superior e movimentos sociais, em prol de uma sociedade democrática, direcionada à participação e à construção de uma cultura de paz, sobretudo por meio do Fórum Nacional de Educação, do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos estaduais e municipais de educação. Assim, os esforços prioritários do Sistema Nacional de Educação para a educação básica devem se voltar para as regiões com baixo IDH, entre outros indicadores, no sentido de serem cumpridas as metas do Plano Nacional de Educação. (CONAE, 2010, p. 30)

Para garantir a formação de uma educação que tenha como meta a formação de uma educação cujo objetivo é superar a desigualdade, em especial das populações menos favorecidas e em contexto de vulnerabilidade, o Plano Nacional de Educação (PNE) se torna um instrumento de articulação das políticas públicas de maneira a promover a garantia da universalização do ensino de maneira a consubstanciar a democratização do acesso e permanência dessas populações em relação à educação, assim de maneira a contribuir com o

desenvolvimento econômico a partir das contribuições de tal inclusão dessas populações para o desenvolvimento como um todo:

d) garantia, por meio do PNE, das condições para que as políticas educacionais, concebidas e implementadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam o (a): I). direito do/a estudante à formação integral, por meio da garantia da universalização, da expansão e da democratização, com qualidade, da educação básica e superior; II) consolidação da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica nas diversas regiões do País, de modo a eliminar a assimetria regional; III) estabelecimento de políticas de educação inclusiva visando à superação das desigualdades educacionais vigentes entre as diferentes regiões, contribuindo com o desenvolvimento econômico, social e cultural do País; IV) reconhecimento e valorização da diversidade, com vistas à superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual bem como atendimento aos deficientes; V) valorização da educação do campo, quilombola e escolar indígena a partir de uma visão que as articule ao desenvolvimento sustentável (Idem, p. 37)

Apesar da lógica integrativa vigente na CONAE de 2010 e as metas estabelecidas pelo PNE, fica muito claro que essas medidas são insuficientes na medida em que não há escolas indígenas com professores formados para lecionarem nessa modalidade de ensino, além disso, os *déficits* encontrados tanto em escolas sem infraestrutura ou funcionando de maneira extremamente precária com serviços precarizados, conforme eu descrevi ao longo desta tese, a descentralização dada no texto no tocante a legislação específica respeitando as necessidades e demandas específicas de populações quilombolas e indígenas, sendo assim:

Lei própria deve garantir a eleição direta para diretores/as (gestores/as) das escolas federais, estaduais, distritais e municipais da educação básica, preservando as orientações comuns do Sistema Nacional de Educação a ser configurado, a garantia e o reconhecimento do direito às formas alternativas de gestão, de acordo com as necessidades de grupos culturais e sociais específicos – do campo, indígenas, de quilombolas – e o processo educativo desenvolvido junto às pessoas privadas de sua liberdade, dentre outros. (Idem, p. 44)

A formação das legislações específicas de modo a respeitar as demandas e especificidades locais não se concretiza pela falta de estrutura das escolas e também por não levar em consideração as populações indígenas que vivem em com texto urbano e que sofrem por séculos de invisibilidade e para essas populações lhes foi negada o direito ao pertencimento, a ausência de dados para que se possa saber mais detalhadamente as suas origens, assim como lhes foi negado o direito de ter acessos a sua cultura e língua de origem. Por conta de tais alegações, afirmo que ainda estamos muito aquém de concretizar as metas estabelecidas para a democratização do ensino de modo a respeitar a diversidade e demanda cultural indígena devido a carência de recursos, de estrutura e de formação docente qualificada para garantir o acesso e

permanência no ensino à essas populações, ainda de acordo com as deliberações do PNE no que se refere a CONAE:

Consolidar a formação superior para os/as professores/as indígenas, ciganos, quilombolas, populações tradicionais e demais etnias, bem como ofertar para os/as já formados/as o programa de educação continuada voltado para essa especificidade de educação. (Idem. p. 89)

Em se tratando do financiamento da educação básica e especialmente do Fundeb, as seguintes ações devem ser asseguradas: “Garantir orçamentos às políticas de acesso e permanência na educação superior para inclusão dos negros, povos indígenas, além de outros grupos e extratos sociais historicamente excluídos desse nível de ensino” (Idem, p. 117). Sendo assim deliberou-se também que houvesse que as Instituições de Ensino Superior (IES) e dos conteúdos programáticos estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), apesar de reconhecer que as legislações educacionais com o objetivo de formar uma educação antirracista, o entendimento de estimular cursos de licenciatura de maneira a possibilitar que as populações tenham acesso aos conteúdos lecionados nas línguas de origem, todavia, conforme elucidarei no capítulo adiante (capítulo 5) não encontrei nenhuma discussão sobre essas questões e nem respaldo a nível federal no Projeto Político Pedagógico, (PPP) de Paraty, no tocante às aldeias que lá existem, em conversas com Roseday da Secretaria estadual de Educação (SEEDUC) ficou claro a ausência de mecanismos que efetivamente garantissem a oferta de ensino para essas populações na medida em que a mesma denuncia a omissão do estado em ouvir as reivindicações locais, embora haja o entendimento de que:

Quanto à educação indígena: a) Estimular a criação de mais cursos de licenciatura indígenas dentro da própria estrutura das IES e não somente como programas específicos do MEC, para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. b) Superar as discrepâncias e desigualdades educacionais para garantir a ampliação da oferta de educação básica intercultural nas escolas indígenas, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, mediante políticas educacionais de caráter afirmativo, a fim de corrigir desigualdades históricas impostas a esse segmento. c) Garantir a implementação da Lei nº 11.645/08 no que concerne ao estudo dos diferentes povos indígenas nas escolas de educação básica pública e privadas. d) Garantir a utilização da(s) língua(s) indígena(s), como língua(s) de construção e transmissão de conhecimentos e não somente como mecanismo de tradução, nas escolas indígenas que assim o desejarem, sem a exclusão do ensino da língua portuguesa, possibilitando estratégias de manutenção, fortalecimento e ampliação do uso dessas línguas. e) Promover formação (inicial e continuada) e habilitação de professores/as indígenas (em licenciatura intercultural) e demais profissionais das escolas indígenas, propiciando a elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas e materiais didático-pedagógicos coerentes com as realidades e projetos de autossustentabilidade dos povos indígenas. f) Instituir e regulamentar nos sistemas estaduais de ensino a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com carreira específica, com

concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais, para professores/ as indígenas e demais profissionais das escolas indígenas. g) Garantir a participação dos povos indígenas em todos os momentos de decisão, acompanhamento e avaliação relacionados à educação, com representação na composição dos conselhos de educação, em nível federal, estadual, distrital e municipal. h) Proporcionar a autonomia pedagógica da escola em relação à elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico e do calendário específico de cada povo indígena. i) Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação de caciques, lideranças, professores/as e comunidades indígenas, para que, junto com o/a gestor/a pública, possam elaborar proposta que responda às necessidades, interesses e projetos de cada terra indígena. j) Ampliar o programa específico para elaboração de material didático e paradidático em língua materna indígena, sob responsabilidade das secretarias estaduais de educação, em parceria com outros órgãos governamentais e da sociedade civil que desempenhem atividades junto às comunidades indígenas. k) Estimular a interface da educação especial na educação indígena, assegurando que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos, construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Idem. p.140, 141)

Durante os anos que se sucederam, eu percebi as dificuldades que existem no tocante a aplicabilidade e cumprimento da Lei e das deliberações que são pensadas a nível nacional a partir da CONAE. Com a busca de melhor e maior implementação da oferta e universalização do ensino, as deliberações da CONAE de 2014, mencionam os territórios Etnoeducacionais, entretanto tal garantia fica restrita por tratar de maneira vaga e não especificar como são delimitados esses mesmos territórios, assim: “Garantir a implementação dos territórios Etnoeducacionais para a gestão da educação escolar indígena.” (CONAE, 2014, p. 39). com base no processo de consolidação dessas políticas percebo a contradição existente naquilo que é proclamado como uma garantia e o que é efetivamente exercido, na sua prática enquanto direito; não há profissionais qualificados para educação bilíngue, muitos jovens aldeados se veem forçados a sair das suas aldeias por não encontrarem nenhuma oferta de ensino profissionalizante, além de a oferta de ensino não oferecer nenhuma adequação as demandas do ensino informatizado e com estruturas que comportem as demandas de busca por melhor qualidade de vida e perspectiva no mercado de trabalho. Apesar da lógica de inclusão assegurada para:

Garantir o estudo de direitos humanos, educação ambiental, história e cultura afro-brasileira, africana, indígena, língua brasileira de sinais e temas do Estatuto da Criança e Adolescente, Direito Constitucional e Civil, educação bilíngue, diversidade religiosa, dos povos do campo, dos conhecimentos sobre as especificidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, de direitos humanos, educação para o trânsito, educação especial, Código Braile, Estatuto do Idoso, EJA, da educação básica, juventude, Estatuto da Igualdade Social, LGBT e estratégias pedagógicas, das licenciaturas, do ensino médio e na modalidade normal, e na formação dos professores que atuam na educação superior. (Idem, p. 40)

Assim foram designados para acompanhar o acesso e permanência, não só das populações indígenas como demais populações em contexto de vulnerabilidade, como também

demandas de diversos outros setores da sociedade que são expostos a diversas violações de direitos, tendo em vista o Fórum Nacional de Educação (FNE) como um órgão catalisador dessas demandas e termômetro das necessidades coletivas e difusas pela universalização da educação para o alcance da sua democratização. Sendo um espaço de debates diversos comitês, movimentos sociais foram trazidos para a seara dessa discussão de modo a atuarem nos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das suas mais variadas matrizes e localidades, sendo, portanto, a respectiva configuração:

Desenvolver, garantir e executar anualmente nos sistemas de ensino ações conjuntas e articuladas pelo diálogo e fortalecimento do FNE e Diversidade Étnico-Racial, Fórum de Educação Escolar Indígena, Fórum de Educação do Campo, Fórum de Educação Especial e Inclusiva, Fórum de Educação de Surdos, Fórum das Favelas, Fórum da Juventude, Fórum da Educação Infantil, Fórum em Defesa da Escola Bilíngue para surdos, Fórum de Gênero, Fórum Afro-religioso, Fórum da pessoa com deficiência, Fórum da Educação Ambiental, Fórum de Gênero, Fórum da Educação Quilombola, Fórum de Educação em Direitos Humanos, Fórum de EJA, Fórum de Educação Profissional, Fórum LGBT, Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros, Indígenas, Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Fórum de Políticas para Mulheres, Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, dentre outros. (Idem. p. 41)

Esses movimentos distintos ficaram encarregados de diagnosticar as demandas pela formação inicial no tocante ao atendimento e oferta de ensino, entretanto, o diagnóstico que se tem no que se refere a educação escolar indígena é a omissão e o racismo ainda institucionalizado e permanente pois, a atenção à educação escolar indígena e combate ao racismo institucional contra esses povos. Para as lideranças indígenas, são desafios para a gestão do ministro Mendonça Filho frente ao Ministério da Educação. É o que está colocado na carta do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), durante a cerimônia de assinatura da portaria de convocação da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)¹⁰⁶.

Diagnosticar demandas de formação inicial e continuada aos professores que lecionam na educação do campo, educação quilombola, educação escolar indígena, educação dos povos da floresta, dos povos das águas e educação das relações étnico-raciais, visando à construção de um projeto de educação que considere as especificidades do campo. (Idem, p. 93)

Comunitarismo, Interculturalidade crítica, Diferenciação, Especificidade e Aspecto linguístico. Esses são os cinco princípios que permeiam o pensamento, a cultura e a educação

¹⁰⁶Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/fneei> Acessado em 03/04/2024

– no seu aspecto mais amplo – que estão imbricados na educação escolar indígena e são assegurados pela Constituição Federal Brasileira de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Esses princípios precisam ser todos cumpridos na escola. Mas, ao contatar as deficiências e precariedades presentes no campo de pesquisa das escolas e aldeias que percorri e descrevi ao longo desta pesquisa uma pesquisa onde torna-se sintomático: poucos professores, por ministrarem a aula sem formação específica, cumprem, apenas fazem uma reprodução do que a escola não-indígena faz. Dessa forma, a Aldeia não se liberta desse modelo de escola ainda pensada de maneira positivista, negacionista, excludente e, assim, o modelo de educação indígena não é criado. Então, não se tem o respeito pela comunidade e pelos conhecimentos tradicionais, mesmo tendo em consideração que:

Para garantir políticas de Estado direcionadas à efetivação da educação básica e superior de qualidade, assim como seu monitoramento, avaliação e controle social se faz necessário que se garanta e/ou considere: a) A superação de todas as desigualdades, a garantia de reconhecimento e respeito à diversidade de modo a constituir responsabilidades em todas as esferas, para a erradicação de todas as formas de discriminação, para considerar as características de cada estudante, as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e ribeirinhas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural, respeitando os tempos e ritmos de cada estudante, tanto no que se refere ao desenvolvimento do currículo como na avaliação. b) As dimensões, intra e extraescolares, de maneira articulada, na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de educação básica e superior de qualidade para todos/as, promovendo a articulação Inter federativa na implementação dessas políticas por meio da institucionalização do SNE, conselhos de educação, fóruns e outras instâncias de participação e deliberação na área educacional. (CONAE, 2018, p. 63, 64)

Entre 2014 e 2018, o Brasil experimentou um hiato no que se refere a sua transformação paradigmática de poder, em 2016, de maneira completamente ilegal, a presidenta Dilma Rousseff sofreu um impeachment que marcou o processo de transição e de desmonte de políticas públicas duramente conquistadas até então, entre 2016 até 2018 a educação pública sofreu diferentes ataques, em especial com o surgimento do movimento “Escola sem partido” legislações de ataque ao funcionalismo público, em especial em relação ao financiamento à educação e saúde pública que marcam a Emenda constitucional que congela os orçamentos estatais para educação e saúde públicas por vinte anos, no cerne dessa questão cabe ressaltar que:

Uma classe social não é um *dado* fixo, definido apenas pelas determinações econômicas, mas um *sujeito* social, político, moral e cultural que age, se constitui, interpreta a si mesma e se transforma por meio da luta de classes. Ela é uma *práxis*, um fazer histórico. Se é nisso que reside a possibilidade transformadora da classe trabalhadora, é nisso também que reside a possibilidade do ocultamento de seu ser e o risco de sua absorção ideológica pela classe dominante, sendo o primeiro sinal desse risco justamente a difusão de que há uma nova classe média no Brasil. E é exatamente

por isso também que a classe média coloca uma questão política de enorme relevância para nós, como atesta sua participação majoritária nas manifestações de 2016 em favor do golpe do Estado. (CHAUÍ, 2016, p.18)

Apesar dos diversos retrocessos experimentados pela política institucional, a CONAE faz menção pela primeira vez aos indígenas que vivem em contexto urbano e afirma em seu documento final o atendimento sobre a universalização de oferta de educação escolar para essas populações da seguinte maneira: “Incluindo os povos indígenas, que não são atendidos apenas em escolas indígenas, mas estão incluídos no meio urbano. Incluir também os indígenas no sentido de democratização e a garantia da educação como direito.” (CONAE, 2018, p. 98). Assim, se tornando de crucial relevância para essas populações que, mesmo em contexto urbano, seja definida infraestrutura que possa garantir não somente o acesso, como também a permanência dessas populações no ensino, a esse respeito, o documento base da CONAE de 2018 fixa que:

As questões e preocupações que nos parecem de fundamental importância, a saber: Garantir o direito à língua materna para os povos em situação de itinerância, matriculados nas redes estaduais de ensino (indígenas, ciganos, refugiados etc.); garantir a oferta de ensino intra-campo; garantir o direito à educação do campo infantil; que seja regulamentado o tempo do transporte escolar no máximo em 1 hora e não mais que 20 Km percorridos por dia; que sejam priorizados profissionais residentes no campo; que o calendário escolar para o campo seja adequado à realidade dos educandos; garantir que não sejam fechadas escolas do campo por não atingirem o número de alunos exigido nas escolas urbanas; garantir a qualificação permanente de professores para a educação de diversidade e criar e produzir materiais didáticos e tecnológicos, respeitando a diversidade e especificidade dos municípios. (Idem, p. 121)

Tais demandas por maior infraestrutura, em especial no que se refere a contratação de professores e garantia de locomoção e modernização das escolas e a aquisição de materiais específicos para esta modalidade de ensino, também estamos aquém de alcançar as metas estipuladas pela própria CONAE, CONEEI e FNE em seus respectivos documentos-base e deliberações, uma vez que a lei, apesar de sua promulgação não tem garantido o efetivo cumprimento e execução desses mesmos dispositivos uma vez que não são ouvidos os órgãos e movimentos que trazem essas demandas para as secretarias de educação de estado e municípios, conforme está exposto no capítulo a seguir e na própria conversação com Roseday da SEEDUC. Além dessa falta, não há os materiais que estão mencionados no documento em que consta a necessidade de:

Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem e promovam a diversidade, tais como: brinquedos e jogos (com diferentes características étnico raciais, de gênero, e deficiência), livros, vídeos) com janelas em libras e legendas), revistas, literatura negra de autores negros e indígenas (Idem, p. 126)

Ao estabelecer que o Sistema Nacional de Ensino (SNE) tem como disposto o incentivo e fomento da cultura local, institui-se o reconhecimento da relevância dessas culturas na formação da identidade e das suas contribuições para a cultura local, para tanto o fomento e articulação no planejamento educacional no que se refere a essas culturas locais, sendo imperativo que:

Simultaneamente, o SNE deve incentivar a cultura local visando o reconhecimento e valorização da mesma para que esta seja de fato significativa articulando-se ao planejamento e às ações no âmbito da cultura, garantindo a continuidade e segurança de todos os estudantes em todas as etapas e modalidades de ensino, uma vez que o reconhecimento, valorização, fomenta o acesso aos bens culturais e a elevação do capital cultural dos estudantes constituem-se em fatores fundamentais no processo ensino aprendizagem nas instituições educativas e fora delas. Para isso é de fundamental importância firmar articulação entre as secretarias dos entes Federados de forma a diagnosticar e permitir o acesso aos diversos espaços culturais das cidades. Portanto, é indispensável que as metas e estratégias previstas no PNE (2014-2024) e no Sistema Nacional de Cultura e Plano Nacional de Cultura se articulem, assim como no dia a dia do planejamento e da gestão desses direitos sociais. Nesse sentido, a Constituição Federal estabeleceu: Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (Idem, p.133)

Com a eleição Jair Bolsonaro em 2018, mais retrocessos foram marcados no que se refere à universalização da educação. Em 2020, a Pandemia de COVID-19 chega ao Brasil produzindo caos e ainda amplificando maus gravemente as desigualdades sociais na seara educacional. Nesse mesmo período ficou ainda mais notória tal desigualdade por serem as populações indígenas, quilombolas e os demais grupos que foram historicamente excluídos e no presente se encontram em contexto de vulnerabilidade, se viram com escolas fechadas, assim ocasionando atrasos em seus processos de ensino-aprendizagem, por muitas dessas escolas não terem sido informatizadas, apesar das demandas por maior estrutura advindas tanto de movimentos sociais que existem para que esses povos sejam representados como pelas próprias deliberações da CONAE e das próprias legislações vigentes, assim configurando que o Estado formula leis que esse mesmo, em sua prática, não cumpre e não exerce, constatando-se tal negligência no que se refere à desresponsabilização do Estado para com os cuidados em relação a essas mesmas comunidades em contexto de vulnerabilidade durante a Pandemia de COVID 19, sob o nome de Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) fica explícito essa ausência:

O governo federal, ao invés de apoiar as Universidades, Institutos Federais e os Centros de Pesquisa Públicos a produzirem a vacina, optou por culpabilizar governadores e prefeitos por decretar medidas restritivas de circulação social. Negou, por fim, a ciência e o conhecimento e, por consequência, o preço pago é alto: mais e mais vidas são ceifadas, além da destruição do meio ambiente, que atingiu proporções

catastróficas, destacando-se, sobretudo, o descaso desse governo com a preservação da Amazônia, do cerrado e demais biomas, com os povos das florestas, indígenas e quilombolas, com a impunidade das mortes dos que denunciam as ações de garimpagem e destruição da Amazônia. (CONAPE, 2022, p. 13)

Diante de um governo impopular, defensor da extinção de Direitos Humanos, característico do populismo de direita que ascendeu no país em 2018, constata que a falta de financiamento para as instituições e órgãos que cuidam da pasta de acesso e permanência desses grupos minoritários – indígenas, quilombolas, LGBTQs e etc... – é proposital, atendendo a projetos excludentes e reacionários que ascenderam no país, ainda de acordo com a CONAPE, esse projeto atende a uma agenda comprometida com interesses escusos e oligárquicos que historicamente expropriaram e assassinaram essas populações, assim expondo de maneira mais aguçada as contradições que permaneceram escamoteadas na sociedade, porém muito expostas quando percebemos os índices de Índice de Desenvolvimento Humano (IDHs), que possuem cor e identidades no que se refere aos índices mais baixos e de maior vulnerabilidade no âmbito das históricas espoliações e assédios vivenciados por essas mesmas populações, por estas razões ao ser eleito, percebeu-se que naquele cenário político:

A educação Escolar Indígena tem suas conquistas ameaçadas por esse projeto de governo fascista, por meio da falta de apoio institucional e financeiro do Ministério da Educação ao Programa de Apoio à Formação Superior e às Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind); à Ação Saberes Indígenas na Escola; às bolsas destinadas a estudantes indígenas e quilombolas, bem como pelos ataques aos direitos territoriais, que incidem diretamente na oferta da educação escolar dentro das comunidades; pela anistia e incentivo à grilagem, à impunidade frente ao desmatamento criminoso e ao estímulo ao garimpo, assim como em face da expropriação e fim das demarcações do território. Para reverter este cenário, é fundamental garantir a oferta e a permanência da educação básica do campo e no campo respeitando as diversas formas de Ser e Existir das comunidades tradicionais (Idem, p. 17).

No que se refere ao processo de construção de um Plano Nacional de Educação que valorizasse e respeitasse as diferentes perspectivas e sabedorias de vida dos diversos matizes que compõem a construção de um país plural e variado em suas mais variadas ramificações étnicas, religiosas pelas quais constituem a nossa formação e entendimento de país. Esse processo se deu de forma coletiva, construindo articulações entre os diferentes setores e movimentos sociais onde:

Ressalta-se, ainda, em movimento de construção coletiva que articulava os movimentos sociais e a iniciativa governamental, a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), de 2008, bem como as Conferências Nacionais de Educação (Conae de 2010 e 2014); e as conferências nacionais de educação do campo e de educação escolar indígena, entre tantas outras, anunciavam que seria possível construir uma proposta educacional contra hegemônica, e um Plano Nacional de Educação que materializasse o direito à educação e apontasse para a implantação de um Sistema Nacional de Educação, por meio de políticas públicas efetivas, previstas

pelas esferas governamentais e, por meio da criação de mecanismos de participação e controle social. (Idem, Idem)

Diante dos retrocessos experimentados nesse momento, se foi fundamental não permitir os retrocessos projetados por uma administração gestada pelos setores reacionários que então foram eleitos e os ataques sofridos pela ausência de governo, pela má gestão dos recursos e negligências propositalmente configurados pela própria política de desresponsabilização do governo com esses institutos. A descentralização desse governo para com as políticas de públicas de educação produziram um aprofundamento das contradições sociais e que expuseram ainda mais as marcas de séculos de expropriação, para evitar tamanhos retrocessos e consolidar estruturas políticas de resistência frente ao momento de desmonte de políticas públicas para a educação a CONAPE compreendeu que:

É fundamental retomar e aprofundar e não permitir retrocessos nas políticas estratégicas, contextualizadas com a realidade local, ancoradas nos planos de educação, dedicadas à garantia de acesso e permanência, com inclusão, social, racial, de gênero, de credo, da pessoa com deficiência, com qualidade, equidade e acessibilidade, e a redução de desigualdades educacionais, considerando as mais diversas populações (povos indígenas, quilombolas, ciganos, ribeirinhos, assentados, camponeses, refugiados) e suas especificidades. (Idem. p. 20)

Em 2022, apesar das dificuldades e do momento delicado politicamente que o país viveu, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, representou uma transformação significativa no resgate da pauta de defesa de direitos assegurados e da volta para a normalidade democrática que o país vivia até 2016. Dez anos depois da CONAE de 2014, o governo federal solicita uma nova CONAE em caráter extraordinário e, em seu documento referência, reestabelece os territórios Etnoeducacionais e retoma a pauta para uma educação antirracista e de modo a atender as demandas locais e em especial a demanda dos povos indígenas por maior acesso e permanência em relação a educação. No que se refere ao processo de desenvolvimento do SNE, os Territórios Etnoeducacionais, visam a contribuição das diferentes matizes indígenas no que se refere à respeitar as diferentes alteridades desses povos, logo:

Neste contexto, tal como se almeja no bojo do SNE, outro avanço está expresso na formalização dos chamados territórios Etnoeducacionais (TEEs), compreendidos como espaços institucionais em que os entes federados, tendo como referência a diversidade de povos indígenas, suas organizações e instituições próprias de ensino, pactuam ações de promoção da educação escolar indígena. Esta organização territorial da educação escolar indígena, independente da divisão político-administrativa do país, dá visibilidade às reais necessidades educacionais, aos processos e tempos formativos a serem considerados e percorridos no sentido de garantir políticas específicas a serem implantadas nas áreas de educação, saúde e etnodesenvolvimento, entre outras. (CONAE, 2024, p. 38)

Apesar do reconhecimento de tudo o que foi pactuado pelas diferentes CONAEs, chega-se a constatação de que pouco se avançou nas conquistas e nas garantias do que se refere ao exercício de acesso e permanência na educação, assim elucidando um hiato entre as reivindicações trazidas pelos mais diferenciados movimentos educacionais, não havendo nenhuma reversão no tocante à cobertura de ensino para as populações indígenas e menos favorecidas.

Entre 2014 e 2022, a evolução na cobertura de atendimento em tempo integral nas escolas públicas apresenta padrões preocupantes em termos das desigualdades entre níveis socioeconômicos (NSE), regiões e localização urbana/ rural. Nordeste e Norte, que figuravam entre os estados com menor nível do indicador em 2014, apresentaram quedas acima da média, configurando quadro de defasagem crescente. O mesmo ocorre com a zona rural em relação à urbana. Quanto ao NSE, há uma reversão na tendência de priorização às escolas atendendo grupos menos privilegiados. Entre os(as) estudantes, é possível perceber a desigualdade sofrida pela população indígena, que em 2020 – último ano para o qual foi possível obter dados até a presente data – estava 10 pontos percentuais abaixo da média nacional, a baixíssimos 5%. Também é visível a produção de um desfavorecimento das populações não-brancas, que sofreram impacto desproporcional no desatendimento. (Idem, p.59)

Percebo a importância que foi esse debate dentro da conferência, mas ano após ano os problemas com relação às escolas indígenas são os mesmos. Nas mesas sobre educação que ocorrem nos Acampamentos Terra Livre, a realidade nos mostrou em abril de 2024 que não tem avançado em lugar nenhum do país. Os relatos foram preocupantes, com aldeias que nem prédio para os alunos e professores garantirem a educação escolar existe. É fundamental construirmos um Fórum permanente de discussão sobre a situação das escolas e a remuneração e planos de cargo e salário desses professores. Somente com mecanismos de controle social geridos por nós, saberemos a real situação das escolas indígenas.

É fundamental garantir a formalização, institucionalização e qualidade das instituições educativas voltadas para comunidades indígenas, quilombolas e do campo. Isso implica em reconhecer e respeitar as particularidades dessas comunidades, oferecendo uma educação que esteja alinhada com suas culturas e necessidades específicas. Em relação à população indígena, é preciso assegurar o que está previsto na Constituição Federal, de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que caracteriza a educação escolar indígena como específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/ multilíngue; na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas; no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que define a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais; nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (Resolução CNE /CEB nº 5, de 22 de junho de 2012); e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (Idem, p.69)

O Brasil tem uma quantidade grande de leis, produzidas por políticos que a sociedade civil organizada pressiona, exige, faz com que sejam sancionadas, esse país também ratifica diversas leis internacionais, que não são cumpridas. Por isso, acredito que precisamos construir

mecanismos de controle social e monitorarmos nossas escolas, exigirmos transparência nos recursos que devem ser garantidos para as escolas, a merenda, o material diferenciado e bilingue. Um espaço onde aldeia, conselhos e Universidades estejam juntos, assim, mostraremos força na hora de reivindicar. Isolados somos frágeis.

A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, foi e continua sendo uma conquista importante para os povos indígenas do Brasil terem sua história reconhecida e legitimada, mas ainda há muito a se caminhar para que as escolas efetivamente deixem de ser esse espaço de apagamento histórico e reprodutora de preconceitos contra os povos indígenas. Na LDB, de 1996, a educação escolar indígena passou a ser bilíngue e intercultural, e a partir daí passou a ser obrigação dos estados e municípios. Como característica principal, ela deveria ser diferenciada das demais escolas do Brasil. Existe ainda uma lacuna considerável entre garantir a diferença étnica aos(as) indígenas e repassar essa garantia para a sociedade nacional, por meio de projetos de lei em todas as esferas. (Idem, p. 71)

Nossas, quando vivem na cidade, estudam em escolas, cujo currículo é completamente eurocêntrico, que quando veem no livro um indígena, ele está em seu território demarcado, muitas vezes de cocar e com suas indumentárias. Nossos filhos, não se reconhecem nessa imagem. Não somos retratados no trabalho, nas cidades, nas escolas e faculdades. E isso é uma política de etnocídio. Não temos pesquisa de violência contra nós nas favelas, não temos pesquisa de mercado de trabalho. Hoje somos quase 60% vivendo fora dos territórios demarcados. Essa é uma política de etnocídio. Pois os professores são formados em Universidade eurocêntricas e quando chegam nas escolas seus livros não falam sobre nós. Tampouco o seu empregador não investe em formação para esse professor. É por isso que essa lei que fez 16 anos, ainda não é uma realidade na grande maioria das escolas.

Nota-se que existem pouquíssimas escolas indígenas localizadas em áreas urbanas. Porém, a grande maioria da população indígena, que é residente em áreas urbanas e que acessa a educação escolar, tem frequentado escolas urbanas, que são majoritariamente não específicas, não interculturais e não diferenciadas. Percebe-se o grave problema de acesso das populações indígenas à escola, agravado pelo acesso majoritário dos(as) indígenas a escolas não específicas, não interculturais e não diferenciadas, localizadas em áreas urbanas. Outro problema enfrentado pelos povos indígenas é a carência de oferta de ensino médio e de oferta dos anos finais do ensino fundamental em Terras Indígenas. Das 3.454 escolas indígenas, apenas 528 escolas ofertam ensino médio (15,28%) e somente 11,43% dos(as) estudantes estão matriculados no ensino médio. Das 177.972 matrículas no ensino fundamental, apenas 73.396 são matrículas nos anos finais do ensino fundamental (41,24%) (Censo da Educação Básica 2022 (Inep). A questão do acesso ao ensino superior para os povos indígenas é ainda mais problemática. Dos 8,9 milhões de estudantes no ensino superior, apenas 0,5% são autodeclarados indígenas (46.252), segundo o Censo da Educação Superior 2021 (Inep). Apesar disso, entre 2011 e 2021, a quantidade de estudantes autodeclarados indígenas no ensino superior aumentou 374%. A rede privada respondeu pela maioria dessas matrículas (63,7%). (Idem, idem)

Podemos concluir que a educação formal, desde que chegou em terras Pindorâmicas, teve um único objetivo, construir um povo, que se envergonhasse de suas raízes, que acreditasse

ser inferior àqueles que os colonizaram, que olhasse sua cultura como inferior à dos europeus, nesse sentido, o currículo ministrado aos alunos nessas escolas, serve para garantir mão de obra barata para subempregos, principalmente nas periferias e na Baixada Fluminense, onde a juventude é vítima da violência do Estado e dos políticos corruptos, e que uma parcela acredita que a destruição do meio ambiente, vai trazer progresso e emprego, e seu sonho, é ter dinheiro para comprar indumentárias “da moda” e a grande maioria é norte-americana ou europeia, é a construção do Complexo do Vira-lata. Pois a Educação em toda eleição é moeda de troca, os salários dos professores cada vez perdendo mais poder compra e respeito. Nelson Rodrigues o idealizador da expressão “Complexo de Vira-lata”¹⁰⁷ descreve essa expressão como “a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” Discordo de Nelson Rodrigues no que tange ao “voluntariamente” nessa condição. A história da Educação ministrada nesse território desde a Grande Invasão implantou um currículo Cristão, elitista, com protagonismo histórico de feitos produzidos por homens nobres, brancos e europeus, sendo o norte, a maior presença nos currículos. Como aprender a ter respeito e orgulho de sua cultura? De ser Brasileiro? De ser do Sul?. Ele escreveu esse artigo falando sobre a derrota do Brasil na Copa do Mundo de 1950 e que desde essa derrota, acredita que o Brasileiro tem uma expectativa de negação de uma possível vitória, pois o povo escondeu sua fé e seu “otimismo inconfesso e envergonhado”. Assim o Brasileiro construiu, a partir da dor da derrota o Complexo de Vira-lata.

Na verdade o Brasileiro acostumou-se a crer que o futebol era a única coisa que nós tínhamos de bom frente ao mundo. Apesar de hoje, termos outros esportes que somos iguais à outras nações, perdura esse orgulho de termos “o melhor futebol do mundo”.

O Brasileiro, do senso comum, não consegue vislumbrar tudo que há de bom nesse território, e no meu entendimento, esse sentimento é construído a partir do currículo que temos.

Se é assim para a maioria dos Brasileiros, para os indígenas, principalmente no Rio de Janeiro, a luta é primeiramente para ter garantido o direito de ter professores nas escolas todos os anos. Um direito que é garantido na Constituição de 1988, mas que nesse estado, esse direito não é cumprido, como veremos no Capítulo 5.

¹⁰⁷ Complexo de Vira-lata foi uma crônica escrita por Nelson Rodrigues antes da estreia do Brasil na Copa do Mundo de 1958, editado na revista Manchete esportiva em 31 de maio de 1958, na coluna que mantinha chamada “Personagem da Semana”.

CAPÍTULO 5: EDUCAÇÃO E DIREITOS INDÍGENAS.



Figura 28: Colégio Indígena Estadual Guarani: Karai Kuery Rendá.

Crédito: Marize Vieira de Oliveira.

A Educação é um direito humano. É obrigação do Estado promover acesso e permanência dos alunos em todo o contexto nacional. Existem leis que asseguram essa condição para a sociedade, já que pagamos impostos que devem ser usados nessa área.

Infelizmente os governos cada vez mais se desresponsabilizam em garantir uma educação de qualidade.

Mas aqui também quero tratar das escolas Juruá que não cumprem a Lei 11.645/08, visto que, em 10 de março de 2024, ela fez 16 anos. Nas Unidades Escolares ainda impera a educação eurocêntrica onde povos indígenas ainda são apenas mostrados nas aldeias, sendo que hoje, somos a maior parte dos povos indígenas e consequentemente, somos desconsiderados indígenas porque essa questão não é debatida nas escolas, com pouquíssimas exceções. O que continua contribuindo para nosso etnocídio¹⁰⁸.

¹⁰⁸ O Conceito Antropológico de etnocídio é a destruição de uma civilização ou cultura de uma etnia, por outro grupo étnico. Hoje podemos afirmar que o etnocídio é produzido a um determinado grupo, a partir dos documentos, restrições de autodeclaração, estabelecendo um critério para que se tenha direito à autoidentificação pelo Estado e determinados grupos.

Este capítulo foi escrito para que possamos analisar como deveríamos receber uma educação de qualidade onde os currículos pudessem expressar os interesses da sociedade como um todo. Tanto nas escolas dos Tekohás como nas escolas Juruás.

Houve várias reuniões e uma Audiência Pública para que pudéssemos sinalizar ao governo todas as necessidades das aldeias em garantir acesso e permanência dos indígenas em escolas diferenciadas, como aponta a Constituição Federal de 1988 e que deveria ser uma realidade nos Tekohás do Estado do Rio de Janeiro. Portanto, faz-se necessário visibilizar um resumo das principais lutas que construímos coletivamente pela Sociedade Civil Organizada e Movimento Indígena.

Em minha Dissertação provei que o Estado do Rio de Janeiro ao longo de décadas é racista com relação aos direitos indígenas, incluindo o Direito a uma Educação Indígena Específica e Diferenciada. E para que isso se torne uma realidade, precisamos começar com a estrutura física, que será tratada nesse capítulo

A partir de minha convivência dentro das aldeias e de minhas pesquisas de campo, pude perceber o quão importante é a manutenção da cultura guarani, que é extremamente rica, mas que este povo vê seus direitos negados paulatinamente em todos os setores, tratados como imigrantes em seu próprio território, silenciados, apartados da sociedade por não terem a intenção de aceitar o tipo de processo civilizatório que o Estado brasileiro exige para os povos indígenas. O de transformá-los em um produto híbrido com valores capitalistas e sem a cultura de respeito à natureza, a todos os seres vivos e o sentimento de coletividade que os fortalece enquanto grupo étnico.

Pude perceber a importância que o povo guarani dá à educação escolar bilíngue, específica e diferenciada como um dos pilares fundamentais para que as crianças e jovens possam entender um pouco o mundo Juruá e, assim, dialogar, escrever em português e reivindicar seus direitos a partir do estudo das leis onde seus direitos deveriam ser garantidos.

O protagonismo do povo indígena inclusive perpassa por esta formação atualmente. Portanto, escolhi aprofundar minha pesquisa enfocando os alunos, alunas e comunidade guarani e aprofundar o conhecimento sobre o olhar guarani: esperanças, sonhos, questionamentos, desejos de mudanças para que coletivamente se busque a construção de uma escola que reflita seu Tekó. Neste contexto, esta pesquisa busca construir sobre o prisma dos alunos, alunas e comunidade guarani a melhor forma de garantia de uma educação escolar que reflita os anseios desta comunidade, o que o povo Guarani quer desta escola?

Sabemos que o acesso à educação indígena diferenciada nas aldeias guarani do Rio de Janeiro, não é oferecido de forma contínua, muito menos de qualidade, e esta situação presente em toda a história da educação escolar indígena no Estado do Rio de Janeiro causa preocupação e revolta no povo guarani que quer soluções. Pretendo, portanto, ouvir as comunidades, saber como veem esta escola e se participam nas tomadas de decisões desta escola: Que expectativas estas comunidades têm em relação à escola e ao futuro dos seus filhos e da comunidade? Como deve ser este processo de aprendizagem? São estas reflexões coletivas entre comunidade, secretarias municipal e estadual de educação e estudos acadêmicos que pretendemos pesquisar e construir soluções conjuntas com as comunidades guarani que sofrem com o descaso e abandono por parte do Estado do Rio de Janeiro.

Como ex-professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro, sei que este não é o currículo que queremos, mas percebo que a resistência a ele, produz políticas cotidianas em diversas Unidades Escolares, que produzem o movimento de contra-colonialidade, apontando outras possibilidades e são esses caminhos que espero trazer para esse debate nas escolas dos Juruás.

Portanto, essa pesquisa parte da análise das atas de reuniões do CEDIND RJ sobre o processo de Educação, para desconstrução do Racismo Estrutural que vivemos, presente no Brasil desde a sua criação. E no contexto urbanos, minha análise como professora há 36 anos nas escolas do Estado do Rio de Janeiro e do Município de Duque de Caxias. Para isso é necessário avaliarmos o currículo que constrói o pensamento da sociedade Fluminense, não apenas a construção do que o Estado produz como política educacional para as escolas dos territórios indígenas no estado Rio de Janeiro, mas também sobre os currículos das escolas juruá, vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Há também outras formas de luta produzidas por outras instituições não governamentais que questionam o racismo, o machismo a exclusão, que também contribuem para uma mudança de pensamento e paradigmas. Vejo todas elas como instituições que trabalham valores educacionais e que contribuem para uma mudança de pensamento.

Para isso acredito ser necessário construirmos mecanismos que produzam pontes, e que as salas de aula sejam verdadeiros laboratórios de produção coletiva.

Esse é o caminho dessa pesquisa. Apontar e/ou buscar mecanismos de Desobediência Epistêmica, para a construção de caminhos que nos levem ao Bem-Viver.

Esta pesquisa nasceu da necessidade de construir possibilidades de escuta entre a sociedade, governos e as comunidades indígenas acerca de seus anseios, lutas e dificuldades em serem ouvidos pelas instituições que produzem políticas públicas e que ao longo de décadas,

muitas foram as lutas e poucos foram os resultados permanentes no tocante a educação indígena e no que se refere a promoção do valor de equidade que permeia pela luta por uma educação diferenciada e justiça compensatórias de reparação histórica em relação às políticas afirmativas de acesso e permanências dessas comunidades no ensino. Com relação ao acesso e permanência dos alunos e alunas guarani nas escolas diferenciadas ao qual eles têm direitos garantidos em nossa Constituição Federal e em uma quantidade de leis e documentos congressuais, em Parâmetros Curriculares Nacionais e documentos elaborados por vários especialistas.

Portanto, este é um trabalho coletivo cuja esperança nunca morrerá em ver o Estado do Rio de Janeiro um dia estar elencado em um ranking como um dos estados que mais investe nas escolas públicas dentro e fora dos territórios indígenas e que os índices sobre instrução e acesso a uma educação de qualidade conste como uma das melhores deste país. Sonho? Sim, mas o que é a busca e chegada a um direito que não começou com o sonho de muitos? Eles, os sonhos, são o combustível que não nos deixam esmorecer, que não nos deixam desistir, são os sonhos que tornados concretos nos garantem direitos efetivos. Ele se concretiza a cada dia, das idas às aldeias, na escuta coletiva, na busca construída com muitas possibilidades que esta pesquisa vai se delineando, vai sendo tecida como uma teia, construída por vários grupos, mãos, pensamentos, sonhos e ações. Seguimos em construção!

5.1 O pensamento Guarani sobre as escolas indígenas a partir das atas do CEDIND/RJ.

Antes de adentrar nas Atas do CEDIND, busquei analisar um dos documentos referências da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe)¹⁰⁹, por ser esse documento pois , esse se constitui como uma referência no que concerne aos direitos dos indígenas e traça um perfil dos avanços do que foi conquistado e do que ainda necessita de avanço no tocante a inserção social e garantia de direitos e políticas compensatórias perante o histórico de vulnerabilidade desses grupos; no entanto o documento não apresenta menção em relação às políticas afirmativas, elemento fundamental para a autodeclaração e como instrumento utilizado para questionar a metodologia utilizada pelo IBGE para a identificação das populações indígenas não aldeadas. Ao citar o documento referência da CEPAL intitulado “Os Povos Indígenas na América Latina Avanços na última década e desafios pendentes para a

¹⁰⁹A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe ou Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas (CEPAL) foi criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social da América Latina com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Ela é uma das cinco comissões econômicas da Organização das Nações Unidas (ONU) e possui 46 estados e oito territórios não independentes como membros. Além dos países da América Latina e Caribe fazem parte da CEPAL o Canadá, França, Japão, Noruega, Países Baixos, Portugal, Espanha, Reino Unido, Turquia, Itália e Estados Unidos da América

garantia de seus direitos – Síntese” busco traçar paralelos entre as menções de direitos e garantias que estão postos neste documento e o quanto se avançou em âmbito do contexto urbano do Rio de Janeiro. No que se refere ao direito de bem-estar, assim como a garantia da manutenção da diversidade dessa comunidade, o documento afirma que:

Para os povos indígenas, o direito a participar na adoção de decisões relativas a assuntos que os afetam tem um impacto direto sobre o gozo efetivo de outros direitos humanos, como a livre determinação, a igualdade, a integridade cultural, o consentimento livre, prévio e informado e o direito à propriedade. Daí que a participação plena e efetiva faz parte dos padrões de direitos dos povos indígenas. A participação dos povos indígenas ocorre em diferentes níveis e com uma diversidade de interesses e ações, como se resume a seguir. (CEPAL, 2015, p. 20)

O direito à livre determinação que garante a autonomia dos povos originários, assim como, a garantia de integridade cultural e o direito à propriedade coletiva foram eixos que definiram o aspecto das recomendações e diretrizes das políticas compensatórias, no entanto, os séculos de economia extrativista e predatória do meio ambiente, a história de solidificação das colônias de povoamento foram suficientes para hegemonizar a administração e políticas públicas de maneira que, ainda que esses direitos sejam assegurados pela legislação, todavia não são cumpridos e tacitamente são revelados os interesses de grupos minoritários detentores dos meios de produção que são altamente influentes na vida política e existência do Estado enquanto Poder Público se tornando notório que:

Depois de duas décadas de mobilização para promover reformas constitucionais nos países e alcançar os padrões de direitos atuais, os povos indígenas estão demandando o respeito e a aplicação destes. Os eixos centrais de sua luta giraram em torno do reconhecimento de suas identidades distintivas como sujeitos de direitos coletivos, entre estes o direito a exercer a livre determinação, a propriedade coletiva do território e a participação política. Essas lutas permitiram articular processos de reconstituição coletiva como povos e reivindicar conhecimentos, saberes, crenças, espiritualidade e instituições próprias. No entanto, cabe assinalar que as lutas dos povos indígenas não se limitam a reivindicar suas próprias instituições, mas também consistem em propor um novo modelo de sociedade em que se questiona o paradigma do desenvolvimento e se coloca o bem viver como alternativa. Nesse contexto, é possível observar algumas tendências comuns entre as organizações indígenas na América Latina. No âmbito local, por exemplo, predominam as autoridades tradicionais e governos indígenas de âmbito comunitário, territorial, com um mandato integral de autogoverno. Existem igualmente estruturas comunitárias que asseguram o funcionamento dos sistemas de saúde, educação, conservação de recursos, produção, alimentação, reprodução de conhecimentos tradicionais, administração de justiça, normas de criação de filhos, relações de gênero e de famílias e eleição de autoridades, entre outros. Tais instâncias de governo indígena se combinam com outras organizações de diferente tipo: de mulheres, religiosas, espirituais e de jovens. (Idem, p.28, 29)

Os povos indígenas possuem organizações e maneiras de compreensão de sociedade que são distintas das formas como os “não indígenas” compreendem as maneiras de se relacionar, de interagir e de se construir socialmente. O modelo de desenvolvimento criado pelo

mercantilismo do século XVI, que culminou com a invasão de Pindorama, e aprofundado pelo capitalismo nos séculos XVIII e XIX, que trouxeram o cenário de um mundo dividido entre países subdesenvolvidos (que são os países que historicamente tiveram suas riquezas saqueadas e seus povos escravizados pelo colonialismo europeu) e países desenvolvidos (que historicamente foram as nações colonizadoras ou que sofreram um modelo de colonização de povoamento que muito se difere do modelo de exploração vividos pelos povos que, atualmente, são os países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento); é responsável pela desigualdade e pela conjuntura de ameaças que vivenciamos hoje, tanto no que se refere às projeções climáticas de cenários cada vez mais extremos, como o aprofundamento da exclusão e marginalização dos povos originários; seja pelo descumprimento da garantia de direitos previstos em lei, seja pelo etnocídio vivenciado por esses povos.

Por essas razões elucidadas, as sabedorias desses nativos, muitas vezes silenciada ou ignorada cotidianamente, pode trazer para a civilização ocidental muito do que falta em seu processo de construção, desenvolvimento e mesmo de conciliação com o Meio Ambiente, exaustivamente debatidas em conferências do IPCC¹¹⁰ e, ainda essa mesma civilização está muito aquém de conseguir promover as mitigações orientadas por esse mesmo órgão; portanto existe uma questão de relevância no tocante ao alcance das amenizações de consequências do modelo de desenvolvimento e a relação predatória que esse mesmo modelo tem custado aos recursos naturais e que pode encontrar respaldo concernente em que:

O paradigma do desenvolvimento continua carregando uma série de lastros e deficiências que seriam parte de sua própria essência, como o aumento das desigualdades, a homogeneização cultural e a degradação ambiental. Disso derivam as limitações desta categoria para enquadrar o debate sobre o bem-estar e a concretização dos direitos dos povos indígenas. Os povos indígenas padeceram de forma direta, tais deficiências, pois foram vítimas dos diversos modelos de desenvolvimento em voga durante as últimas décadas. Na primeira década do século XXI, e no contexto da crítica ao paradigma do desenvolvimento, sob a perspectiva mais vivencial do mundo indígena foram se concretizando um discurso e um conceito alternativos que se resumem no *sumak kawsay* (em kichwa), *suma qamaña* (em aimara), *ñandereco* (vida harmoniosa, em guarani), *qhapaqñan* (caminho ou vida nobre, em quíchua) — que inclui princípios de vida como o *ayni*, *minka*, reciprocidade, solidariedade, respeito, complementaridade, dignidade, participação coletiva, justiça social, harmonia com a mãe natureza e com a comunidade e o bem-estar coletivo e familiar— e que poderiam ser traduzidos como “*bem viver*” ou “*viver bem*”. Posto que os povos indígenas baseiam sua vida nas diferentes experiências a partir de suas próprias culturas ou sistemas de vida em estreita relação com a mãe

¹¹⁰ O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas, ou Painel Intergovernamental para as Alterações Climáticas mais conhecido pelo acrônimo IPCC (da sua denominação em inglês *Intergovernmental Panel on Climate Change*) é uma organização científico-política criada em 1988 no âmbito das Nações Unidas (ONU) pela iniciativa do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e da Organização Meteorológica Mundial (OMM)

natureza, o conceito de *bem viver/ viver bem* tem uma expressão nos idiomas próprios. (Idem, p. 32, 33)

Em relação ao processo de garantia de Educação dos povos indígenas, perpassa pela manutenção das suas maneiras de se relacionar, de compreensão da vida e do meio ambiente que circunda, percebe-se demandas por uma educação diferenciada, em que seja valorizada a identidade cultural desses povos, assim como o idioma, a integridade cultural desses povos, conforme orientação da CEPAL, em seu item 17 de propostas, no tocante a manutenção dos direitos de aprendizagem dos seus idiomas e garantia de integridade cultural, a ata aqui mencionada, trata de orientar a contratação de professores indígenas que possibilitem a instrução de crianças .

Reiterar o convite ao Conselho de Educação Indígena do Estado do Rio para participar, como convidado permanente, da Comissão de Educação e Cultura do Cedind; Com relação à Secretaria de Educação de Maricá que atende as duas escolas localizadas nas aldeias guarani Ara Hovy (em Itaipuaçu) e Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã (em São José de Imbassaí), recomendamos fortalecer a contratação de professores guarani, pois até hoje predominam os professores não indígenas. Considerando que na região são poucos os que possuem formação específica para atuar em escolas indígenas (magistério e/ou licenciaturas indígenas e interculturais), é fundamental garantir que os professores guarani atualmente contratados possam continuar sua função docente em 2021 (CEDIND, 2021, p.3)

Apesar do reconhecimento de uma educação diferenciada para as populações indígenas, muitos problemas de infraestrutura, de carência de professores ainda são encontrados, no relatório do CEDIND sobre a questão de infraestrutura e de acesso ao local onde os professores atuam, visto a dificuldade de acesso dos locais onde se encontram as aldeias. Devido ao isolamento desses povos, as dificuldades estruturais se tornam permanentes seja pelas dificuldades alegadas pelos órgãos governamentais, seja pela má gestão dos mesmos, aldeias como Paraty enfrentam essas demandas conforme apontado pela Comissão de educação que afirma:

Como as aldeias são de difícil acesso é necessário alojamentos para que os educadores permaneçam durante a semana. Enquanto Monalyza, eu e as pessoas do fórum estavam vindo, o conselho debatia sobre a suposta estrada que deveria estar sendo feita pelo município de Paraty, que ligaria a pequena cidade de Patrimônio à aldeia. Discutiu-se bastante sobre questões de ordem técnica, onde haveria a necessidade de canaletas nas laterais da pista, pois Paraty como é região de fortes chuvas, há o risco de destruição da pavimentação de concreto feito na estrada. (CEDIND, 2019, p. 2)

Além das dificuldades estruturais vivenciadas pelas crianças indígenas ainda existem as discriminações raciais vivenciadas quando esses jovens, por diversas motivações saem das aldeias em busca de maior inserção social e se deparam com uma rotina diferente, com hostilidades, preconceitos e com visões de mundo que entram em contradição com o modo de vida que até então foi educado. Portanto, ao negligenciar políticas de estrutura que garantam o

acesso e permanência no ensino, o Estado acaba contribuindo com a evasão escolar e a necessidade de alternativas que garantam a continuidade no ensino, quando os jovens optam por essa busca e muitas vezes não se veem forçados ao trabalho para garantir a colaboração com o sustento. De acordo com a comissão de educação do CEDIND, esse é um problema que está presente em diversas aldeias, assim, demonstrando o reflexo da ausência de políticas públicas que garantam a instrução desse público

Quando as crianças indígenas vão para escolas na cidade, elas se deparam com questões de preconceito e discriminação, graças a isso elas se deparam com a falta de segurança e respeito dentro de escolas “Juruás”. Alexsandro das da Comunicação da Comunidade Tradicional fala sobre a importância de estar presente na roda de conversa, diz já ter morado em Araponga e agora reside na Aldeia de Ubatuba e relata que as coisas não são muito diferentes entre uma Aldeia e outra, hoje cursando o Ensino Médio no CEBRA, mas lembra que começou os estudos ali na Aldeia de Araponga e fala sobre a dificuldade que é estudar o ano inteiro e no final do ano não ter nenhuma comprovação que estejam cursando aquele ano referente. (Idem. p. 4)

Também é sintomático os dados que refletem a vulnerabilidade no tocante ao acesso e permanência dos indígenas na educação pois, de acordo com o CENSO escolar 2023, constata que “a população mais vulnerável é quem representa essa estatística. No ensino fundamental, por exemplo, a modalidade de educação com maior evasão foi a indígena (7,3%), seguido de educação especial (4,9%) e quilombola (4,8%).” (SOUTO, 2023, s/p), ainda segundo o relatório do Censo escolar:

Na educação profissional, de 1,8 milhão de matrículas com cor/raça declaradas, a proporção de brancos e de pretos/pardos é, respectivamente, 42,5% e 55,6%. No entanto, quando investigadas as modalidades da educação profissional, percebe-se uma predominância de pretos/pardos na EJA profissional de nível médio (79,4%) e nos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (FIC), em que eles representam 76,7% das matrículas. Os alunos declarados como amarelos/indígenas configuram apenas 1,9% do total de matrículas (INEP, 2023, p.49)

No que se refere ao campo da permanência dos jovens na escola, Nino Veraí em conversa durante a reunião com Roseday da SEEDUC¹¹¹ esclarece que não há oferta de educação para as crianças e as escolas como instrumentos que não são pensados dentro das aldeias e faz uma crítica no tocante a ausência de diálogo com a comunidade e evoca o CEDIND como órgão que garanta o cumprimento da lei que o Estado não supervisiona e carece de fiscalização, de acordo com a fala de Nino Veraí:

Conselho de Educação, né Todo cacique Tenta conversar com toda liderança, mas a gente nesse diálogo é muito importante, vem também com nosso? A gente criou educação, né? Conselho e Educação, de todo, de toda a aldeia, né? Cacique participando, conselheiro participando, de todas as aldeias de Paraty e Angra [Angra dos Reis], né? mas só que, porém, a gente viu que esse Conselho de Educação é e foi feito, mas, na prática não trabalhou dentro da aldeia como a gente quer.

¹¹¹SEEDUC, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Principalmente, pra Paraty, né? É, Conselho e Educação é Paraty! aldeia Paraty, principalmente aldeia Araponga, aldeia Rio Pequeno, aldeia Paraty Mirim não foi atendido pelo conselho. E a gente sabe que tem presidente do conselho que é Guarani, e também Juruá que trabalha como o Guarani dentro da aldeia. Mas, só que muitas vezes, a gente não tem diálogo, a gente não se fala, então, venceu o mandato do presidente, então... como a gente tem Conselho Direto Indígena, que trabalha, que abraça a causa indígena, eu como presidente, eu pedi a Marize, eu pedi Toni, que, pra que possa marcar essa reunião, né? Conversando por que aí eu tava muito preocupado também sobre o contrato, né? do professor, na minha aldeia, né? Então na aldeia do Rio Pequeno, na aldeia de Paraty Mirim, criança sem estudar. (Fala de Nino Verai durante Reunião com Roseday da SEEDUC a 19 de Agosto de 2021 vide in anexo p.)

Além dessas carências eu especifico que não existe o cumprimento constitucional da garantia do direito a uma educação diferenciada posto que não há professores habilitados para tal exercício, além do curso de formação de professores não ter sido elaborado dentro das aldeias, sendo promovido de maneira vertical. Esse processo, tecnocrático em sua essência, não respeitou as culturas e saberes locais, em suma, se tratando de uma oferta que foi dada, todavia e forma extremamente precária e com escassez de recurso e qualificação para o cumprimento do acesso e permanência do ensino. Tais precariedades resultaram em escolas fechadas por tempo extenso e acarretaram em deficiências no ensino/formação de crianças, jovens e adolescentes dessas mesmas localidades. Seria esse um dos motivos que resultaram na evasão escolar indígena?

Outra questão também que eu acho que é importante a gente lembrar aqui, é que o estado do Rio de Janeiro é com exceção de agora, bem pouco tempo, nunca teve uma participação, é boa, vamos dizer assim, dentro da educação escolar indígena, né? A gente lembra de inclusive na formação dos professores, porque se vai a gente tem uma lei que diz que só pode ser professor quem tem formação, o Estado deveria ter se debruçado é nessa questão há décadas atrás, né? E é eu quero, inclusive, que nessa reunião a gente saiba quanto a quantas andam o curso de formação de professores, né? Porque nós tivemos muitos problemas com esse curso porque ele deveria ter sido feito dentro da aldeia e isso não aconteceu por conta, inclusive, da estrutura das aldeias, né? da quantidade de salas que têm as aldeias, e isso é uma outra questão também que a gente vai acompanhar bem junto do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, que é na verdade a formação de outras salas, né? A construção de colégio dentro da aldeia de Paraty Mirim que já tem demanda pra que lá seja um colégio. Pra que se tenha um direito porque é a gente também percebe que é muito difícil pra um diretor dar conta de um colégio que tem tantas salas de extensão, e geograficamente é tão complicado. Então a gente precisa se debruçar sobre essas questões, precisa se debruçar sobre essa questão dos contratos de professores indígenas pra que a gente possa ter uma qualidade de educação. Porque essa escola já teve fechada um ano por conta de falta de professor, por conta de mudança da legislação que não poderia mais ser professor leigo, então até que as pessoas se formem e a gente tenha um número que garanta é professores indígenas, como tá na constituição federal, pra todas as aldeias, a gente vai ter que se debruçar sobre uma discussão aqui de como é que a gente vai garantir essa educação em todos os meses do ano, nos duzentos dias letivos, que na grande maioria do tempo não são cumpridos dentro da escola indígena. (Fala de Marize, durante Reunião com Roseday da SEEDUC a 19 de Agosto de 2021).

Além da ausência de formação dos cursos de licenciatura para professores dessa área, traço um perfil, de acordo com o dossiê intitulado “a educação escolar indígena no Rio de Janeiro”. Que trata do histórico atraso na implementação de formação de professores indígenas e de oferta e garantia de acesso e permanência dos indígenas nas suas respectivas aldeias, além disso não existe nenhuma estimativa dos indígenas em contexto urbano e suas taxas de evasão escolar dos indígenas em contexto urbano, o que reflete a negação desse Estado em garantir políticas afirmativas. Tal negação está implícita no direito enunciado, todavia não cumprido e tacitamente negligenciado. A exemplo desse aspecto e histórico de negligências se encontra o atraso nas implementações de cursos de formações de professores capacitados a lecionar em aldeias. Desde o ano de 1994 quando se inicia o Projeto Político Pedagógico (PPP) acerca da capacitação de professores Guaranis e suas capacitações para a formação da população indígena das aldeias:

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, a saber:

1994 – 2002 – Início do Projeto Educativo Escolar: Escola Indígena Guarani Kyringue Yvotyty.

A escola era comunitária e nesse período elaborou seu PPP, um Regimento Interno e realizou Encontros Regionais (RJ e SP) e um Encontro Nacional de Formação de Professores Guarani;

1999 – 2001 – NEI-RJ – Núcleo de Educação Indígena do Rio de Janeiro, quando elaborou coletivamente uma primeira Proposta Curricular de Ensino Médio;

1995 - 2000 – Projetos educativos da SECT de Angra/MEC, com o MEC/SECADI através de recursos do FNDE;

2003 – 2007 – 1ª Turma EJA Guarani (2º Seg), através de parceria entre UFF/FUNASA.

2007 – 2010 – 2ª Turma EJA Guarani (2º Seg), através de parceria entre UFF/ FUNASA

2012 -2014 – 3ª Turma EJA Guarani (2º Seg), através de parceria entre IEAR/UFF e SECT de

Angra dos Reis ▪ 2003: Decreto Estadual nº 33.033, que criou a categoria “Educação Escolar

Indígena” nos sistemas estadual e municipal de ensino; ▪ 2004: Deliberação CEE nº 286, que estabeleceu normas para autorização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas no

âmbito da educação básica no sistema de ensino estadual do Rio de Janeiro, no qual estabelece:

Art. 30: “ *O Poder Executivo estadual obrigar-se-á a proporcionar a habilitação de nível Médio na modalidade Normal e no nível Superior, de recursos para o magistério das Escolas Indígenas, utilizando para tal, processos seletivos específicos*”.

2005: Decreto no 38.125, que criou Escola Indígena Estadual Karaí Kuery Renda;
 2004 – 2010 – Curso de Magistério Indígena de Nível Médio: “Protocolo Guarani” SEDUC-SC/MEC, realizado em Florianópolis, onde apenas 6 professores indígenas do Rio de Janeiro se habilitaram;

2012 – Primeira tentativa de implantação do Curso de Ensino Médio – Habilitação em Magistério Indígena no Rio de Janeiro – IEAR/UFF – Parecer favorável do CEE-RJ e da SECADI/MEC; Processo no MPF através de Ação Civil Pública – 2015 para implantação do Ensino Médio;

Início do Curso de Magistério Indígena: 2018.02 (CEEI, 2018, p. 4)¹¹².

Em relação ao planejamento educacional, somente no ano de 2003 a categoria Educação Escolar Indígena foi incluída no sistema de ensino do Estado. Entretanto, não houve nenhuma sinalização de nenhum tipo de inclusão dessa categoria por parte das secretarias municipais de educação e não criaram nenhum tipo de estrutura que possibilitasse a formação de corpo docente e mesmo de cursos de formação de professores destinados em relação a essa área específica da educação e manutenção do direito ao acesso e permanência no ensino. No Rio de Janeiro ainda há uma falta de política que garanta uma estabilização de quem é o responsável pela educação escolar indígena e o que fazer com relação à contratação dos professores, em alguns momentos algumas prefeituras tomam para si esta responsabilidade, em outros momentos saem de cena, pois o Estado do Rio de Janeiro resolve assumir a escola das aldeias, portanto há uma grande instabilidade neste aspecto. Mas a partir de 2018 o Estado assume de vez a educação escolar indígena.

No âmbito do Estado do Rio de Janeiro, somente em 2003, o CEE – RJ publicou o Decreto Estadual no 33.033, que criou a categoria “Educação Escolar Indígena” no sistema estadual de ensino. Por outro lado, as Secretarias Municipais ainda não incluíram a categoria “Educação Escolar Indígena” nos seus Sistemas, (mesmo em Maricá, onde a escola indígena funciona pela SME) e também não criaram ainda um setor específico na sua estrutura organizacional. (Paraty, 2018, p. 25)

Tendo em conta a demora e o quanto tem sido dispendiosa e vagarosa a aplicação da Lei e da garantia de uma educação diferenciada da educação escolar indígena, percebe-se que existe o dispositivo, porém não existe a aplicabilidade na medida em que não existe os recursos como a existência de professores, de materiais didáticos, de um curso que forme professores

¹¹² Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Dossie_Educacao_Escolar_Indigena_RJ.pdf

capacitados para lecionar nessa modalidade e mesmo de uma educação bilíngue que forme os jovens na sua língua indígena de origem.

Apesar da atuação do CEDIND, no sentido de atuar na fiscalização do cumprimento da Lei e da garantia de direitos dos povos indígenas, o que ocorreu foi uma omissão das políticas públicas de Estado, no entanto existiu um hiato entre o que é conclamado pela lei e a garantia efetivamente alcançada. Essa contradição fica explícita numa fala da Reunião do CEDIND sobre educação:

Como isso demorou muito a acontecer, não tinha devolutiva, o parecer já foi dado. O Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro já se posicionou garantindo então a contratação dos professores. Então são dois movimentos que a gente tá fazendo aqui. É só pra deixar claro. Um, seria importante hoje a presença do Conselho efetivo se esse parecer não tivesse saído, só que esse problema já foi resolvido. Então a gente volta pro problema da eleição, independente da contratação isso já foi resolvido pelo Conselho Estadual de Educação que tá autorizado. Porque que o Conselho entrou no circuito? Porquê por um entendimento da inspeção escolar numa gestão anterior ela disse que a partir daquele momento não poderia contratar professor leigo, né? É essa a informação, e aí travou a contratação. Nessa trava da contratação a gente ficou brigando de todas as formas porque isso não era possível, poderia deliberar, sim. A gente tem respaldo jurídico pra isso, poderia, mas não fomos atendidos. (Fala de Roseday Santos Nascimento, durante Reunião com Roseday da SEEDUC a 19 de Agosto de 2021 vide em anexo)

Além das distinções entre o que é proclamado e o que é conquistado na prática, existe as ausências de dados que consistem em ausência de dados de população indígena em contexto urbano, a ausência de dados referentes aos índices de analfabetismo da população indígena do contexto urbano, o que confere o não lugar e o silenciamento e apagamento dessas populações.

5.2 E a escola Juruá? Projetos na contramão da colonialidade.

Como professora, nunca fui convencional, sempre questioneei o “Descobrimento do Brasil, orientava meus alunos do primeiro segmento a riscarem a palavra “Descobrimento do Brasil” e acima da palavra riscada, escrevessem a caneta Invasão do Brasil. Dando aulas para o curso de Formação de Professores (1997) Colégio Estadual Fernando Figueiredo, trabalhei o conceito de Eurocentrismo, virava o mapa de ponta a cabeça para trabalhar esse conceito. Trabalhei as músicas da fita cassete TXAI, do Milton Nascimento e trabalhei com alunos e alunas do Curso de Formação de Professores do C.E. Fernando Figueiredo, para conscientizar estes alunos que era necessário entender um pouco do povo que deu origem ao povo brasileiro e respeitá-los.

Uma das mais importantes obras da longa discografia do cantor mineiro Milton Nascimento, que inclui 54 álbuns em mais de 50 anos de carreira, tem ligação direta com o

Acre e com a luta dos povos indígenas do Alto Juruá. Trata-se do álbum “Txai”, expressão indígena utilizada principalmente por índios do povo Ashaninka do Rio Amônia, em Marechal Taumaturgo, para designar uma pessoa amiga. Portanto, ao lançar o disco, em 1991, Nascimento quis se definir como amigo dos povos indígenas que vivem no Acre. Tião Maia, CONTILNE¹¹³.

Milton Nascimento querendo conhecer o povo Ashaninka que vive no Rio Amônia, fronteira com o Peru. Na época, um dos territórios mais isolados do país. A expedição foi organizada pelo Centro de Pesquisa Indígena de São Paulo que tinha a frente o Txai Ailton Krenak e Marcos Terena. A missão denominada “Caravana do Saber” e tinha por responsável o Sertanista Antonio Macedo. Outras pessoas estavam na expedição. Em dado momento Milton pergunta ao Antônio o que significava TXAI e ele explica que é como os Ashaninka, denominam quem é amigo. Então Milton que passa a se declarar amigo dos Ashaninka, produz o LP intitulado Txai.

Letras

Txai é fortaleza que não cai.
 Mesmo se um dia a gente sai,
 fica no peito essa dor.
 Txai, este pedaço em meu ser.
 Tua presença vai bater
 e vamos ser um só.
 Lá onde tudo é e apareceu
 como a beleza que o sol te deu
 é tarde longe também sou eu.
 Txai, a tua seta viajou,
 chamou o tempo e parou
 dentro de todos nós.
 Já vai ia levando o meu amor
 para molhar teus olhos

¹¹³ Disponível em: <https://contilnetnoticias.com.br/2022/01/indigenista-relembra-epopeia-de-milton-nascimento-no-acre-e-estabelece-relacao-com-obra-txai-uma-conquista/> Acesso em 03/03/2024.

e fazer tudo bem,
te desejar como o vento,
porque a tarde cai.
Txai é quando sou o teu igual,
dou o que tenho de melhor
e guardo teu sinal.
Lá onde a saudade vem contar
tantas lembranças numa só,
todas metades, todos inteiros,
todos se chamam Txai.
Txai, tudo se chama nuvem,
tudo se chama rio,
tudo que vai nascer.
Txai, onde achei coragem
de ser metade todo teu,
outra metade eu
porque a tarde cai
e dona lua vai chegar
com sua noite longa,
ser para sempre txai.

Fiz essa atividade que durou algumas semanas. No início trabalhei informações sobre povos indígenas, depois a música e depois a preparação das atividades da escola que elas e eles teriam que apresentar. Foi uma experiência muito forte trabalhar essas questões no curso de Formação de Professores.

Alguns anos depois, como professora de História do Ensino Fundamental segundo segmento e Ensino Médio, no CIEP 201 Aarão Steinbruch, levei vários povos indígenas para minha sala de aula. Desconstruí várias inverdades produzidas pela Colonialidade. Por exemplo, a visão de que povos indígenas não podem usar computador e outras tecnologias, a crença de que só vivemos nas aldeias e na Região Norte. Que quem nasce na cidade não é mais indígena. Que não temos nada para ensinar.

Eu era solitária, porque no CIEP, meus colegas seguiam o currículo e no currículo as questões indígenas não são interessantes, até que um dia o professor Cristiano Azeredo, recém

chegado no CIEP me convidou para ir às turmas dele em um colégio particular próximo ao CIEP. Outros alunos não aceitaram ficar em sala escrevendo, pois, a última parte da atividade foi na quadra e foi um sucesso. Então, Cristiano Azeredo, professor do CIEP. Perguntou por que não fazíamos no CIEP 201. Eu aceitei e lá se vão alguns anos.

Criamos o Projeto Agosto Indígena. Um projeto que começa em março e termina em setembro, cujo propósito é desmistificar o 19 de abril e o currículo turista (SANTOMÉ).

O primeiro Agosto Indígena aconteceu em 2017, intitulado: AGOSTO INDÍGENA SEM FRONTEIRA E ANTICAPITALISTA. Teçá e Lia Anambé fizeram atividades de Grafismo, falaram sobre o artesanato. Houve a apresentação do curta: Demarcação Já e debate, apresentação do Carimbó. E no final Teçá Anambé construiu o primeiro grafismo indígena do CIEP: Uma pororoca com os alunos na rampa do CIEP. Trabalhamos também a questão dos indígenas em contexto urbano, Ilmarana Guajajara também esteve presente nessas atividades fazendo grafismos e também no balé do Carimbó. A perda do território, desmistificamos a “aculturação” que os indígenas que vivem na cidade sofrem, abrindo um diálogo com os alunos que após todos esses dias ao longo dos meses, acabam rompendo o silêncio e falam sobre quem é indígena em sua família. Esse projeto por ter sido o primeiro, não começou em março. Os demais tiveram outra formatação, esse foi o piloto, aquele que como experiência deu origem e a cada ano, fomos melhorando as outras edições. Abaixo, segue o projeto.

PROJETO DE ENSINO CIEP 201- AARÃO STEINBRUCH: AGOSTO INDÍGENA

Projeto Agosto Indígena 2017: *Lutas Indígenas: anticapitalistas e sem fronteiras*

Professora: Marize Vieira de Oliveira E Cristiano Azeredo.

Séries: Ensino Fundamental e Médio

Carga Horária: 12 horas

Ano: 2017

Data: 24/08/2017 a 14/09/2017

EMENTA:

Este projeto visa trabalhar a Lei 11.645/08 em sala-de-aula, com o objetivo de contribuir para a desconstrução do mito da democracia racial, pois hoje não dá mais para aceitar as visões

equivocadas de que o Brasil é um país onde convivem harmoniosamente as diversas etnias que compõem esta sociedade.

Ano: 2017

Data: 24/08/2017 a 14/09/2017

No Brasil, indígenas e negros sempre estiveram na base da pirâmide social, tendo os salários mais baixos, compondo o grande contingente de trabalhadores escravos e no trabalho informal há cinco séculos neste país, com os índices mais baixos de escolaridade, com presença maciça na terceirização e no desemprego. Indígenas e negros compõem o pior IDH do mundo.

Com a aprovação desta Lei, o debate travado antes e depois da abertura política sobre o racismo, o preconceito e as táticas para modificarmos esta relação, torna-se obrigatório.

É importante abrir o debate sobre o racismo institucional que ainda perdura no Brasil.

*“Tal y como Paulo Sergio da Silva ha indicado com respecto a las **poblaciones negras de Brasil**, las estadísticas confirman que estas tienen **menor expectativa de vida, mayor índice de mortalidad, menor ofrecimiento de servicios sanitarios, y mayor analfabetismo** que las poblaciones blancas y aquellas identificadas como mestizas o pardas. Además, la población afrobrasileña tiene un **acceso casi nulo a la educación superior, y menor aún a cargos de profesores o decanos en las universidades del país**”¹¹⁴.*

Silva aponta como o Estado nega acesso à uma vida digna à população negra, mas esta política também é aplicada à população indígena dentro e fora das aldeias, com um agravante à população indígena em contexto urbano: a invisibilidade absoluta.

Neste contexto, a criação da Lei 11.645/08 foi crucial para trabalharmos enquanto conteúdo incluído no currículo escolar, as relações étnico-raciais, criando as bases reais para processo de combate à discriminação racial, cuja proposta é construir o conhecimento sem estereótipos com relação às 320 (trezentas e vinte) etnias indígenas, segundo o último Censo do IBGE, que habitam o território nacional, para além da população afro-brasileira.

Trabalhar a Lei com os (as) alunos (as) cria possibilidades de aumentar a autoestima, pois não veem sua cultura sendo discutida nas escolas, tampouco como ela é estruturada. Que atores a construíram.

¹¹⁴ Paulo Sergio da Silva, “Using Afro-Brazilian’s Education Outcomes and Census Data to Debunk the Myth of Racial Democracy in Brazil,” presentación en la Quinta Conferencia Annual sobre Educación en las Américas de la Asociación de Estudiantes Latinoamericanos del Teacher’s College en Columbia University, March 29, 2007.

Neste espírito, trabalharemos a identificação dos aspectos indígenas que compõe a cultura brasileira vivida pelos alunos que reproduzem esta herança, sem se darem conta de onde ela vem.

METODOLOGIA:

Utilizaremos dois métodos: o Dialético, na medida que tudo se transforma permanentemente, tudo se relaciona e estas transformações impulsionam as relações e as lutas dos contrários que segundo Foucault, é necessário trabalhar para estabelecer a desconstrução de certas “verdades” para depois auxiliarmos na reconstrução sob outras bases.

A segunda ferramenta é o método Comparativo, já que este, busca compreender a realidade a partir das comparações entre os grupos, fenômenos, locais ou tempos históricos diferentes.

1º Dia:

Neste sentido, iniciaremos o projeto provocando os alunos no sentido de descobrir e /ou fazê-los pensar sobre o que sabem sobre os povos originários e suas lutas.

- Apresentação do vídeo Demarcação Já!
- Povos Indígenas: Sinônimo De Luta e Resistência Há Cinco Séculos.
- Debate sobre o power point.

O filme Martírio foi passado para que pudéssemos mostrar a luta do povo Kaiowá e Guarani e assim desenvolver um debate sobre Floresta e Agrobusiness, bem como a situação de pobreza e exclusão dos povos originários frente às monoculturas que envenenam o solo e a água, produziram o êxodo rural e o empobrecimento da agricultura familiar.

2º Dia:

Filme Martírio: Martírio

Diretor: Vincent Carelli

País de origem: Brasil

Ano de produção: 2016

Classificação: 12

A grande marcha de retomada dos territórios sagrados Guarani Kaiowá através das filmagens de Vincent Carelli, que registrou as nascedouro do movimento na década de 1980.

Vinte anos mais tarde, tomado pelos relatos de sucessivos massacres, Carelli busca as origens deste genocídio, um conflito de forças desproporcionais: a insurgência pacífica e obstinada dos despossuídos Guarani Kaiowá frente ao poderoso aparato do agronegócio

- Debate sobre a situação dos povos indígenas na luta pela demarcação de seus territórios.

Os vídeos dos rappers fizeram a abertura de uma oficina de hip hop cujo debate estabeleceu um deságio: produzir um Rao falando sobre sua juventude na Baixada. Como é ser jovem aqui?

3º Dia:

Vídeos do grupo de Rap: Bro`s MC`s.

Bro Mc's - Eju Orendive | CLIPE OFICIAL | LEGENDADO

<https://www.youtube.com/watch?v=oLbhGYfDmQg;>

- Brô MC's - Terra Vermelha. (III Conferência Nacional da Cultura)<https://www.youtube.com/watch?v=Iqc5MNoSCYg;>
- Brô Mc's Rap Indígena - A vida que eu levo.wmv.
<https://www.youtube.com/watch?v=d1N2zXk738E;>



Figura 29: Foto dos Brô MC's Guarani e Kaiowá (MS). Créditos: Luan Iturve, 2022¹¹⁵.

Há outros grupos que são tão interessantes quanto os Brô MCs, levar para nossa sala-de-aula, rappers variados com artistas diferentes, despertam o interesse dos alunos, mostra a diversidade de povos, a luta que cada grupo desenvolve e ainda constrói no alunado uma percepção sobre cidadania, como KUNUMI MC, Brô MC , Nêgo e outros indígenas vêm fazendo em estados diferentes, o que mostra que as políticas de violência e retirada de indígenas de seus territórios é uma política do Estado Nacional em todo Brasil.

¹¹⁵ Seu Rap é um misto de Cultura indígena e palavras em Português e Guarani.



Figura 30: Kunumi MC, Oficina de Rap Guarani, como resistência Cultural Jovem.

Peme'en Jevy

Kunumi MC

Peme'en jevy, peme'en jevy

Ore yvy peraa va'ekue roiko'i aguã

Peraa va'ekue roiko'i aguã

Peme'en jevy, peme'en jevy

Ore yvy peraa va'ekue roiko'i aguã

Peraa va'ekue roiko'i aguã

Fazendo rap bom, aqui no dia a dia

Aqui só tem dom, procurando alegria

Um moleque humilde, fazendo alegria

Fazendo autoestima, isso que me inspira

Um zika de verdade, rimando a verdade

Alegria é bom, mas cadê ele quando não tem um som?

Estou ligado, a procura da magia, da alegria, é

Só ver quem é, mandando um rap bão, construindo uma nação

Continuando a rima e fazendo a salvação

Se liga no papo que eu vou te falar já

Demarcação já, é a nossa luta extrema

Sempre vai na fé, sempre vai na fé

Não precisa ser rico, não precisa ter sorte

Mas sempre vai na fé, sempre vai na fé

Demarcação já é a nossa luta extrema
 Hiroshima, noite sofrida, mal dormida
 Black hip-hop, só quem pode
 Mas sempre vai na fé, sempre vai na fé
 Não precisa ser rico, não precisa ter sorte
 Sempre vai na fé, sempre vai na fé
 Que demarcação já, é a nossa luta extrema
 Peme'en jevy, peme'en jevy
 Ore yvy peraa va'ekue roiko'i aguã
 Peraa va'ekue roiko'i aguã
 Peme'en jevy, peme'en jevy
 Ore yvy peraa va'ekue roiko'i aguã
 Peraa va'ekue roiko'i aguã
 Pensando numa ação, pensando na nação
 Junto com os irmão, não será em vão
 Está no coração, junto com a razão
 Pela demarcação, agora eu vou falar
 Falando pra você e é pra você crer, nunca mais esquecer
 Que a luta pela demarcação é uma meta a cumprir
 Estaremos sempre aqui, o que será, será
 Vamo até o fim
 Todo mundo está contra a PEC
 O que será, será.

Estes e outros artistas todos os anos são trabalhados no Projeto Agosto Indígena. Todos os anos, trazemos vários parentes para poder falar sobre as realidades de cada povo, mostrando cada vez mais que somos plurais e que “índio” não nos define.

CIEP 201 AARÃO STEINBRUCH					
Agosto Indígena					
Lutas Indígenas: anticapitalistas e sem fronteiras					
24/08 1ª semana	Atividade	Nome da atividade	Local	Equipamentos	
9:00/ 9:20 15:00 / 15:20 19:00/ 19:20	Vídeo	Demarcação Já!	Auditório	Computador, datashow e som	
9:20/ 10:30 15:20 / 16:30 19:20/ 20:30	Palestra	Povos Indígenas: sinônimo de luta e resistência há cinco séculos	Auditório		
10:30/ 10:50 16:30 / 16:50 20:30/ 20:50	Vídeo	Demarcação Já!	Auditório		
10:50/ 12:00 16:50 / 18:00 20:30/ 21:40	Palestra	Povos Indígenas: sinônimo de luta e resistência há cinco séculos	Auditório		
30/08 2ª semana	Atividade	Nome da atividade	Local	Equipamentos	Duração
9:00/ 11:30	Filme	Martírio (Médio)	Auditório	Computador, datashow e som	02:40:00
11:30/12:00	Debate	Debate	Auditório		
15:00 / 17:30	Filme	Martírio (Médio)	Auditório	Computador, datashow e som	02:40:00
17:00 / 18:00	Debate	Debate	Auditório		
18:30 / 21:00	Filme	Martírio (Médio)	Auditório	Computador, Datashow e som	02:40:00
21:00 / 21:30	Debate	Debate/ Atividade	Auditório		
15:00 / 16:10	Vídeo	Uma História de Amor e Fúria (Fundamental)	Sala de aula	Computador, datashow e som	01:10:00
16:10 / 18:00	Debate	Debate/Atividade	Sala de aula		
05/09 3ª semana	Atividade	Nome da atividade	Local		
9:00/ 10:30 11:00 /12:30 15:00 / 16:30 16:30 / 18:00	Oficina	O Rap como elemento cultural de resistência indígena guarani.	Pátio	Aparelhagem de som e microfone	
19:00 / 20:30 20:30 / 21:30	Oficina	O Rap como elemento cultural de resistência indígena guarani.	Pátio	Aparelhagem de som e microfone	
14/09 4ª semana	Atividade	Nome da atividade	Local		
9:00/ 10:30 11:00 /12:30 15:00 / 16:30 16:30 / 18:00	Oficina	Grafismos e pinturas corporais- significado	Pátio	Aparelhagem de som e microfone	
19:00 / 20:30 20:30 / 21:30	Oficina	Grafismos e pinturas corporais- significado	Pátio	Aparelhagem de som e microfone	

Figura 32. Cronograma do Agosto Indígena: Créditos Marize Vieira de Oliveira e Cristiano. Projeto Agosto Indígena 2018: .

Em 2018 o Presidente era Michel Temer, que se torna presidente após o golpe de Estado que retirou a presidenta Dilma Rousseff do cargo. Temer era contrário a demarcações de terras e implementou uma política muito próxima à política de seu sucessor: Bolsonaro.



Figura 33: Filme Guardiões da Memória. Crédito Alberto Álvares



Figura 34: Filme seguido de debate com o Cineasta Alberto Álvares Guarani Nhandewa. Crédito Cristiano Azeredo.

Em 2019 vivíamos uma situação de extrema tensão. O Presidente perseguia Universidades Federais e Escolas públicas. Mandava os alunos fazerem vídeos de professores dando aulas e isso gerava um mal-estar grande nas escolas.

Raoni, nosso maior expoente de luta em defesa dos territórios indígenas, em defesa do meio ambiente e da vida no planeta estava sendo atacado nas redes sociais pelo então presidente

da República. A Amazônia sendo queimada, indígenas sendo assassinados pelo fato de defender seus territórios e as florestas, e nós pensamos que tipo de projeto deveríamos levar naquele ano e pensamos exatamente em uma Agosto Indígena que fizessem os alunos terem acesso a vários tipos de informações que entendessem o papel da floresta e a importância dos povos indígenas na garantia da vida no planeta. Então o card abaixo mostra qual foi nossa escolha.



Figura 35: Card sobre Agosto Indígena: Créditos Cristiano Azeredo.

Houve várias atividades ao longo dos meses de março a setembro e no final, uma oficina de grafismo com o Mais Alto da BF, artista do grafitti, que inclusive, foi aluno da escola pública e ex-aluno do Prof. Cristiano Azeredo. A penúltima atividade foi a oficina de grafismo e a escolha de Raoni para o grafite a parede do Centro de Referência, antiga Biblioteca do CIEP.



Figura 36: Oficina de Grafismo com o Mais Aldo da BF.

Esse grafismo é um dos muitos grafismos feito por ele e por alunos no CIEP 201 Aarão Steinbruch e este foi um projeto que esse artista ganhou prêmio.

Mas qual importância de ter o Raoni como o maior grafismo do CIEP? Visibilidade. Os alunos nunca tinham ouvido falar dele. Depois outras turmas vieram e muitos perguntavam quem era ele?

Para responder essa pergunta várias aulas para explicar a gigantesca imagem de um gigante. Assim, as gerações de jovens chegam ao CIEP e passam a respeitar a diferença, os povos indígenas, assim como respeitam a população negra com todas as pessoas que hoje estão marcadas em todo CIEP.



Figura 37: Raoni Grafismo do Mais Alto da BF. Créditos: Cristiano Azeredo



Figura 38: Palestra sobre as queimadas, e suas consequência. Créditos Cristiano Azeredo.

O Rolé Carioca, ao qual eu sou uma das Historiadoras, nos 100 anos de sua existência, fez várias atividades com rolezeiros e com alunos de escolas que se inscreveram. O grupo do Agosto Indígena esteve presente em um desses rolés, e aproveitamos muito esse evento, onde ressignificamos várias peças do museu e debatemos muito a exposição de longa duração Yandé., essa atividade aconteceu em 5 de maio de 2023.



Figura. 39.: Entrada do Museu Histórico Nacional. Crédito Cristiano Azeredo



Figura 40: Passeio no Histórico Nacional. Créditos Cristiano Azeredo.



Figura 41: Visita às galerias: Crédito Cristiano Azeredo



Figura 42: Debates no Museu. Créditos Cristiano Azeredo.



Figura 43: Indígenas simbolizam os maiores Rios do Brasil. Créditos Cristiano Azeredo. Créditos Cristiano Azeredo

DEPOIMENTOS:

Bom o projeto está sendo bem interessante pois está abrindo os nossos olhos para o que acontece com os povos indígenas, gosto bastante do projeto pois falamos sobre coisas que nunca imaginei que existisse como as mortes dos indígenas por causa da terra o governo que quer criar um PEC para retirar as suas poucas Terras, aprendemos a ser pessoas menos preconceituosas com os indígenas e a ver que os nossos indígenas estão sofrendo muito com a falta de suas terras. O índio sem terra significa q estamos todos sem terra pois vivemos onde eles viveram antes de nós e hoje não tem mais o direito de viver nelas por causa do governo. Os indígenas hoje estão sem as suas terras e isso quer dizer que todos nós estamos sem a terra.

Aluna: Livia de Oliveira Pereira (imagem: IMG_9347.JPG). Turma:2008



Figura:19. Depoimentos de alunos sobre o projeto



"O Projeto, foi um estímo a estudar as culturas indígenas, e conhecer melhor os povos originários da minha terra.

Os professores junto com vídeos e imagens, me ajudaram a entender a situação desumana em que vivem as tribos indígenas que ainda lutam pela demarcação de suas terras.

Muitos Piá (crianças) morrem de desnutrição no Brasil, o índice médio de mortalidade da criança indígena de até 8 anos é quase o dobro do índice de mortalidade da criança que mora na cidade.

Esse conhecimento que está sendo dito aqui, vendo projeto.

Figura 44: Depoimento de Vice Diretor. Crédito Cristiano Azeredo.

Todas as vezes que fizemos o projeto ao longo do ano, mostrando uma cultura plural de forma positiva, os alunos que têm ancestralidade indígena rompem o silêncio. É esse o tipo de currículo que queremos nas escolas, que indígenas, negros, LGNTQIA+ e mulheres tenham garantido o direito de suas narrativas. É o mínimo que esperamos para construção de uma educação que valorize a pluralidade e o respeito à diferença assim o sentimento de coletividade e cidadania vai sendo construído. Depoimento do ex-diretor do Colégio.

Durante a Pandemia não tivemos o Projeto Agosto Indígena que voltou em 2022. Em uma das atividades, os alunos vieram reclamar pois estavam indignados de que um professor, havia dito em sua aula que “índio não tinha arte”. Disseram também que um dos alunos do projeto quando foi questioná-lo foi retirado, pelo professor de sala.

Outros alunos também questionaram e também foram retirados de sala. Diante daqueles depoimentos, perguntei se o próximo encontro poderia ser sobre arte indígena. A turma ficou muito animada então eu convidei Tapitxi Guajajara para estar com eles. Ela é uma artista que

inclusive tem algumas peças de arte em museu, inclusive a “M’boy Pitá” do povo Guajajara que significa “Cobra Ancestral”. Abaixo segue partes da oficina.

Projeto Agosto Indígena:



Figura 45: imagens sobre a oficina indígena



Figura 46: Power Point explicando sobre a arte como expressão humana em todo mundo. Crédito Cristiano Azeredo. Depoimentos de alunos do Projeto Agosto Indígenas.

"Meu nome é Amanda, sou da turma: 2005. Aceitei participar da atividade sobre os indígenas por querer aprender mais sobre eles e por curiosidade também. Este projeto foi importante pra mim porque a partir dali eu passei a enxergar a questão indígena através dos olhos dos índios, passei a ver a realidade deles como realmente é e não como eu aprendi no ensino fundamental ou como a mídia mostra. Aprendi mais sobre parte da minha origem e conhecendo tudo que conheci, aprendendo tudo que aprendi a partir das atividades assumi pra mim que a luta deles também tem que ser a minha."

Amanda Silva Barbosa, turma 2005 (2º Ano do Ensino Médio).



Figura 47: Depoimentos alunos do Projeto Agosto Indígena.

Crédito Cristiano Azeredo.

"O projeto em si é um ato de resistência. Em tempos de silenciamento de minorias e perda de direitos, debater a questão indígena é fundamental. Esse povo que em muitos momentos foi desacreditado de sua existência, vê hoje o reavivamento de suas vozes, que nesta ocasião foi aclamada através do Rap. Mostrando que, como qualquer outra cultura, ela se transforma e transborda em manifestações das mais variadas. Agosto Indígena é uma ótima iniciativa. Foi ótimo contribuir para esse debate."

Isabelle, moradora da comunidade, convidada, estudante do curso de História da UFRJ/IFCS, 5º período. Participou do 3º dia na oficina: O Rap como elemento cultural de resistência indígena guarani.

Isabelle trouxe reflexões importantes acerca da necessidade de se criar disciplinas específicas para tratar o tema da história dos povos indígenas no ensino superior. Ela reclama que na graduação só há uma disciplina, e optativa, sobre a história dos povos indígenas.



Figura 48: Depoimento alunos do Projeto. Agosto Indígena.

Crédito: Cristiano Azeredo.

Nesses projetos que trabalhei de maneira itinerante percebo que houve transformações significativas na maneira de pensar esses povos ancestrais e a busca pelo compromisso com justiça cognitiva¹¹⁶ em favor da busca pela educação que tenha apreço em desenvolver coletivamente a necessidade e importância da promoção das políticas compensatórias¹¹⁷ como dispositivo para o alcance da equidade através da disseminação desses princípios que sempre conduziram minhas condutas enquanto mulher, enquanto mãe, enquanto educadora e fundamentalmente como uma pessoa que pesquisou as suas raízes e nunca ignorou sua ancestralidade, e esses mesmos princípios de busca por uma sociedade que faça o movimento contrário ao processo de desterro com objetivo que se concretize uma sociedade com valores de inclusão a partir do respeito pela alteridade e equidade sejam elementos fundantes para o reconhecimento e respeito pela sabedoria dos povos indígenas nas suas distintas maneiras de respeito com a natureza – considerada por muitos povos originários como mãe e como sagrada – por esses motivos me volto para essas minhas origens e me embaso nessa mesma busca também como mulher indígena de contexto urbano.

¹¹⁶ A justiça cognitiva é um conceito que se refere à forma como as pessoas percebem e avaliam a justiça em situações sociais. Ela está relacionada à maneira como as pessoas processam informações e tomam decisões sobre o que é justo ou injusto.

¹¹⁷ Este conceito denota, de modo amplo e geral, todo tipo de ação de governos que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social.



Figura 49: Ailton Krenak no muro de entrada do CIEP 201. Com uma belíssima frase sobre o livro: *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*:

“Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criava para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.” Ailton Krenak, *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2019.

5.2 Analisando o pensamento dos Guarani sobre a situação das escolas indígenas a partir das atas do CEDIND/RJ.

Antes de adentrar nas Atas do CEDIND, busquei analisar um dos documentos referências da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe)¹¹⁸, por ser esse documento pois, esse se constitui como uma referência no que concerne aos direitos dos indígenas e traça um perfil dos avanços do que foi conquistado e do que ainda necessita de avanço no tocante a inserção social e garantia de direitos e políticas compensatórias perante o histórico de vulnerabilidade desses grupos; no entanto o documento não apresenta menção em relação às políticas afirmativas, elemento fundamental para a autodeclaração e como instrumento utilizado para questionar a metodologia utilizada pelo IBGE para a identificação das populações indígenas não aldeadas. Ao citar o documento referência da CEPAL intitulado “Os Povos Indígenas na América Latina Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos – Síntese” busco traçar paralelos entre as menções de direitos e garantias que estão postos neste documento e o quanto se avançou em âmbito do contexto urbano do Rio de Janeiro. No que se refere ao direito de bem-estar, assim como a garantia da manutenção da diversidade dessa comunidade, o documento afirma que:

Para os povos indígenas, o direito a participar na adoção de decisões relativas a assuntos que os afetam tem um impacto direto sobre o gozo efetivo de outros direitos humanos, como a livre determinação, a igualdade, a integridade cultural, o consentimento livre, prévio e informado e o direito à propriedade. Daí que a participação plena e efetiva faz parte dos padrões de direitos dos povos indígenas. A participação dos povos indígenas ocorre em diferentes níveis e com uma diversidade de interesses e ações, como se resume a seguir. (CEPAL, 2015, p. 20)

O direito à livre determinação que garante a autonomia dos povos originários, assim como, a garantia de integridade cultural e o direito à propriedade coletiva foram eixos que definiram o aspecto das recomendações e diretrizes das políticas compensatórias, no entanto, os séculos de economia extrativista e predatória do meio ambiente, a história de solidificação das colônias de povoamento foram suficientes para hegemonizar a administração e políticas públicas de maneira que, ainda que esses direitos sejam assegurados pela legislação, todavia não são cumpridos e tacitamente são revelados os interesses de grupos minoritários detentores

¹¹⁸A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe ou Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas (CEPAL) foi criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social da América Latina com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Ela é uma das cinco comissões econômicas da Organização das Nações Unidas (ONU) e possui 46 estados e oito territórios não independentes como membros. Além dos países da América Latina e Caribe fazem parte da CEPAL o Canadá, França, Japão, Noruega, Países Baixos, Portugal, Espanha, Reino Unido, Turquia, Itália e Estados Unidos da América

dos meios de produção que são altamente influentes na vida política e existência do Estado enquanto Poder Público se tornando notório que:

Depois de duas décadas de mobilização para promover reformas constitucionais nos países e alcançar os padrões de direitos atuais, os povos indígenas estão demandando o respeito e a aplicação destes. Os eixos centrais de sua luta giraram em torno do reconhecimento de suas identidades distintivas como sujeitos de direitos coletivos, entre estes o direito a exercer a livre determinação, a propriedade coletiva do território e a participação política. Essas lutas permitiram articular processos de reconstituição coletiva como povos e reivindicar conhecimentos, saberes, crenças, espiritualidade e instituições próprias. No entanto, cabe assinalar que as lutas dos povos indígenas não se limitam a reivindicar suas próprias instituições, mas também consistem em propor um novo modelo de sociedade em que se questiona o paradigma do desenvolvimento e se coloca o bem viver como alternativa. Nesse contexto, é possível observar algumas tendências comuns entre as organizações indígenas na América Latina. No âmbito local, por exemplo, predominam as autoridades tradicionais e governos indígenas de âmbito comunitário, territorial, com um mandato integral de autogoverno. Existem igualmente estruturas comunitárias que asseguram o funcionamento dos sistemas de saúde, educação, conservação de recursos, produção, alimentação, reprodução de conhecimentos tradicionais, administração de justiça, normas de criação de filhos, relações de gênero e de famílias e eleição de autoridades, entre outros. Tais instâncias de governo indígena se combinam com outras organizações de diferente tipo: de mulheres, religiosas, espirituais e de jovens. (Idem, p.28, 29)

Os povos indígenas possuem organizações e maneiras de compreensão de sociedade que são distintas das formas como os “não indígenas” compreendem as maneiras de se relacionar, de interagir e de se construir socialmente. O modelo de desenvolvimento criado pelo mercantilismo do século XVI, que culminou com a invasão de Pindorama, e aprofundado pelo capitalismo nos séculos XVIII e XIX, que trouxeram o cenário de um mundo dividido entre países subdesenvolvidos (que são os países que historicamente tiveram suas riquezas saqueadas e seus povos escravizados pelo colonialismo europeu) e países desenvolvidos (que historicamente foram as nações colonizadoras ou que sofreram um modelo de colonização de povoamento que muito se difere do modelo de exploração vividos pelos povos que, atualmente, são os países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento); é responsável pela desigualdade e pela conjuntura de ameaças que vivenciamos hoje, tanto no que se refere às projeções climáticas de cenários cada vez mais extremos, como o aprofundamento da exclusão e marginalização dos povos originários; seja pelo descumprimento da garantia de direitos previstos em lei, seja pelo etnocídio vivenciado por esses povos. Por essas razões elucidadas, as sabedorias desses nativos, muitas vezes silenciada ou ignorada cotidianamente, pode trazer para a civilização ocidental muito do que falta em seu processo de construção, desenvolvimento e mesmo de conciliação com o Meio Ambiente, exaustivamente debatidas em conferências do

IPCC¹¹⁹ e, ainda essa mesma civilização está muito aquém de conseguir promover as mitigações orientadas por esse mesmo órgão; portanto existe uma questão de relevância no tocante ao alcance das amenizações de consequências do modelo de desenvolvimento e a relação predatória que esse mesmo modelo tem custado aos recursos naturais e que pode encontrar respaldo concernente em que:

O paradigma do desenvolvimento continua carregando uma série de lastros e deficiências que seriam parte de sua própria essência, como o aumento das desigualdades, a homogeneização cultural e a degradação ambiental. Disso derivam as limitações desta categoria para enquadrar o debate sobre o bem-estar e a concretização dos direitos dos povos indígenas. Os povos indígenas padeceram de forma direta, tais deficiências, pois foram vítimas dos diversos modelos de desenvolvimento em voga durante as últimas décadas. Na primeira década do século XXI, e no contexto da crítica ao paradigma do desenvolvimento, sob a perspectiva mais vivencial do mundo indígena foram se concretizando um discurso e um conceito alternativos que se resumem no *sumak kawsay* (em kichwa), *suma qamaña* (em aimara), ñandereco (vida harmoniosa, em guarani), *qhapañan* (caminho ou vida nobre, em quíchua) — que inclui princípios de vida como o *ayni*, *minka*, reciprocidade, solidariedade, respeito, complementaridade, dignidade, participação coletiva, justiça social, harmonia com a mãe natureza e com a comunidade e o bem-estar coletivo e familiar— e que poderiam ser traduzidos como “*bem viver*” ou “*viver bem*”. Posto que os povos indígenas baseiam sua vida nas diferentes experiências a partir de suas próprias culturas ou sistemas de vida em estreita relação com a mãe natureza, o conceito de *bem viver/ viver bem* tem uma expressão nos idiomas próprios. (Idem, p. 32, 33)

Em relação ao processo de garantia de Educação dos povos indígenas, perpassa pela manutenção das suas maneiras de se relacionar, de compreensão da vida e do meio ambiente que circunda, percebe-se demandas por uma educação diferenciada, em que seja valorizada a identidade cultural desses povos, assim como o idioma, a integridade cultural desses povos, conforme orientação da CEPAL, em seu item 17 de propostas, no tocante a manutenção dos direitos de aprendizagem dos seus idiomas e garantia de integridade cultural, a ata aqui mencionada, trata de orientar a contratação de professores indígenas que possibilitem a instrução de crianças.

Quando criamos o CEDIND o Conselho Estadual de Educação Escolar [Indígena já existia, e defendemos que esse conselho deveria participar como convidado permanente da Comissão de Educação e Cultura do CEDIND, para que assim, pudéssemos fortalecer juntos a Educação escolar Indígena. Com relação à Secretaria de Educação de Maricá que atende as duas escolas localizadas nas aldeias guarani Ara Hovy (em Itaipuaçu) e Tekoa Ka'Aguy Ovy Porã

¹¹⁹ O Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas, ou Painel Intergovernamental para as Alterações Climáticas mais conhecido pelo acrônimo IPCC (da sua denominação em inglês *Intergovernmental Panel on Climate Change*) é uma organização científico-política criada em 1988 no âmbito das Nações Unidas (ONU) pela iniciativa do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e da Organização Meteorológica Mundial (OMM)

(em São José de Imbassai), recomendamos fortalecer a contratação de professores guarani, pois até hoje predominam os professores não indígenas. Considerando que na região são poucos os que possuem formação específica para atuar em escolas indígenas (magistério e/ou licenciaturas indígenas e interculturais), é fundamental garantir que os professores guarani atualmente contratados possam continuar sua função docente em 2021.

Apesar do reconhecimento de uma educação diferenciada para as populações indígenas, muitos problemas de infraestrutura, de carência de professores ainda são encontrados, no relatório do CEDIND sobre a questão de infraestrutura e de acesso ao local onde os professores atuam, visto a dificuldade de acesso dos locais onde se encontram as aldeias. Devido ao isolamento desses povos, as dificuldades estruturais se tornam permanentes seja pelas dificuldades alegadas pelos órgãos governamentais, seja pela má gestão dos mesmos, aldeias como Paraty enfrentam essas demandas conforme apontado pela Comissão de educação que afirmou em reunião em 2019 que como as aldeias são de difícil acesso é necessário alojamentos para que os educadores permaneçam durante a semana. Enquanto Monalyza, eu e as pessoas do fórum estavam vindo, o conselho debatia sobre a suposta estrada que deveria estar sendo feita pelo município de Paraty, que ligaria a pequena cidade de Patrimonio à aldeia. Discutiu-se bastante sobre questões de ordem técnica, onde haveria a necessidade de canaletas nas laterais da pista, pois Paraty como é região de fortes chuvas, há o risco de destruição da pavimentação de concreto feito na estrada.

Além das dificuldades estruturais vivenciadas pelas crianças indígenas ainda existem as discriminações raciais vivenciadas quando esses jovens, por diversas motivações saem das aldeias em busca de maior inserção social e se deparam com uma rotina diferente, com hostilidades, preconceitos e com visões de mundo que entram em contradição com o modo de vida que até então foi educado. Portanto, ao negligenciar políticas de estrutura que garantam o acesso e permanência no ensino, o Estado acaba contribuindo com a evasão escolar e a necessidade de alternativas que garantam a continuidade no ensino, quando os jovens optam por essa busca e muitas vezes não se veem forçados ao trabalho para garantir a colaboração com o sustento. De acordo com a comissão de educação do CEDIND, esse é um problema que está presente em diversas aldeias, assim, demonstrando o reflexo da ausência de políticas públicas que garantam a instrução desse público, porque quando as crianças indígenas vão para escolas na cidade, elas se deparam com questões de preconceito e discriminação, graças a isso elas se deparam com a falta de segurança e respeito dentro de escolas “juruás”. Alexsandro da Comunicação da Comunidade Tradicional fala sobre a importância de estar presente na roda de conversa, diz já ter morado em Araponga e agora reside na Aldeia de Ubatuba e relata que

as coisas não são muito diferentes entre uma Aldeia e outra, hoje cursando o Ensino Médio no CEBRA, mas lembra que começou os estudos ali na Aldeia de Araponga e fala sobre a dificuldade que é estudar o ano inteiro e no final do ano não ter nenhuma comprovação que estejam cursando aquele ano referente.

Também é sintomático os dados que refletem a vulnerabilidade no tocante ao acesso e permanência dos indígenas na educação pois, de acordo com o CENSO escolar 2023, constata que “a população mais vulnerável é quem representa essa estatística. No ensino fundamental, por exemplo, a modalidade de educação com maior evasão foi a indígena (7,3%), seguido de educação especial (4,9%) e quilombola (4,8%)” (SOUTO, 2023, s/p), ainda segundo o relatório do Censo escolar:

Na educação profissional, de 1,8 milhão de matrículas com cor/raça declaradas, a proporção de brancos e de pretos/pardos é, respectivamente, 42,5% e 55,6%. No entanto, quando investigadas as modalidades da educação profissional, percebe-se uma predominância de pretos/pardos na EJA profissional de nível médio (79,4%) e nos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (FIC), em que eles representam 76,7% das matrículas. Os alunos declarados como amarelos/indígenas configuram apenas 1,9% do total de matrículas (INEP, 2023, p.49)

No que se refere ao campo da permanência dos jovens na escola, Nino Veraí em conversa durante a reunião com Roseday da SEEDUC¹²⁰ esclarece que não há oferta de educação para as crianças e as escolas como instrumentos que não são pensados dentro das aldeias e faz uma crítica no tocante a ausência de diálogo com a comunidade e evoca o CEDIND como órgão que garanta o cumprimento da lei que o Estado não supervisiona e carece de fiscalização, de acordo com a fala de Nino Veraí:

Todo cacique Tenta conversar com toda liderança, mas a gente nesse diálogo é muito importante, vem também com nosso Conselho de Educação, né? A gente criou educação, né? Conselho e Educação, de todo, de toda a aldeia, né? Cacique participando, conselheiro participando, de todas as aldeias de Paraty e Angra [Angra dos Reis], né? mas só que, porém, a gente viu que esse Conselho de Educação é e foi feito, mas, na prática não trabalhou dentro da aldeia como a gente quer. Principalmente, pra Paraty, né? É, Conselho e Educação é Paraty! aldeia Paraty, principalmente aldeia Araponga, aldeia Rio Pequeno, aldeia Paraty Mirim não foi atendido pelo conselho. E a gente sabe que tem presidente do conselho que é Guarani, e também Juruá que trabalha como o Guarani dentro da aldeia. Mas, só que muitas vezes, a gente não tem diálogo, a gente não se fala, então, venceu o mandato do presidente, então... como a gente tem Conselho Direito Indígena, que trabalha, que abraça a causa indígena, eu como presidente, eu pedi a Marize, eu pedi Toni, que, pra que possa marcar essa reunião, né? Conversando por que aí eu tava muito preocupado também sobre o contrato, né? do professor, na minha aldeia, né? Então na aldeia do

¹²⁰SEEDUC, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Rio Pequeno, na aldeia de Paraty Mirim, criança sem estudar. (Fala de Nino Verai durante Reunião com Roseday da SEEDUC a 19 de Agosto de 2021).

Além dessas carências eu especifico que não existe o cumprimento constitucional da garantia do direito a uma educação diferenciada posto que não há professores habilitados para tal exercício, além do curso de formação de professores não ter sido elaborado dentro das aldeias, sendo promovido de maneira vertical. Esse processo, tecnocrático em sua essência, não respeitou as culturas e saberes locais, em suma, se tratando de uma oferta que foi dada, todavia e forma extremamente precária e com escassez de recurso e qualificação para o cumprimento do acesso e permanência do ensino. Tais precariedades resultaram em escolas fechadas por tempo extenso e acarretaram deficiências no ensino/formação de crianças, jovens e adolescentes dessas mesmas localidades. Seria esse um dos motivos que resultaram na evasão escolar indígena?

Outra questão também que eu acho que é importante a gente lembrar aqui, é que o estado do Rio de Janeiro é com exceção de agora, bem pouco tempo, nunca teve uma participação, é boa, vamos dizer assim, dentro da educação escolar indígena, né? A gente lembra de inclusive na formação dos professores, porque se vai a gente tem uma lei que diz que só pode ser professor quem tem formação, o Estado deveria ter se debruçado é nessa questão há décadas atrás, né? E é eu quero, inclusive, que nessa reunião a gente saiba quanto a quantas andam o curso de formação de professores, né? Porque nós tivemos muitos problemas com esse curso porque ele deveria ter sido feito dentro da aldeia e isso não aconteceu por conta, inclusive, da estrutura das aldeias, né? da quantidade de salas que têm as aldeias, e isso é uma outra questão também que a gente vai é acompanhar bem junto do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, que é na verdade a formação de outras salas, né? A construção de colégio dentro da aldeia de Paraty Mirim que já tem demanda pra que lá seja um colégio. Pra que se tenha um direto porque é a gente também percebe que é muito difícil pra um diretor dar conta de um colégio que tem tantas salas de extensão, e geograficamente é tão complicado. Então a gente precisa se debruçar sobre essas questões, precisa se debruçar sobre essa questão dos contratos de professores indígenas pra que a gente possa ter uma qualidade de educação. Porque essa escola já teve fechada um ano por conta de falta de professor, por conta de mudança da legislação que não poderia mais ser professor leigo, então até que as pessoas se formem e a gente tenha um número que garanta é professores indígenas, como tá na constituição federal, pra todas as aldeias, a gente vai ter que se debruçar sobre uma discussão aqui de como é que a gente vai garantir essa educação em todos os meses do ano, nos duzentos dias letivos, que na grande maioria do tempo não são cumpridos dentro da escola indígena. (Fala de Marize, durante Reunião com Roseday da SEEDUC a 19 de Agosto de 2021).

Além da ausência de formação dos cursos de licenciatura para professores dessa área, traço um perfil, de acordo com o dossiê intitulado “a educação escolar indígena no Rio de Janeiro”. Que trata do histórico atraso na implementação de formação de professores indígenas e de oferta e garantia de acesso e permanência dos indígenas nas suas respectivas aldeias, além disso não existe nenhuma estimativa dos indígenas em contexto urbano e suas taxas de evasão escolar dos indígenas em contexto urbano, o que reflete a negação desse Estado em garantir políticas afirmativas. Tal negação está implícita no direito enunciado, todavia não cumprido e tacitamente negligenciado. A exemplo desse aspecto e histórico de negligências se encontra o

atraso nas implementações de cursos de formações de professores capacitados a lecionar em aldeias. Desde o ano de 1994 quando se inicia o Projeto Político Pedagógico (PPP) acerca da capacitação de professores Guaranis e suas capacitações para a formação da população indígena das aldeias:

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, a saber:

1994 – 2002 – Início do Projeto Educativo Escolar: Escola Indígena Guarani Kyringue Yvotyty. A escola era comunitária e nesse período elaborou seu PPP, um Regimento Interno e realizou Encontros Regionais (RJ e SP) e um Encontro Nacional de Formação de Professores Guarani;

1999 – 2001 – NEI-RJ – Núcleo de Educação Indígena do Rio de Janeiro, quando elaborou coletivamente uma primeira Proposta Curricular de Ensino Médio;

1995 - 2000 – Projetos educativos da SECT de Angra/MEC, com o MEC/SECADI através de recursos do FNDE;

2003 - 2007 – 1ª Turma EJA Guarani (2º Seg.), através de parceria entre UFF/FUNASA

2007 – 2010 – 2ª Turma EJA Guarani (2º Seg.), através de parceria entre UFF/FUNASA

2012 -2014 – 3ª Turma EJA Guarani (2º Seg.), através de parceria entre IEAR/UFF e SECT de Angra dos Reis ▪ 2003: Decreto Estadual nº 33.033, que criou a categoria “Educação Escolar Indígena” nos sistemas estadual e municipal de ensino; ▪ 2004: Deliberação CEE nº 286, que estabeleceu normas para autorização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas no âmbito da educação básica no sistema de ensino estadual do Rio de Janeiro, no qual estabelece: Art. 30: “ *O Poder Executivo estadual obrigar-se-á a proporcionar a habilitação de nível Médio na modalidade Normal e no nível Superior, de recursos para o magistério das Escolas Indígenas, utilizando para tal, processos seletivos específicos*”.

2005: Decreto no 38.125, que criou Escola Indígena Estadual Karai Kuery Renda;

2004 – 2010 – Curso de Magistério Indígena de Nível Médio: “Protocolo Guarani” SEDUC-SC/MEC, realizado em Florianópolis, onde apenas 6 professores indígenas do Rio de Janeiro se habilitaram;

2012 – Primeira tentativa de implantação do Curso de Ensino Médio – Habilitação em Magistério Indígena no Rio de Janeiro – IEAR/UFF – Parecer favorável do CEE-RJ e da SECADI/MEC; Processo no MPF através de Ação Civil Pública – 2015 para implantação do Ensino Médio. Início do Curso de Magistério Indígena: 2018.02 (CEEI, 2018, p. 2 – 4)¹²¹

Em relação ao planejamento educacional, somente no ano de 2003 a categoria Educação Escolar Indígena foi incluída no sistema de ensino do Estado. Entretanto, não houve nenhuma sinalização de nenhum tipo de inclusão dessa categoria por parte das secretarias municipais de educação e não criaram nenhum tipo de estrutura que possibilitasse a formação de corpo docente e mesmo de cursos de formação de professores destinados em relação a essa área

¹²¹ Disponível em:

https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1347392/Dossie_Educacao_Escolar_Indigena_RJ.pdf

específica da educação e manutenção do direito ao acesso e permanência no ensino. No Rio de Janeiro ainda há uma falta de política que garanta uma estabilização de quem é o responsável pela educação escolar indígena e o que fazer com relação à contratação dos professores, em alguns momentos algumas prefeituras tomam para si esta responsabilidade, em outros momentos saem de cena, pois o Estado do Rio de Janeiro resolve assumir a escola das aldeias, portanto há uma grande instabilidade neste aspecto. Nesse sentido, somente em 2003, o CEE – RJ publicou o Decreto Estadual no 33.033, que criou a categoria “Educação Escolar Indígena” no sistema estadual de ensino. Por outro lado, as Secretarias Municipais ainda não incluíram a categoria “Educação Escolar Indígena” nos seus Sistemas, (mesmo em Maricá, onde a escola indígena funciona pela SME) e também não criaram ainda um setor específico na sua estrutura organizacional.

Tendo em conta a demora e o quanto tem sido dispendiosa e vagarosa a aplicação da Lei e da garantia de uma educação diferenciada da educação escolar indígena, percebe-se que existe o dispositivo, porém não existe a aplicabilidade na medida em que não existem os recursos como a existência de professores, de materiais didáticos, de um curso que forme professores capacitados para lecionar nessa modalidade e mesmo de uma educação bilíngue que forme os jovens na sua língua indígena de origem.

Apesar da atuação do CEDIND, no sentido de atuar na fiscalização do cumprimento da Lei e da garantia de direitos dos povos indígenas, o que ocorreu foi uma omissão das políticas públicas de Estado, no entanto existiu um hiato entre o que é proclamado pela lei e a garantia efetivamente alcançada. Essa contradição fica explícita numa fala da Reunião do CEDIND sobre educação:

Como isso demorou muito a acontecer, não tinha devolutiva, o parecer já foi dado. O Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro já se posicionou garantindo então a contratação dos professores. Então são dois movimentos que a gente tá fazendo aqui. É só pra deixar claro. Um, seria importante hoje a presença do Conselho efetivo se esse parecer não tivesse saído, só que esse problema já foi resolvido. Então a gente volta pro problema da eleição, independente da contratação isso já foi resolvido pelo Conselho Estadual de Educação que tá autorizado. Porque que o Conselho entrou no circuito? Porquê por um entendimento da inspeção escolar numa gestão anterior ela disse que a partir daquele momento não poderia contratar professor leigo, né? É essa a informação, e aí travou a contratação. Nessa trava da contratação a gente ficou brigando de todas as formas porque isso não era possível, poderia deliberar, sim. A gente tem respaldo jurídico pra isso, poderia, mas não fomos atendidos. (Fala de Roseday Santos Nascimento, durante Reunião com Roseday da SEEDUC a 19 de Agosto de 2021).

Além das distinções entre o que é proclamado e o que é conquistado na prática, existem ausências de dados que consistem em ausência de dados de população indígena em contexto

urbano, a ausência de dados referentes aos índices de analfabetismo da população indígena do contexto urbano, o que confere o não lugar e o silenciamento e apagamento dessas populações.

5.2.1 Análise dos materiais didáticos, contradições e projetos emancipatórios e afirmativos de educação.

Referente ao processo de invisibilidade vivenciado pelos povos indígenas em contexto urbano, esse processo se dá a partir da estereotipação como estes mesmos povos são representados em materiais didáticos. Para elucidar melhor tal dado, eu investiguei e analisei duas coletâneas de história.

Ao longo da minha pesquisa, analisei quatro coletâneas de livros didáticos destinados ao público da educação básica. Sendo primeiro intitulado: “Colaço aprender juntos” organizado pelos autoras: Mônica Lungov, Leda Leonardo da Silva e Raquel dos Santos Funari. Essa coleção é destinada ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Educação Básica do Primeiro ao Quinto ano, conta como organizadora: SME Educação e a Editora responsável Valéria Vaz; Os livros contaram com o fomento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para além desse fomento, houve a distribuição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2023), conteúdo programático História e Geografia. A segunda coletânea foi a série intitulada “História, Sociedade & Cidadania” organizada pelo autor Alfredo Boulos Júnior, que também contou com fomento do PNLD 2024 – 2027 e distribuição do FNDE. Essa coletânea é destinada ao público do sexto ao nono ano do segundo segmento ciclo do ensino fundamental da educação básica



Figura 50: Capa do livro da coleção “aprender juntos” organizado pelas autoras: Mônica Lungov, Leda Leonardo da Silva e Raquel dos Santos.

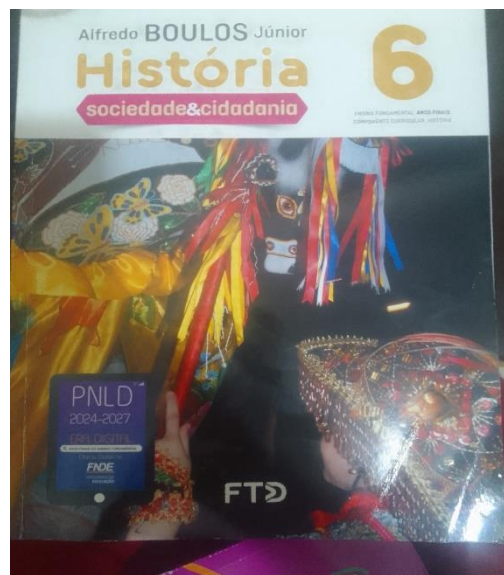


Figura 51: capa do livro didático do sexto ano organizado Alfredo Boulos Júnior da coleção “História, sociedade & cidadania”

No livro do Primeiro ano, no Capítulo 1, na página 6, existe uma fotografia de um homem e uma mulher formando um casal de crianças brancas; Na página 7, aparece uma fotografia com quatro crianças: uma menina preta com brinquedos, um pai e uma filha pretos e a seguir, uma mesa com quatro crianças e um casal preto; há também uma fotográfica com uma criança cadeirante, também, na sequência, na página 14, há uma menção com nomes e sobrenomes em relação a Princesa Isabel. Em nenhuma dessas imagens faz qualquer menção aos indígenas, onde separadamente aparece uma imagem com uma menina indígena com o nome indígena de “Tapirapé”. Em relação ao nome dessa crianças da etnia Guarani Kaiowá; Essas crianças somente mostradas no contexto das aldeias; o mesmo ocorre nas páginas 24 e 25 em que nos retratos que mostram famílias também não aparecem menções a famílias indígenas, pois somente há alguma menção a família indígena à parte, onde dos oito quadros sobre famílias indígenas, apenas uma mostra uma família indígena, todavia com trajes indígenas e numa aldeia, assim mostrando que os livros didáticos representam as populações indígenas de maneira reforçar um estereótipo onde um único lugar que é possível a existência dessas populações se constituem na aldeia.

No texto que fala sobre a importância das pessoas “mais velhas”, mostra uma família indígena “Wanjá”, novamente essa mesma família indígena é mostrada em contexto das suas aldeias. Não diferente acontece na página 36, quando se fala dos costumes das famílias indígenas “Twiters”, que são representadas em seu território ancestral nas geleiras da Groelândia. A seguir, no que se refere as diferentes moradias, mostram as moradias indígenas

de uma oca Pataxó em Porto Seguro, na Bahia, o mesmo também ocorre ao se falar dos Yanomami nas páginas 78 e 79, que são representados novamente em aldeias e trajados com indumentárias e apetrechos indígenas.

Apesar de existir uma quantitativo significativo que faça alusão aos Povos Originários, entretanto, ao mostrar ambientes com escola e classe de alunos, em nenhuma dessas imagens desses contextos aparece alguma pessoa ou criança com traços e/ou fisionomias indígenas, assim reforçando ainda mais o estereótipo caricato de que o indígena ainda é visto de acordo com a percepção e visualidade ainda pautados no período do “descobrimento”, onde são negados o direito dos indígenas de existir fora das aldeias e das florestas. Na página 102, a imagem do quebra cabeça mostra diversas etnias e diversos lugares, mas sem qualquer olhar também de maneira minuciosa e cuidadosa sobre essas mesmas populações, como se tudo o que habitassem se resumisse a ocas e aldeias no meio da floresta, assim desconsiderando todo o crescimento e desenvolvimento dessas populações mediante ao contato de mais de cinco séculos, mantendo-as com uma representação restrita ao imaginário dos indígenas referente ao romantismo do século XIX ou ao imaginário renascentista do século XVI, todas euro referenciadas e sob perspectiva da percepção colonizadora.

Quando o tema passa a ser relacionado às imagens de escolas como aparece no capítulo seis não há nenhuma menção à crianças indígenas nesses espaços educacionais, elas simplesmente dão lugar somente à crianças negras e brancas; assim como ao mostrar imagens de trabalhadores na página 82, 83 e 102 e na montagem do quebra-cabeças da página 112 sequer aparecem pessoas com traços étnicos indígenas.

No livro do segundo ano, no capítulo I, no texto intitulado “o que nos une/”, na página 14 mostra a foto dos indígenas do grupo Pataxó, todos aldeados; na fotografia da página 25, mostra crianças Xavante em aldeamento, na fotografia da página 25, assim como também mostra a fotografia de crianças guarani M’Bya brincando no rio. E assim sucessivamente ao discorrer minuciosamente por toda a coleção, ao longo de cinco livros didáticos não existe nenhum tipo de visibilidade para os indígenas de contexto urbano, da mesma maneira que as fotografias que mostram a vida na cidade, os ambientes escolares onde a criança começa a aprender e se familiarizar com o mundo no período do primeiro ciclo da educação básica onde ocorre os processos de assimilação na primeira infância; esse tipo de material didático começa a se consolidar exatamente uma percepção do indígena como sendo aquele que está presente somente nas florestas ou em aldeias

Nessa coletânea. Somente fui encontrar a imagem de uma criança com fenótipos indígenas participando da vida para além da aldeia na página 61, o restante das demais imagens da vida coletiva fora das aldeias, as crianças que aparecem, nenhuma possui o fenótipo indígena, a todos são relegados a aldeia, a reserva e a todos são endereçadas a visão sobre si e sobre seus costumes e valores a percepção segregacionista que permanece no ideal renascentista ou romântico de idealização do indígena seja pelo mito do “bom selvagem” seja pela inclusão desse mesmo a partir da sua escravidão. Mesmo os livros que ainda falam sobre o que significou o processo de colonização e aldeamento não há nenhuma menção ao processo de escravidão indígena liderado pelos bandeirantes e nem mesmo o processo de assassinato liderados pelos mesmos que encontravam qualquer tipo de resistência. Há também no capítulo 12 na página 161, ao mencionar as transformações nas cidades e nos costumes, aparece em uma fotografia uma menina indígena, Haliti Pareci tirando uma autofotografia (selfie) com um sim Para além de toda a inércia político-econômica que fez o Real despençar.

A análise da coleção “História, sociedade & cidadania, o mesmo também se repete no que se refere ao processo de apagamento, entretanto com as mudanças dos anos e dos ciclos de escolarização. No que é pertinente as imagens que são apresentadas, ao longo dos livros de ensino de sexto ao nono ano do segundo ciclo da educação básica, desde as fotografias que mostram os diferentes tempos de estudar e de processos de compreensão e apreensão, as crianças, jovens e pessoas já adultas em cenários da vida cotidiana, em passeios públicos, nas salas de aula ou mesmo em não aparecem pessoas com fenótipo indígena. O mesmo ocorre em relação as imagens das visitas em museus, em especial as visitas ao museus afro-indígenas também não aparecem pessoas com esse fenótipo.

Chama atenção a limitação dos dados referente aos registros de contagem do tempo logo na página 14/15, no capítulo I do livro do 6º ano onde somente aparecem calendários gregoriano, judeu e islâmico, não levando em consideração outros povos que fazem de contagem do tempo a partir de outras perspectivas. Este mesmo exemplar, ao tratar das diferentes perspectivas de tempo e memória, menciona que as pessoas vivem no Brasil não vivem da mesma maneira e nem mesmo do mesmo jeito e ritmo e cita como exemplo dessa diversidade o povo Kayabi¹²² e mostra o calendário desse povo associado ao tempo da natureza e das festividades ligadas aos diferentes ciclos das colheitas.

¹²² Os Kawaiwete resistiram com vigor às invasões de suas terras ancestrais por empresas seringalistas desde o final do século XIX. A partir dos anos 1950, a região dos rios Arinos, dos Peixes e Teles Pires foi retalhada em pequenas áreas que viraram fazendas e, forçados a deixar suas áreas tradicionais, dividiram-se em três grupos. A maioria da população foi transferida para o Parque Indígena do Xingu, hoje denominado por seus habitantes de

Sobre as fontes históricas e de conhecimento, o livro trata dos sambaquis como terrenos ancestrais e que possuem um elo de vínculo com as populações nativas que aqui existem, Sambaqui, tem sua origem na língua tupi que significa Tãba ‘ki onde Tãba significa ostra e ki significa amontoado. Nesses territórios existem biomas e ecossistemas que geralmente ocupam áreas de restinga¹²³. Ao falar sobre os povos de sambaquis e os marajoaras e ceramistas, os mesmos livros dedicam pouco espaço, entre dois até quatro parágrafos sobre o tema. E ao final da página 56, fala somente sobre a pintura policromática em dois parágrafos.

Nos livros de oitavo e nono anos a invisibilidade fica maior com exposições cada vez mais difusas e com imagens que apartam e relegam o indígena para uma dimensão ainda mais distante da vida em sociedade. Em todo o exemplar do oitavo ano, os indígenas somente aparecem em poucas vezes como sobre a alusão ao processo de colonização e nenhuma explicação sobre o significado histórico vivido por esses povos. Também aborda de uma maneira muito breve, pouco mais de uma página, sobre a revolta de Tupac Amaru.

No contexto da colonização inglesa há somente poucos parágrafos que somados não chegam a uma página sobre a marcha para o oeste e não fazendo qualquer explicação sobre o

Território Indígena do Xingu (TIX). Os demais permaneceram em áreas reduzidas na região do Rio dos Peixes e no Baixo Rio Teles Pires. Exímios agricultores, os Kawaiwete cultivam uma enorme diversidade de plantas em suas roças, além disso são conhecidos por suas especialidades artísticas como os objetos feitos de tucum e inajá e as exuberantes peneiras de arumã caracterizadas por complexos padrões gráficos inspirados na rica cosmologia e mitologia do povo. Também assumem uma participação ativa no movimento indígena no contexto xinguno e nas lutas em defesa de seus direitos territoriais visando a recuperação de seus antigos territórios. Durante séculos, os Kawaiwete foram designados pelo nome Kayabi. A origem e o significado desse termo perdeu-se no tempo. É provável que tenha sido a forma pela qual os povos Apiaká ou Bakairi - as primeiras fontes de informação sobre os Kawaiwete no século XIX - se referiam a eles. O nome Kayabi não pertence à língua dos Kawaiwete e não é sua autodesignação. A primeira menção ao etnônimo Kayabi encontra-se em um documento publicado em 1850 com os relatos do viajante francês Francis de Castelnau. Em 1844, Castelnau esteve em Diamantino (MT), onde entrevistou indígenas Apiaká e aventureiros que percorreram a região dos rios Arinos e Teles Pires e deram notícias de uma "tribo hostil" denominada "Cajahis". A partir de então, outros documentos começam a fazer referência a esse povo utilizando diferentes grafias para o nome: Cajahis, Cajabis, Kajabi, Caiabis, Cayabi, Kayabi etc. Georg Grünberg, etnógrafo que pesquisou o povo nos anos 1960, sugere um outro termo que era usado como autodenominação: iputunuun, cuja tradução seria "o nosso pessoal". No século XXI, decidiram adotar publicamente a sua autodenominação Kawaiwete, que significa "povo verdadeiro". Encaminharam documentos a diversos órgãos e instituições não indígenas informando que a partir de agora devem adotar sua verdadeira autodesignação. Disponível em: <https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaiabi> Acessado em 02/03/2024

¹²³ Os sambaquis ou concheiros são depósitos construídos pelo homem, constituídos por materiais orgânicos e calcários que, empilhados ao longo do tempo, vêm sofrendo a ação das intempéries. Acabaram por sofrer uma fossilização química, já que a chuva deforma as estruturas dos moluscos e dos ossos enterrados, difundindo o cálcio em toda a estrutura e petrificando os detritos e ossadas porventura ali existentes. Alguns grupos indígenas os utilizavam como santuário, enterrando neles os seus mortos. Outros os escolhiam como locais especiais para construir suas malocas. Os sambaquis são uma importante fonte de estudos. Pesquisando seu conteúdo, pode-se saber sobre a vida dos primeiros povoados do atual território brasileiro, como sua alimentação, seus conhecimentos técnicos, a fauna e a flora da época etc. Os excrementos humanos fossilizados podem nos informar, por exemplo, sobre as doenças que aqueles homens e mulheres tinham.

processo de dizimação que foi deflagrado contra esses povos no decorrer do século XIX. No nono ano, há somente uma representação desses povos ao tratar da luta e conquista dos indígenas e, nas imagens que ilustram os textos apresenta-se somente os indígenas em contexto de aldeia, o indígena em contexto urbano é simplesmente apagado.



Figura 52. Capas dos exemplares da coletânea *História Afro-Indígena*

De acordo com os exemplares do livro “História Afro brasileiras e Indígena” do Projeto “Preciso Saber Mais” direcionados ao 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, encontrei uma realidade onde a prática do respeito e a compreensão ao ensino da cultura Indígena e Afro brasileira como objetivo principal colocar em evidência, a finalidade de estimular os nossos jovens ampliar seus horizontes históricos de referência temporal, explicando de uma outra visão, onde a história do nosso país é relatada pelos povos Africanos e Indígenas desde o período Brasil Colonial até os dias atuais. Por meio de textos e atividades em que estimula os alunos a terem uma experiência de imersão a um novo contexto referente a única história que lhes foram ensinadas nos ensinos de décadas atrás.

Nos Livros do 6º ano temos claras referências ao período Brasil – Colônia, onde nas imagens, mostram o que já vimos e conhecemos como um encontro amigável após a “chegada dos Europeus ao Brasil”, onde na verdade, era a trágica dizimação da maioria dos povos nativos da América com a chegada dos Europeus, com cavalos, bandeiras e armas, com o objetivo de dominar territórios, expandir a fé cristã e encontrar poder, riquezas e glória. Os povos da América e da África sofreram com a perda significativa de sua população, tiveram territórios saqueados, foram coagidos e mortos, onde não tiveram escolha a não ser, se submeter à força,

aos interesses comerciais e religiosos dos Europeus, que por consequência transformaram os nativos da América em escravos e os Sequestrados da África em moeda de troca.

Em seguida, temos os livros do 7º ano do Ensino Fundamental, que dão continuidade com o passar do tempo e as consequências que vieram durante e após o Brasil Colônia, entramos na ideia de como os Europeus enxergavam os nativos da América, que ao longo dos tempos, termos preconceituosos foram dados aos indígenas revelando um forte julgamento e conceito eurocentrado sem saberem e não terem a menor intenção de aprender a cultura para conhecer os Povos Originários deste país que vivemos. Já os Indígenas, por verem tanto interesse pela fauna e flora Brasileira dos viajantes europeus, os viam acumular informações sobre tudo o que achavam durante as explorações, que, quando levados para a Europa, sofriam intervenções pela cultura europeia. Onde nas imagens mostram anotações de gravuras de plantas nativas do Brasil e Frutas aqui encontradas, em mesas, claramente em locais europeus.

Mais um tempo se passou e os Indígenas eram visos pelos europeus como “bons selvagens ligados ao bem estar da Natureza”, como também os viam como “selvagens, violentos e sem fé.”, ou seja, os indígenas eram vistos e reconhecidos por estereótipos criados pelo povo europeu, onde muitos desses se fazem presentes até hoje na mente do Brasileiro de hoje em dia, como andar nu, não ter acesso a eletrodomésticos e eletrônicos, viver em aldeias e não ter emprego. Hoje temos indígenas rappers, como o grupo Brô Mc’s, um grupo de quatro homens indígenas que é o grupo mais populoso de sua região, no Mato Grosso do Sul, temos vereadores, atores e atrizes, dentre outros que fazem parte no nosso “mundo urbano” e vem conquistando cada vez mais o espaço que lhes foram tomados. Esses estereótipos, foram alimentados durante anos, através das mídias e das falas preconceituosas, mas ao longo da história do Brasil, e nas últimas décadas, a Desconstrução vem tomando mais força cada vez que pessoas se autodeclaram e lutam pelo fim do preconceito e do apagamento da etnia indígena.

Nos livros para o 8º ano, nota-se que chegamos na parte de identificação pessoal e como as pessoas indígenas se autodeclaram: A nossa cultura se baseia na mestiçagem entre pretos, brancos e indígenas. Desde o Brasil colonial tivemos essa mestiçagem por diversos fatores que contribuíram com tal feito, como a localização geográfica, ou seja, onde habitavam, por osmose das relações em atividades econômicas, dentre outras... Em outros momentos, o livro destaca a importância da Autodeclaração do povo Indígena dentro do seu seio natural e pessoal, como a sua relação com o Pindorama; Ao orgulho de ser indígena Por chegarem até os dias atuais, mesmo tendo a maioria das sua população sendo exterminada desde o período pré colonização,

por terem passado por todas as adversidades, como a discriminação e preconceitos e até mesmo por negarem suas origens pelas “supostas” inferioridades impostas pelo povo europeu. E mesmo assim, não perderam seus costumes, suas crenças e até os dias atuais, vem trazendo mais força através das crianças que, por sua vez, aprendem suas origens e se adequam a vida tecnológica que o mundo oferece, sem perder sua essência de ser parte e o principal dono e habitante da “Terras Brasilis”.

Nos livros correspondentes ao 9º ano, a sequência dessa obra chega ao fim com o seu último exemplar, enaltecendo a importância da educação escolar indígena, que vem acontecendo desde o século XVI, por forma própria, através do ensino da sua própria cultura em suas aldeias, desde a prática da caça, pesca, os saberes das ervas e religiosidade dentro de sua cultura, para que não haja o apagamento histórico e que se permaneça eterna para os próximos que vierem, saibam e passem adiante para seus filhos, netos, bisnetos e por assim vai se eternizando. Há décadas, a inserção de escolas indígenas também vem contribuindo com a capacitação de professores indígenas dentro de suas aldeias fazem com que a população indígena venha evoluindo para que consigam entrar em nosso cotidiano, formando novos jovens professores, músicos, agrônomos, vereadores e muito mais outras profissões, ainda sim, com toda sua cultura que por mais que o eurocentrismo lute para que essa cultura não prosseguisse, por meios de conseguirem o principal desde o início da obra citada: “A exploração da Terra Mãe”.

Há limitações na percepção do tempo seja administrativo, seja relacionado aos ciclos, existindo uma noção de periodização do tempo onde é apresentado um tempo linear, todavia não considera que o domínio do fogo e a descoberta da roda não são superiores as práticas que vem sem seguida .

Projeto Agosto Indígena 2023: Florescendo Corações e Mentes. Foi o último projeto desenvolvido no ano de 2023. Esse ano por conta da finalização do Doutorado. Ele começará em agosto de 2024.

No CIEP 032 Cora Coralina todos os anos fazemos debates e Simpósios que também acontecem ao longo do ano letivo.

5.3 Apontamentos e Possibilidades para um Ensino Multicultural através da Perspectiva Indígena.

Ao examinar as documentações que foram analisadas até então, percebo o problema existente na educação, nos estereótipos presentes em livros didáticos, em festividades sobre o

“dia do índio”, chego a constatar que se trata do problema da mentalidade colonial ainda marcante nas relações sociais que definem tanto o pacto social que estamos inseridos como a formação dos currículos e do imaginário social em que indígenas estão presentes, seja pela formação na maneira como são representados ou na ausência de dados sobre as diferentes etnias indígenas desse país, a subnotificação de pessoas indígenas em contexto urbano, no que se refere à ausência de dados é imperativo compreender que “A ideia e a sensação da carência e da incompletude criam a motivação para qual, para frutificar, tem de ser o cruzamento de motivações convergentes originadas em diferentes culturas.” (SANTOS, 2002, p. 264)

Diante dos processos históricos de esbulhos vivenciados por essas populações, além do genocídio, existe o processo coadjuvante de apagamento e silenciamento que é dado para as suas crenças, suas maneiras de percepção de vida e sociedade; assim demonstrando que existe um etnocídio que sempre foi uma constante e ainda persevera nos dias de hoje, no que concerne ao silenciamento dessas populações, há uma continuidade e aprofundamento, pois:

Del inicio de la colonización hasta hoy la tentativa de “aculturación” indígena a la cultura dominante fue una constante y todavía no cesó. En el Brasil colonia, ese proceso se desarrolló sobre todo a partir de la instauración de los “aldeamentos”, con la actuación de los jesuitas y franciscanos. Los misioneros no admitían el régimen esclavista aplicado por los colonos portugueses. Pero a pesar de sus buenas intenciones, también terminaron por servir a los intereses de la corona de Portugal. A ese testimonio se sumaban otros casi refrán: “*en el río nosotros pescábamos, bañábamos, enseñábamos a los niños a nadar, a danzar, cerca de él prendíamos el fuego y hacíamos nuestros rituales... se acabó*”. Después de un año del desastre, em entrevista al equipo del Instituto Socioambiental, el líder indígena Aiton Krenak. El trabajo de catequización fue también un genocidio cultural de los indígenas, pues incluía eliminar sus expresiones culturales, espirituales y artísticas para atenerse a la formación cristiana-católica-europea. En el siglo XX esta invasión cultural fue reforzada por la aculturación estadounidense promovida especialmente por las iglesias evangélicas em las aldeas (GRONDIN, VIEZZER, 2020, p. 156,157).

O apagamento que hoje é dado a cultura indígena guarani, entre tantas outras culturas indígenas das 305 (trezentas e cinco) etnias com os seus 274 (duzentas e setenta e quatro) línguas¹²⁴ restantes de um genocídio e esbulho que culminou com assassinato de dezenas de milhões de seres humanos ao decorrer de seis séculos num território que estimava-se existir 1400 povos distribuídos em 1200 línguas, hoje reduzido há um quinto. Além do genocídio, cabe elucidar que o etnocídio foi justificado pela razão e pela “boa intencionalidade” da razão apregoada pelo iluminismo do século XVIII, pois a isso se devia o mito do bom selvagem e a

¹²⁴Informação existente no site: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=Brasil%20registra%20274%20l%C3%ADnguas%20ind%C3%ADgenas,Funda%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20dos%20Povos%20Ind%C3%ADgenas> Acessado em 20/02/2024

idealização dessas populações convertidas ao cristianismo, e ainda permanece esse projeto de aculturação dessas populações na medida em que aumenta o número de inserções dessas igrejas neopentecostais em aldeamentos e com o intuito de conversão, a esse respeito:

O princípio dos “Direitos dos Povos” teve outra consequência importante para a construção do imaginário do sistema mundial moderno, que seria revelada após a declaração dos “direitos dos homens e do cidadão”. “Os Direitos dos Povos” foi uma discussão a respeito não de escravos africanos, mas de ameríndios. Os ameríndios eram considerados vassalos do rei e servos de Deus; como tal, não poderiam, teoricamente, ser escravizados. Deveriam ser instruídos e convertidos ao cristianismo (MIGNOLO, 2003, p. 56)

Consequentemente, e exclusão passa a ser a linha que se torna uma fronteira permanente entre a sociedade padronizada por valores embranquecedores em sua estética, cristãos e heteronormativos em sua moral e fundamentalistas em sua prática de convivência com o outro; nesse caso sendo o outro o retrato fidedigno daquele que merece ser convertido, aquele que precisa ser incluído, porém suas práticas e visão de mundo, extirpadas do seu ser. Essa linha de pensamento é a dinâmica de exclusão que estereotipa e representa as demais culturas a partir de um formato caricato. A distorção e a maneira limitada e formatadora de adequação é o que vem justificando a exploração e exclusão de tudo aquilo que não está inserido dentro de tal ordenamento., é no cerne dos processos de marginalização e expropriação capitalista que reside a normalização do sofrimento desses povos onde:

Esse sofrimento, essa exploração, esse silenciamento das memórias e histórias dos povos originários e dos povos afro-diaspóricos são consequências das ações coloniais e da colonialidade capitalista, gerando uma linha abissal, uma linha imaginária, que não nos permite enxergar inúmeras vezes o outro lado da linha (ARAÚJO, RODRIGUES, 2023, p. 124)

Mediante ao encontro entre indígenas e colonizadores, afirmo que há uma diáspora gigantesca, como mencionei em capítulos anteriores no tocante ao povo tucano que vivia na região de Niterói – RJ, e devido a perseguições e desmatamento e destruição do meio ambiente, hoje vivem em São Gabriel da Cachoeira – AM, seria por essa razão que o discurso da busca pela terra sem males muito diz respeito a maneira predatória com a qual as populações indígenas tem se deparado nesse encontro que representou um choque de valores no tocante a forma como essa distintas sociedades encaram a relação e as contradições entre humanidade e meio ambiente. Assim esse mesmo deslocamento do campo discursivo sobre a terra sem males como uma busca, reflete a negação do estado das coisas tal como estão e tal como foram apresentadas com a chegada do colonizador.

O deslocamento do discurso é o correlato das profundas mudanças que afetaram as sociedades guaranis. Pois, se os temas essenciais das reflexões índias limitam-se a perseguir preocupações antigas, se, portanto, se iluminam ao serem repostos na continuidade de uma tradição, também traduzem uma atualidade. O discurso sobre a Terra sem Mal continua sendo o que sempre foi: certo discurso sobre a sociedade e

sobre uma sociedade presente. À leitura “antropológica” do discurso religioso pode-se, portanto, superpor uma leitura sociológica. Abordá-la-emos rapidamente, pois é evidente demais. Seu interesse vem, principalmente, de nos levar a perguntar se, por trás da coerência do discurso sobre a Terra sem Mal, não se dissimula um abalo mais profundo. (CLASTRES, 1978, p. 109)

Assim a consciência coletiva dos guaranis – e dos demais povos indígenas, de um modo geral – em busca de um espaço onde não haja mais nenhum tipo de maleficência reflete o estado de insatisfação com o presente, e sempre representou, em sua busca, a necessidade de transmutação frente as condições e condicionantes em seus diferentes espaço/tempos e conjunturas. A esse respeito Clastres (1978) menciona que esse deslocamento possui uma vocação crítica em relação à conservação e manutenção do *status quo*¹²⁵, sendo, pois, o fundamento que legitima comportamentos, condutas e valores que condicionam essa mesma consciência coletiva que, por sua vez, ultrapassa a formação étnica e está situada na dimensão da organização desses povos.

Nessa perspectiva, pode-se notar que se o discurso conservou sua vocação crítica (razão por que preferimos falar de deslocamento), esta todavia se enfraqueceu. Por um lado, com efeito, define a Terra sem Mal como a negação do *estado de sociedade* (faz dela o objeto de uma procura, individual) e, se é verdade que garante a ordem social, só o faz na medida em que essa própria ordem é inatural, já que pregar o respeito pelas boas normas é recusar o *estado presente da sociedade*. A ética coletiva só é compatível com a ética da salvação porque ela mesma é crítica. Mas, por outro lado, também há enfraquecimento, pois os guaranis pensam que pode existir uma sociedade justa, uma sociedade fundada no *mborayu* e atribuem esse mérito às do seu passado: é evidente que elas não o tinham, exceto – restrição importante – no nomadismo que permitiam. Tal enfraquecimento não se acompanhará de uma debilitação correlata da crença: se a idade de ouro começa a ser projetada no passado, não será sinal de que a fé começa a se perder e a se transformar em mito? (Idem)

Nesse sentido, a busca pela terra sem males assume o papel de desafiar o *status quo*, significando questionar as normas e práticas estabelecidas. É a busca por mudanças, inovação e transformação. Envolve a vontade de buscar alternativas e melhorias em relação ao que já está estabelecido. A busca e a crença que tem modelado as condutas desse povo assume uma função pedagógica na medida em que, em seu aspecto de negação mediante ao que está posto, se outrora essa busca refletia uma condição existencial na luta por sobrevivência nessas terras que habitavam; na contemporaneidade após a chegada do colonizador e da invasão dessas terras, essa mesma busca reflete a luta pela sua existência e resistência ante um cenário de sucessivas espoliações e genocídios vivenciados por esses povos.

A expropriação vivida pelos povos originários se dá também na seara do conhecimento na maneira em que os mesmos são representados e apresentados pelo currículo que delineia o

¹²⁵. O status quo é uma expressão que se refere ao estado atual das coisas, ou seja, as condições e práticas estabelecidas que prevalecem em determinado contexto. É a situação existente ao longo do tempo.

imaginário social que desenha as tessituras relacionais como esses povos são percebidos e imaginados na sociedade e pela forma como são pensadas as suas crenças e suas condutas. Esse modo operante definiu as percepções limitadas sobre a diversidade por ser pensado, em sua lógica cartesiana, a partir de um modelo ideal de civilização, um modelo renascentista e eurocentrado. No entanto, essa concepção defasada de delimitar o currículo e seus conteúdos pela separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem, perdeu espaço no decorrer dos anos, pois de modo geral, é sabido que o currículo escolar abrange toda a prática educativa e suas funções socioculturais, influenciando os subsistemas relacionados com o significado pedagógico nas esferas político-administrativo; participação social e controle; ordenação do sistema educativo; produção de meios; criações culturais e científicas; técnico-pedagógico; inovação; prático pedagógico e institucional, diante da ascensão de um modelo de capitalismo informacional que exige mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, os conteúdos são pensados de maneira tecnicista e tecnocrática, enfatizando os saberes técnicos e divorciados das discussões e problematizações dos mesmos, refletindo o aspecto onde:

Hoje essa consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com ela e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes. "Uma outra contribuição que consideramos muito interessante para uma nova compreensão das relações entre educação cultura(s) diz respeito a uma concepção da escola! como um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos. (CANDAU, 2008, p.15)

Todavia, no contexto em que existem demandas sociais que extrapolam os limites de um currículo pensado pelo prisma cartesiano e pasteurizado da realidade social dos estudantes, pensando também nos jovens que se autodeclaram indígenas, penso na maneira como esses jovens irão lidar com o espaço/tempo e instituição escola num contexto urbano e fora dos perímetros de seus *tekohás*, penso nos jovens que se veem forçados, pelas condições da realidade que se impõe, a saírem de suas aldeias em busca de maior qualificação para proverem seus sustentos e como serão recepcionados? Qual embate os espera entre a escola, os currículos e pensando em uma abordagem paulofreiriana, como serão recepcionados os saberes que estes levarão para dentro desses espaços? Com base nessas indagações percebo que o tempo em que as ideias modernistas e positivistas de pensar uma educação com base na promessa de uma prosperidade prometida pela racionalização e qualificação universalizante da mão de obra não foram alcançadas depois de duas guerras mundiais consecutivas, entendo que vivemos em tempos em que a:

Escola "sob suspeita", em que a questão da produção dos saberes escolares nos remete diretamente às problemáticas da verdade, da racionalidade e da objetividade do

conhecimento no processo de legitimação dos conteúdos considerados válidos de serem ensinados e aprendidos. Tempos em que se evidenciam os mecanismos de poder, socialmente construídos, que entram em jogo na estratificação e distribuição desses conteúdos curricularizados, tanto no que dizem respeito à regulação do acesso ao conhecimento historicamente acumulado como das formas possíveis de se relacionar com o mesmo. (GABRIEL, 2008, p.214)

A problematização dos conteúdos reflete a problematização da escola enquanto espaço formativo; enquanto um molde que modela a mentalidade das pessoas em suas perspectivas e expectativas de visão de mundo e valores socialmente compartilhados no âmbito sociocultural e político. Também é relevante a prática da escola enquanto lugar onde as tessituras políticas advindas da prática pedagógica compreendem o espaço/tempo de construção de saberes. No tocante a educação escolar enquanto mediadora e como termômetro das relações sociais que estão sendo estabelecidas no âmbito de questionamentos da sua existência e finalidade de acordo com as dinâmicas e demandas da sociedade perante as transformações políticas e econômicas dos dilemas do modelo de desenvolvimento e suas transmutações figuradas na conjuntura sociopolítica e econômica atuais:

Retomo a ideia da “escola sob suspeita” como fio condutor das minhas argumentações. Afinal, é pelo fato de essa instituição estar nessa condição que este texto pode ter algum sentido. Pretendo, pois, discutir essa condição a partir do campo do currículo, analisar os discursos sobre conhecimento, poder e cultura, que circulam nesse campo, de forma articulada e conectada ao contexto escolar, e, assim, continuar a politizar o debate. Perceber como e porque, no campo do currículo, passou-se a atribuir sentidos a esses termos, de tal forma entrecruzados e imbricados, que hoje se torna difícil referir-se a um, sem mencionar o outro. Ou, ainda, perceber os interesses em explicitar e denunciar certas articulações em novos discursos produzidos no campo que, em outros textos curriculares, não apareciam, até então, como objeto de problematização. Compreender como esses novos discursos são constantemente reatualizados, reelaborados, produzindo novos “híbridos culturais” (Idem. p. 217)

A partir da atualização dos debates sobre o currículo, penso que a seara da escola enquanto instituição formadora se encontra relativizada por conta das novas dinâmicas que trazem discussões para esta mesma seara que até então não eram debatidas. Diante da emergência de movimentos sociais em busca por maior equidade de gênero, por maiores políticas compensatórias e afirmativas, por justiça compensatórias perante um histórico de espoliação, torna-se possível pensar em um currículo como projeto político e também a sua elaboração como um projeto de poder. Sendo a escola, em sua teleologia embutida dentro da lógica capitalista de adequação e conformação dos sujeitos aos modelos de produção vigentes, também permanecerá, em sua prática, a exclusão e estereotipação das diferenças, apesar da sua proclamada evocação para a cidadania, todavia permanece tacitamente nos currículos praticados no cotidiano das escolas, sendo assim:

Uma questão que se impõe de início, neste debate, se refere à necessária constatação de que o poder de formação de sujeitos pela instituição escolar tornou-se significativamente relativizado pelas inúmeras agências e redes culturais e educativas de elaboração de subjetividades e sentidos de existência. Dentre esses, destacam-se os meios de comunicação (não apenas os de massa, mas também as mídias alternativas e descentralizadas), os mercados de consumo e os grupos de identidade. (CARRANO, 2008, p. 183)

Ao perceber a ideia de uma universalidade, entendo a urgência do projeto educativo multicultural como um fator decisivo no tocante a construção de alternativas perante a lógica de poder institucionalizada na construção da escola e das dinâmicas sociais que a constituem. Assim, compreendendo que as fronteiras epistemológicas entre os distintos saberes são constructos de dinâmicas históricas de relações desiguais de poder que se consolidaram no decorrer dos tempos. No contexto em que uma sociedade heterogênea quanto a gênero, raça, religião, “deficiências”, padrões culturais e outros também passam a expressar as disputas por hegemonia dentro de um espaço heterogêneo. Dessas diferenças surgem conflitos, porque a sociedade e a escola padronizaram culturas e raças dentro de parâmetros idealizados tanto esteticamente como culturalmente em suas referências e constructos simbólicos e a euro americana e branca. Proporcionando direitos desiguais de sobrevivência e ação individual no espaço vivido. Gerando-se nesse contexto histórico, conflitos dos subalternos em busca de seu reconhecimento e respeito ao seu modo de ser pensar e agir.

Neste sentido abordei a emergência dos apontamentos para a prática pedagógica multicultural como necessária para a superação dos impasses gerados por essa pluralidade cultural, por essas motivações entendo que compreender uma pedagogia multicultural – na busca pela emancipação e superação de racismos e exclusões perpassa compreender as disputas e conflitos políticos e engendrados politicamente dentro dos projetos políticos pedagógicos, nas práticas docentes e discentes e na construção e constituição do espaço-tempo da escola em suas multifacetadas dinâmicas – assim percorrendo pelas mais variadas instâncias dos processos de construção de conhecimento que permanecem existentes na sociedade e que atravessam pelas dinâmicas dos processos de ensino-aprendizagem, logo enfatizo que:

Desse modo, o que está em jogo é a universalidade da própria fronteira entre universal e particular. Nessa perspectiva, é a própria relação entre universal e particular que é hegemônica, e não um possível conteúdo a ele vinculado, ainda que provisoriamente. A luta hegemônica é a luta para ocupar o lugar do significante que exerce essa função nas diferentes estruturas de significação. Esse entendimento permite pensar o universal como um significante que ao unificar o conjunto de múltiplas demandas, sem conteúdo próprio, exerce a função discursiva de um fundamento contingente incontornável nas lutas pela significação. Lugar de fronteira, o sentido de universal está incessantemente sendo disputado, mantendo sempre abertas outras possibilidades de significação. Desse modo, o lugar do universal nas lutas de significação poderá ser

ocupado, preenchido com diferentes conteúdos/unidades diferenciais em função dos sistemas de significação no qual está sendo disputado. (GABRIEL, 2023, p. 202)

Com base nesse entendimento, os apontamentos que eu faço para uma pedagogia multicultural estão relacionados e imbricados na necessidade de respeitarmos os saberes dos povos originários, inclusive os autodeclarados em contexto urbano para que se diminuam os danos de séculos de invisibilidade e estereotipação das suas culturas e identidades como sujeitos perante um Estado, modelo de política pública e currículo que lhes nega o direito a identidade e pertencimento. Apesar de iniciativas como a lei 10.639/2003 e 11.645/2008 e das políticas afirmativas, ainda estamos muito aquém de conseguir a equidade no sentido de que as sabedorias desses povos também sejam parte da universalidade, todavia, essa mesma universalidade, agora não apresentada de maneira homogeneizante, mas sim como fruto das diversas alteridades que a compõem, o respeito pelas localidades diz respeito ao respeito pela sua existência e pelas contribuições das suas alteridades para a universalidade no sentido de compartilhar e significar valores e sentidos significantes de vida, de convivência e de aprendizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que está em pauta é referente a formação de novas percepções de vida que até então soam como objeto de estranhamento perante uma sociedade racionalizada e abstraída da ideia de harmonia com a natureza, e é nesse cerne que reside o caráter pedagógico dos modos de ser e pensar, presentes nas culturas indígenas e dos povos tradicionais. Nós pensamos o progresso respeitando a natureza, os capitalistas pensam o progresso destruindo a natureza.

Precisamos elaborar outro tipo de currículo trazendo a comunidade para dentro das escolas, mostrar para a sociedade, que é necessário construirmos coletivamente a escola que queremos.

Os elementos estão postos, basta começarmos a olhar os espaços de resistência como elemento pertinente a visitar nossas salas de aula.

A Educação um dia foi coletiva, hoje as pessoas nem sabem que ela é fundamental para construirmos nossas lutas, criar uma relação de proximidade com nosso alunado.

Não há mais lugar neste século que as escolas continuem nos mostrando apenas como um indígena genuíno é o que vive nas aldeias, pintados, com arco e flecha e cocar. Nós estamos cada vez menos lá, por conta do capitalismo predatório, e também estamos fora das aldeias, e

continuamos a ser indígenas. Esta não é uma condição geográfica, é uma questão de ancestralidade.

Hoje nós somos 1.700.000 indígenas vivendo fora dos territórios demarcados e quero lembrar que a maioria está vivendo nos contextos urbanos em complexos favelísticos e periferias. Somos 63%, nessa condição de moradia, portanto, não é mais pertinente que os indígenas não possam se ver em uma televisão ou em um mercado de trabalho, sem estarmos em nenhuma fotografia de livros em uma escola, mostrando que sempre estivemos nas cidades, pois elas invadiram nossas aldeias e construíram sobre elas as cidades.

A invisibilidade de nossos corpos, sugere que nós são vivemos nas cidades, que não estudamos fora das escolas das aldeias, ou que não existimos aqui.

Portanto, cabe aos professores olharem de forma mais crítica os livros que escolhem para trabalhar com os alunos e alunas, que por experiência própria, vejo como os projetos em várias escolas que já desenvolvi e ainda desenvolvo, só depois de vários meses trabalhando no positivo o mundo indígenas, eles rompem o silêncio e se autodeclaram.

Precisamos mostrar que alunos indígenas ou adultos indígenas, trabalham como vocês, sentem como vocês e estudam como os demais integrantes dessa sociedade.

Se começarmos agora a mudança desses currículos eurocêtricos, em alguns anos, essa política etnocida terminará .

Essa pluralidade faz parte da humanidade, dos animais, plantas e até das montanhas. Portanto essa conexão e respeito modificará a relação individualista que infelizmente faz essa sociedade, muito mais violenta e difícil para quem busca evolução. Quer seja ela humana ou espiritual.

Portanto, para que possamos escolher outros caminhos que nos levem a reconexão com nossa Mãe Terra, com nossos irmão e irmãs que vivem cada vez com menos espaço nos seus habitat, já que as florestas estão desaparecendo e que esses nossos irmãos: insetos, mamíferos, peixes, aves, todos de nossa grande família e que têm uma responsabilidade enorme para que a nossa mãe terra esteja saudável, precisaremos ouvir aqueles e aquelas que conhecem como ninguém cada um dos reinos que foram dados de presente pela nossa mãe e que ela, sempre esperou que nós pudéssemos cuidar com carinho o presente imenso que ela nos dá todos os dias e que deveria fazer feliz a todos os seres que nela habitam.

Respeitar a vida, respeitar a diversidade deveria ser uma matéria fundamental para ser ensinada desde a mais tenra idade.

Respeitar, pisar com carinho e respeito no lugar que nos foi ofertado como prova de imenso amor e cuidado.

Nada deveria ser mais importante que a vida, que o respeito a tudo, nada deveria ser mais rico que a convivência harmoniosa com a diferença, ela é saudável! Respeitar tudo que caminha sob nossa mãe e que respira, dos que submergem, dos que voam e daqueles nossos avós que estão sendo esartejados pela ganância do ser humano, as montanhas. Tudo está ali porque precisa estar ali, tudo tem conexão, infelizmente a ignorância produz morte, preconceito, exclusão e dor, essas sim, são coisas que não devemos gostar e nem cultivar..

Sejamos mais humanos, ou quem sabe, mais animais e que tenhamos o mesmo respeito que eles, na vida em grupo e na felicidade de cada dia, Essa deveria ser a matéria principal para os humanos aprenderem a respeitar e ensinar o amor e a tolerância.

A Educação começa exatamente nesse ponto, porque se nós nos preocupamos que o outro está caminhando, está feliz, e isso nos incomoda, ou incomoda dividir com o outro, aquilo que temos em excesso, você nem sabe onde começou sua educação. Porque se não nos preocupamos com o outro, é porque só pensamos em nós e o individual só traz malefícios para a sociedade, pois sociedade é plural e para que ela seja algo salutar, todos precisam ter os mesmos direitos.

Porque para o povo Guarani, o que tem na escola é apenas escolarização, me disse uma vez, Ivanildes Kerexu, minha querida amiga. Educação é outra coisa. Para o povo Guarani uma Educação para ser Diferenciada, o aluno aprende com tudo que está ao seu redor: Aprende com o pajé, o professor maior. E o professor, da escola, tem uma outra função, ele não é o Deus todo poderoso, ele é coadjuvante, ele está ali para fortalecer o conhecimento dos alunos. Então o aluno nesse processo de educação interdisciplinar, precisa também reconhecer e respeitar, nesse processo de aprendizagem os ensinamentos daquele que na hierarquia indígena, é o maior dos professores, o Pajé, portanto, não é o Pajé que vai à escola também ensinar, são os alunos assistido pelo professor que vai até a Opy, ver e ouvir os ensinamentos do Pajé. É assim que o jovem guarani vai se reconectando com tudo que o cerca e percebendo o seu Tekó (modo de ser guarani), fortalecendo sua cultura e sua responsabilidade diante do seu grupo.

Podemos dizer que escola, comunidade, natureza e a Opy, são elos de uma corrente que constrói o modo de ser guarani, faz parte dessa engrenagem de funciona para construir o fortalecimento da cultura, mas se um elo da corrente está quebrado, ou um dente da engrenagem partiu, essa estrutura não trabalha como deveria, causando enorme prejuízo para as crianças, para os jovens e para a comunidade guarani.

Portanto, essa tese mostra exatamente como penso educação na cidade, como eu e meus parentes lutamos para que as escolas diferenciadas possam funcionar todos os anos sem interrupções e com professores guarani formados para exercer esse papel. É direito humano. E seguiremos na luta em defesa do direito de nossas crianças e jovens terem direito à Educação diferenciada e de qualidade, com professores guarani.

AGUYJEVETE PARA QUEM LUTA!



Figura 53: Ato com lideranças indígenas em frente à ALERJ contra a votação do PL 490.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Brasil de Notícias. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-01/indigenas-denunciam-assassinato-de-mulher-pataxo-em-conflito-na-bahia>. Acesso em 01/02/2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz. e Racismo estrutural – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. Disponível em: <https://apiboficial.org/>, Acesso em 04/06/2022.

APPLE, M. W. . Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense. 1982

_____. Educação e poder. Editora porto 2001

ARAÚJO, Antonio Manoel Mendonça de. Artigo: O processo de desindustrialização do Brasil. Jornal Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefatomg.com.br/2019/09/17/artigo-or-o-processo-de-desindustrializacao-do-brasil>. Acesso em 02/03/2020.

ARAÚJO Helena Maria Marques; **RODRIGUES** e José Roberto da Silva. Construindo currículos de História decoloniais, interculturais, antirracistas e trans modernos nas salas de aula da Educação Básica In., **CANDAU** Vera Maria. (Org.) Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas. Rio de Janeiro, RJ : Ed. da Autora, 2023

ARROYO, Miguel. Currículo, Território em Disputa Petrópolis 2013. Ed. Vozes.

AZEVEDO Marta Maria, **PAGLIARO**, Heloísa, **SANTOS**, Ricardo Ventura. Demografia dos Povos Indígenas no Brasil: um panorama crítico. **AZEVEDO** Marta Maria, **PAGLIARO**, Heloísa, **SANTOS**, Ricardo Ventura. (Orgs.) Demografia dos Povos Indígenas no Brasil/ Editora Fiocruz e Associação Brasileira de Estudos Populacionais/ABEP, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

BARTH, Fredrik. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Editora Contra capa, 2006.

BENITES, Tonico. A Escola na Ótica dos Ava Kaiowá: Impactos e Interpretações Indígenas (PPGAS) UFRJ, Museu Nacional, 2009.

BENITES, Sandra. (Ara Rete). Nhe'ê, reko porã rã: nhembo,ea oexakarê Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Florianópolis, SC, 2015.

BENITES, Sandra. (Ara Rete). Nhe'ẽ para os Guarani (Nhandewa e Mbya). 35ª Bienal de São Paulo, 6 a 10 dez. 2023.

BICALHO, Poliene S. dos Santos. In: **PROTAGONISMO INDÍGENA NO BRASIL: Movimento, Cidadania e Direito** (1970-2009). Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6959/1/2010_PolieneSoaresdosSantosBicalho.pdf>. Acesso: 17/10/2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2002. [Coleção Primeiros Passos].

BROWN, Dee. Enterrem Meu Coração na Curva do Rio. Digital Source. Disponível em: <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>. Acesso em 01/03/2024.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica, In., **CANDAU**, Vera Maria, **MOREIRA**, Antônio Flávio (Orgs). Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades In., **CANDAU**, Vera Maria, **MOREIRA**, Antônio Flávio (Orgs). Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTILHO, Mariana Wiecko Volkmer; **CASTILHO**, Ela Wiecko Volkmer. O desafio da invisibilidade dos indígenas em contexto urbano. **CONFLUÊNCIAS** | ISSN: 1678-7145 | E-ISSN: 2318-4558 | Niterói/RJ V.25, N.3 agosto-dezembro. 2023 | páginas 120-140, disponível em

CENSO 2022, Secretaria de Comunicação Social. **POPULAÇÃO INDÍGENA**, Brasil tem 1,69 milhão de indígenas, aponta Censo 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022#:~:text=O%20Brasil%20tem%201.693.535,feira%20\(7%2F8\)](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de-indigenas-aponta-censo-2022#:~:text=O%20Brasil%20tem%201.693.535,feira%20(7%2F8)). Acesso em 04/03/2024.

Carta do Chefe Seattle. Disponível em:

<https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3280/material/Carta%20do%20Chefe%20Seattle.pdf>

CEDIND/RJ, Regimento Interno. (Anexo)

DECRETO Nº 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009. DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. Propostas para a Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, construídas na Reunião da Comissão de Educação/Cultura CEDIND em 08 de Janeiro 2021. Disponível em: <https://www.aula.org.br/Editorias2021/RELAT%C3%93RIO-CEC-CEDIND-2021.pdf>. Acessado em 02/03/2024

_____. Ata da VII reunião ordinária do CEDIND (Conselho Estadual de Direitos Indígenas) - realizada na Aldeia Araponga - Paraty/RJ em - 31 de Maio de 2019. Disponível em: <https://www.aula.org.br/atas/ATAS-CEDIND/7%C2%B0Reun%C3%A3o%20Ordin%C3%A1ria.pdf> Acessado em 02/03/2024

CEEEL. Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena. Dossiê: A Educação Indígena <https://www.aula.org.br/atas/ATAS-CEDIND/7%C2%B0Reun%C3%A3o%20Ordin%C3%A1ria.pdf> Acessado em 05/03/2024

Carta Capital. Bolsonaro em 25 Frases Polêmicas. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>. Acesso em 29/01/2020.

Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988.

CEPAL. Os Povos Indígenas na América Latina Avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago: 2015. Distr.: Limitada LC/L.3893.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In. Porque gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

CLASTRES, Hélène. Terra sem mal, o profetismo guarani. São Paulo: Editora brasiliense:1978

CONAE. Documento Final. Brasília, 2010

_____. Documento Final. Brasília: 2014.

_____. Documento Base, relatório final. Brasília 2018

_____. Documento Referência. Brasília: 2024

CONAPE. Documento Final. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/08/2022_08_15_documento_final_conape13h.pdf Acessado em 02/02/2023

DENEVAN, William M. The aboriginal population of Amazonia. In: DENEVAN, William M. (Ed.). The native population of the Americas in 1492. Madison: University of Wisconsin, 1976.

DECRETO Nº 46.218 DE 11 DE JANEIRO DE 2018. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/173607948/doerj-poder-executivo-12-01-2018-pg-1>. Acesso em: 27/01/2022.

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FANON, Frantz. Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica. 2001

FEITOSA, Saulo Ferreira; **LACERDA,** Rosane Freire. Os povos indígenas e a Assembleia Nacional Constituinte. In, **BRIGHENTI** Clovis Antonio, **HECK** Egon Dionisio (Orgs.) O Movimento Indígena no Brasil: Da Tutela ao Protagonismo (1974-1988). Foz do Iguaçu. Edunila. 2021

FIOCRUZ , artigo: Artigo alerta para subnotificação de casos de Covid-19 entre povos indígenas no Brasil, disponível em: <http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/51207#:~:text=Os%20povos%20ind%C3%ADgenas%20est%C3%A3o%20entre,todos%20os%20habitantes%20da%20regi%C3%A3o>. Acesso em 05/06/2022.

FREIRE-MAIA, Newton. A ciência por dentro. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 2001

_____. Pedagogia do Oprimido, 17ª edição. Ed. Paz e Terra, 1987.

GABRIEL Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In., **CANDAU**, Vera Maria, **MOREIRA**, Antônio Flávio (Orgs). Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. ‘Universal’ e ‘comum’: dois significantes ‘sob rasura’, **CANDAU** Vera Maria. (Org.) Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas. Rio de Janeiro, RJ: Ed. da Autora, 2023

G1. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>.

G1. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml>.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **GIL**, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, Carlo. Mitor, Emblemas e sinais. São Paulo: Companhia das letras: 1989

GRONDIN, Marcelo, **VIEZZER**, Moema. Maior genocídio da história da humanidade, Mais de 70 milhões entre os povos originários das américas, resistência e sobrevivência. Toledo PR, gráfica e editora, 2018

_____. Aby Ayala, genocídio, resistencia y sobrevivencia de los pueblos originarios de las americas. Bambual editora (ebook), 2020.

GÓIS, Marcos L.S. & **MARTINS**, ANDÉRBIO Márcio Silva. O Tupi Antigo No Português: Algumas Questões Sobre História, Identidade E Ensino De Linguagem. Artigo, Scielo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/GyD9BQTZ4bnvqSF4t6LnMdm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03/05/2022.

Governo Federal. Portaria 419 de 17 de março de 2020, (Edição:54, Seção 1, página:46), publicada no Diário Oficial da União em 19/03/2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-419-de-17-de-marco-de-2020-248805811>. Acesso em: 20/01/2022.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Laiout Simpósio. Painel 5. Educação Escolar Indígena. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>. Acesso em 21/05/2022.

GRUZINSKI, Serge. A guerra das imagens, de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019). São Paulo. Companhia das Letras, 2006

IBGE. ESTUDOS ESPECIAIS: O Brasil Indígena. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.html>. Acesso em 22/01/2022.

IBGE. Censo 2010, população indígena. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>. Acesso em: 04/06/2022.

IBGE. Agência IBGE notícias (2013). CENSO 2010: população indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 305 idiomas. Subitem: Analfabetismo chega a 33,4% para os indígenas de 15 anos ou mais em áreas rurais. Disponível em:

[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14262-asi-censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-274-idiomasm#:~:text=](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14262-asi-censo-2010-populacao-indigena-e-de-8969-mil-tem-305-etnias-e-fala-274-idiomasm#:~:text=Por%C3%A9m%2C%20entre%20os%20ind%C3%ADgenas%2C%20em,maiss%20de%20idade%20eram%20alfabetizados.)

Por%C3%A9m%2C%20entre%20os%20ind%C3%ADgenas%2C%20em,maiss%20de%20idade%20eram%20alfabetizados. Acesso em: 05/01/2023.

IBGE. Estudos Especiais. O Brasil Indígena. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.html>. Acesso em: 10/08/2023.

IBGE. Os indígenas e o CENSO 2010, primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível Em: https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acessado em: 24/02/2024

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

IBGE. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_uf_xls.shtm. Acesso em 22/01/2022.

IBGE. CENSO 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2023/08/07/censo-do-ibge-mais-de-2-mil-pessoas-se-declaram-indigena-no-sul-e-costa-verde-do-rio.ghml_ (Acessado em 25/02/2024)

INEP. CENSO Escolar da Educação Básica. Resumo Técnico. Versão Preliminar. Brasília – DF, Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), 2023

LADEIRA, Maria Inês. O caminhar sob a luz: o território mbya à beira do oceano. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. Espaço Geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso. Maringá/Paraná: Eduem; São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. Educação escolar indígena: projetando novos futuros. Brasília: CTI, 1999. Disponível em: www.trabalhoindigenista.org.br . Acesso em :20/05/2021

Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de

dezembro de 1996.

_____. LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

LUCIANO, G.dos S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, SECAD/LACED, 2006, P.227 (Coleção Educação para Todos, 12. Vias dos Saberes, nº1. Apoio Fundação FORD, ONU e UNESCO. Disponível em: Acesso em: abr. 2020.

MACEDO, Camila de Freitas, Apontamentos sobre a propriedade moderna e a alteridade indígena (1775 – 1862). In. **CARDIM,** Pedro; **DOMINGUES,** Ângela **RESENDE,** Maria Leônia Chaves. (Orgs.) Os Indígenas e as Justicasnno Mundo Ibero-Americano (Sécs. XVI-XIX). Lisboa. Centro de História da Universidade de Lisboa: CHAM - Centro de Humanidades (NOVA FCSH-Uac) PPGH/UFSJ - Programa de Pós-Graduação em História/Universidade Federal de São João del-Rei, 2019.

MALDONADO, Alberto Efendy. Produtos midiáticos, estratégias, recepção. A perspectiva transmetodológica.

MENDES, Karla. Indígenas no Rio lutam para reverter séculos de ‘apagamento’: A cidade do Rio de Janeiro abriga a quarta maior população indígena do país em área urbana, mas a presença e a história dos povos originários na cidade foram deliberadamente “apagadas” desde a colonização. Agora, os indígenas lutam para recuperar seu patrimônio e seu lugar na cidade. Disponível In., <https://brasil.mongabay.com/2021/06/indigenas-no-rio-lutam-para-reverter-seculos-de-apagamento/> Acessado em 16/02/2024.

MENZIES, Peter. Intergenerational Trauma and Residential Schools. ARTICLE Published Online, Marcha 25, 2020. THE CANADIAN ENCYCLOPEDIA. Disponível em: <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/intergenerational-trauma-and-residential-schools> Acesso em: 01/03/2024.

MIGNOLO, Walter. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, Desobediência epistêmica: a opção descolonial em identidade e política. Niterói, 2008

_____. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MILLS, Charles Wright. Do Artesanato Intelectual. In: A Imaginação Sociológica. 4. ed. Zahar, 1975. p. 211-243. Rio de Janeiro.

Ministério da Saúde- COVID-19. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 29/01/2024.

Ministério de Educação e Cultura. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. RCNEI. Brasília, 1998.

MUNDURUKU. O caráter educativo do movimento indígena (1970 – 1990) São Paulo: editora Paulinas, 2012.

_____. Artigo enviado para o Blog Racismo Ambiental.net. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/03/24/minha-avo-foi-peg-a-laco/>. Acesso em: 25/01/2024.

MUSIWARWO, Anne. By Blog post, Volunteer. Reviewed by **Dr. Marliss Meyer, Registered Psychologist, and Landon Liddell, Registered Psychologist.** Disponível em: <https://cornerstonecounselling.com/blog/the-trauma-of-residential-schools/#:~:text=Residential%20schools%20removed%20children%20from,from%20one%20generation%20to%20another>. Acesso em 10/02/2024.

_____. Relatório Antropológico para Identificação da Área Indígena de Parati Mirim. São Paulo: CTI/FUNAI.1992.

_____. **National Center for Truth and Reconciliation/University of Manitoba.** RESIDENTIAL SCHOOL HISTORY. Disponível em: nct.ca/education/teaching-resources/residential-school-history. Acesso em: 10/02/2024.

NIMUENDAJU, Curt, Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1981.

NÓBREGA, Bárbara. 15/07/2019 - 12:44 / Atualizado em 15/07/2019 - 14:42. Brasil tem terceira maior desindustrialização entre 30 países desde 1970; recuperação está distante. Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/economia/brasil-tem-terceira-maior-desindustrializacao-entre-30-paises-desde-1970-recuperacao-esta-distante-23779863>. Acesso em 10/03/2020

. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Disponível em: . Acesso em: abr. 2019

OLIVEIRA, Marize Vieira de. Dissertação de Mestrado. Escola Indígena no Estado do Rio de Janeiro. Dissertação submetida como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares da UFRRJ, 2018.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: Metodologia das Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 17-26.

OPIERJ, Observatório da Presença Indígena no Rio de Janeiro. Criação do CEDIND. Em: <https://opierj.org/cedind/>. Acesso em 09/05/2023.

PACHECO, de Oliveira, João. Livro: A Viagem de Volta. Etnicidade, política e reelaboração cultural do Nordeste Indígena (ORG). p.30. 1999. Biblioteca Kurt Nimuendaju. Disponível em: https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aoliveira-1999-viagem/Oliveira_1999_AViagemDeVolta.pdf. Acesso em 02/03/2024.

PACHECO de Oliveira, João. Artigo: Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. p.66, 1997.

PACHECO, João de Oliveira. A Presença Indígena na Formação do Brasil – Coleção Educação Para Todos. Mec/UNESCO-2004.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos históricos, v.2, n.3, 1989. p.3-15.

PARATY. A educação escolar das comunidades tradicionais de Paraty: um balanço de dois anos do Plano Municipal de Educação. Coletivo de Apoio a Educação Diferenciada Fórum de Comunidades Tradicionais Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba 2018.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos históricos, v.2, n.3, 1989. p.3-15

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 10/03/2021.

Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999.

SAMPAIO, Cristiane. Brasil de Fato. Fortaleza (CE). 26/12/2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/26/2020-o-ano-em-que-bolsonaro-escancarou-seu-projeto-de-governo>. Acesso em 30/01/2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. Revista Crítica de Ciências Sociais nº 63, p. 237 -280. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2002.

Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2019/12/senado-tera-sessao-especial-para-homenagear-paulo-freire>. Acesso em 10/03/2020.

Senado Notícias: Pandemia. Dois Anos do Primeiro Caso do Novo Corona Vírus no Brasil. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/02/23/dois-anos-do-primeiro-caso-de-coronavirus-no-brasil#:~:text=O%20primeiro%20caso%20confirmado%20de,milh%C3%B5es%20de%20casos%20no%20pa%C3%ADs..> Acesso em 02/06/2022.

Serviço Geológico do Brasil. Projeto RADAM. Disponível em: <https://www.sgb.gov.br>, Acesso em 20/01/2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a ecologia dos saberes. Lisboa: Novos estudos, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 20/01/2024

SANTOS. Boaventura Souza, **MENESES,** Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. Almedina. 2009

SILVEIRA, Thais Elisa Silva. Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016. Dissertação de Mestrado profissional.

_____. O significado da escolarização em uma aldeia guarani Mbya, Niterói 2023. Dissertação de Mestrado

SMITH, Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Editora UFPR, 2018

SOUTO, Mayara. Censo Escolar 2023 evidencia problemas na educação básica. Postado em 24/02/2024 <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/02/6807985-censo-escolar-2023-evidencia-problemas-na-educacao-basica.html> Acessado 03/03/2024

UOL. <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/08/brasil-registra-606-casos-de-violencia-domestica-e-164-estupros-por-dia.shtml>. Acesso em 25/02/2020.

UOL. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/apos-denuncias-de-violencia-lgbts-criam-grupos-de-seguranca-e-buscam-aulas-de-autodefesa.shtml>. Acesso em 25/02/2020.

WALSH, Catherine. Pedagogias decoloniales. Lo pedagógico y lo Decolonial: entrejiendo caminos. México: Equipo de En cor to que's pa' largo en esta, 2014 **H,** Catherine. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Disponível em:

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e sementeiras de vida: entretences do pedagógico e do colonial. Este texto foi baseado no capítulo de livro “Gritos, grietas y siembras de vida: Entretences de lo pedagógico y lo decolonial” de Catherine Walsh, parte do livro Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, Tomo II, editado pela própria Catherine Walsh, pelas Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador, 2017. Tradução de Laurenio

Sombra https://www.google.com/search?sca_esv=5cded6f1e83ac200&sxsrf=ACQVn082CZcXlGHczXyl ehLdnQWEu92Kzg:1707227270356&q=catherine%2520+walsh%2520+interculturalidade%2520+critica%2520e%2520pedagogia%2520+decolonial.pdf&spell=1&sa=X&ve

d=2ahUKEwin9f-X7ZaEAXVdK7kGHcr1CRcQBSgAegQICBAC&biw=1209&bih=525&dpr=1.1. Acesso em 1/02/2024.

WENTZEL, Mariana. Brasil passa por desindustrialização precoce, aponta pesquisa da ONU. Basileia (Suíça) para a BBC Brasil. 21 setembro 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37432485>. Acesso em 01/03/2020.

Documentos consultados

CEDIND/RJ, Regimento Interno. (Anexo)

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988.

FIOCRUZ, artigo: Artigo alerta para subnotificação de casos de Covid-19 entre povos indígenas no Brasil, disponível em: <http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/51207#:~:text=Os%20povos%20ind%C3%ADgenas%20est%C3%A3o%20entre,todos%20os%20habitantes%20da%20regi%C3%A3o.> Acesso em 05/06/2022.

HELB. História do Ensino de Línguas no Brasil. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57:a-proibicao-do-tupi-e-o-fortalecimento-da-lingua-portuguesa&catid=1029:1758&Itemid=2. Acesso em: 15/01/2024.

IBGE. ESTUDOS ESPECIAIS: O Brasil Indígena. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.html>. Acesso em 22/01/2022.

IBGE. Censo 2010, população indígena. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>. Acesso em: 04/06/2022.

IBGE. Estudos Especiais. O Brasil Indígena. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.html>. Acesso em: 10/08/202

_____. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_uf_xls.shtm. Acesso em 22/10/2015.

_____. **Ministério de Educação e Cultura**. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. RCNEI. Brasília, 1998.

_____. Lei Nº 11.645 de 10 de Março de 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Novas Informações COVID-19 Ministério da Saúde- COVID-19. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 29/01/2024.

UOL. <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/08/brasil-registra-606-casos-de-violencia-domestica-e-164-estupros-por-dia.shtml>. Acesso em 25/02/2020.

UOL. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/apos-denuncias-de-violencia-lgbts-criam-grupos-de-seguranca-e-buscam-aulas-de-autodefesa.shtml>. Acesso em 25/02/2020

ANEXOS 1: Entrevistas de lideranças sobre educação escolar indígena e curso de formação de professores indígenas.

Entrevista: Lideranças Aldeia Mata Verde Bonita.

Os indígenas do Rio de Janeiro, eu vejo que tem muitas coisas na lei mas que a gente não tem. Então estas são as brigas que os povos em geral têm essa dificuldade. Então em minha opinião estes problemas ser

Entrevistado (a) 4: Sou da aldeia Tekohá Ka'Aguy Hovy Porã, Mata Verde Bonita, que hoje é localizada no Município de Maricá, residi muito tempo em Camboinhas (aldeia) que depois mudou pra Maricá. Vivemos oito anos em Camboinhas, lutando muito, dedicando muito pra poder conseguir nosso sonho maior, do grupo guarani é quando se busca o que chamamos em guarani de Iwy Maray, que é Terra Sem Males que sempre me perguntam, o que é Terra Sem Males pra você? É onde nós acreditamos que podemos ser feliz falando nosso dialeto, viver com nosso plantio, da forma que nós sonhamos ter a estrutura de nossas ocas, do nosso Tekohá, de como posicionar todas essas coisas que envolvem a cultura, esse é o nosso sonho, essa é a Terra Sem Males, onde nós podemos beber uma água ainda direto da nascente, onde nos podemos trabalhar nossa educação que é bem do colo da mãe e em Camboinhas conseguimos colocar tudo isso e ter uma escolinha que atendia a nossa necessidade. Uma aldeia que talvez é...falando um pouco da minha pessoa, hoje eu tenho 42 anos mas eu amadureci, aprendi muito a buscar como Camboinhas podia suportar, como a aldeia podia estar dentro do território de Camboinhas, tudo isso, aprendi muito, amadureci muito, e ter diretamente a conexão com a fala dos mais velhos, de como tem que ser, nunca esqueci isto também, então se deu certo por mais de oito anos, com o bombardeio que a gente sofria, Nhanderu é muito forte, a cultura falava muito forte. Encaramos uma prefeitura que manifestava totalmente contra. A Aldeia falando que aquilo era o início de uma favela há oito anos atrás. Hoje fazendo quatro anos de Aldeia de Maricá tem doze anos atrás, queríamos fazer daquele espaço ali, um espaço sagrado um cemitério de oito mil anos.

Nós tempos os nossos sonho, viajei, fui para o Rio Grande do Sul no ano de 2006 pra 2007, participei do curso chamado Kuambo'ê: crescer e ensinar. O único curso de Magistério Guarani que aconteceu, entre sul e sudeste do Brasil. É um privilégio ter participado daquele curso e me formar professor indígena. No Estado do Rio de Janeiro, foram sete professores indígenas formados e hoje olhamos pra trás e falo: nossa! Nós tivemos a formação toda, fizemos a parceria mais difícil que talvez tenha acontecido e hoje você olha pra trás e diz, nossa! Que parceria bacana aconteceu entre os estados, as Secretarias de educação do Estado, talvez até dos

municípios pra que acontecesse essa parceria pra que isto acontecesse e hoje estamos aqui praticamente abandonados, a educação escolar estadual praticamente faliu aqui no meu entender, no meu olhar. Hoje acredito que nos lugares que eu já passei, nos lugares que eu já morei, volto a acrescentar que as coisas não estão mais funcionando da forma que tem que ser, a aldeia de Paraty-Mirim ela tem dois anos que os alunos estão assim, praticamente sem as aulas, porque esta é uma política muito...eu quero entender melhor, mas por enquanto eu entendo que a política no estado, a política de Educação no estado ela é muito sem raiz, sem cabeça, por enquanto tá voando sem direção. Os índios foram prejudicados neste sentido, porque nós somos inseridos hoje numa educação diferenciada que não é respeitada, no estado. Paraty-Mirim está há dois anos abandonada, a escola daquele jeito, precisa de reforma, vai ou não vai, anda ou não anda e aí é um anexo ainda, Paraty-Mirim não é ainda uma escola, é um anexo de uma escola que está em Sapukai, ela nunca foi escola, ela nunca foi reconhecida como escola e aí quando você fala de Angra tem pelo menos há oito meses atrás, tinha cento e oitenta alunos que necessitavam de...acredito que quando você fala de educação envolvem muitos assuntos que englobam o que é uma educação de verdade, hoje eu falo que a gente sofre eu falo para os meus parentes, porque você busca um salário pra poder só dar aula, na escola indígena que está vinculada ao estado, você não tem direito, os professores só podem dar aula um ano, os professores foram formados, nada mais, você não vai encontrar um professor inteligente, um professor adequado pra poder dar aula na aldeia, porque aqueles professores foram formados justamente, pra cuidar destas crianças na aldeia e hoje eles estão fora das salas de aula, porque o estado só dá direito a um ano contrato e depois eles criam uma lei que tem que participar de um concurso, como é que um índio que foi formado pra cuidar da sua aldeia no magistério, único criado no Brasil o estado cria isso né, junto com a parceria do MEC e as demais que se envolveram e aí depois de anos mudar tudo de novo dizendo que tem que participar de concurso público e isso não tem nada a ver com a escola diferenciada e aí eu volto pra minha aldeia de Maricá, no ano de 2013, nós fomos convidados pelo prefeito Quaqué, de uma cidade de Maricá no Estado do Rio de Janeiro, eu naquela guerra toda, a aldeia tinha pegado fogo. O Prefeito já era contra em Niterói. Prejudicava muito nossa cultura, nossa sabedoria e a construtora também vinha com toda a maldade querendo destruir nossa aldeia e no ano de 2013 nós somos convidados pra ir pra Maricá pelo prefeito e eu depois que a aldeia pegou fogo eu meio desconfiado né e eu muito ferido, toda a aldeia virou cinza, virou carvão mesmo assim aceitamos a proposta de ir conversar com Quaqué e ver lugar, eu lembro como fosse ontem ele falando assim: “Se vocês quiserem se felizes, vão pra Maricá”. Aí conseguimos tomar nossa área de Camboinhas, que ela era sagrada, com um cemitério de oito mil anos, conseguimos tomar ela e fomos pra Maricá e é verdade, hoje somos felizes, temos nossos territórios, onde as pessoas respeitam nosso território, respeitam cada indivíduo que tá ali dentro, onde a educação funciona, a educação diferenciada funciona de verdade é tão maravilhoso quando as pessoas do governo colocam no seu caminho facilidade, não dificuldade. A facilidade que eu vi aqui em Maricá foram as Secretarias com todo cuidado, parecia que eles foram mais formados que o Estado, que fizeram mais formação sobre a nossa cultura, deram oportunidade pra mim falar o que é que eu quero de uma escola e eu falei assim: “a escola indígena diferenciada de verdade é fazer com que os professores deem aulas em sua língua materna, não é que o Português não é valioso é muito importante, mas vem como segunda língua, isso é lei pra nós”. Em Maricá isso funciona, contrataram os professores, que tiveram menos formação que eu, hoje tem professora lá que tem menos formação que eu, tenho esta formação e eles estão sempre me procurando, pra poder dar aula, mas por enquanto hoje eu estou na área de política

e aí eu quero lutar por uma caminho mais sábio porque nossa aldeia é muito carente e a prefeitura não teve dificuldade nenhuma de contratar os professores e disseram assim: “olha não precisa de diploma nenhum porque ela já é praticante da sua língua materna, ela já domina sua cultura, já domina seu ritual ela não vai ter dificuldade nenhuma de passar esse conhecimento pra suas crianças então não teve dificuldade, a diferença é esta, o diferenciado funcionou de verdade no município que contratou os professores que hoje tem aula de cultura, já tem professor de fora que é vinculada ao município que também dá aula. Pra nossas crianças guarani , então isso que é Democracia de verdade e que aconteceu com nossa aldeia. A dificuldade que nós tivemos com o Estado hoje foi superada com a prefeitura. Hoje as crianças têm sapatos, chinelos, bermuda, tem calça, tem blusa, camisas, mochilas, tem material escolar, tem dentista vinculada a escola que fica toda segunda feira do lado da escola, um ônibus móvel que virou consultório de odontologia pra cuidar das crianças dando vida melhor . Então os parceiros que vem cuidando da forma que a cultura necessita. Por mais que estamos vivendo numa crise hoje você olha pra uma rede de escolas vinculadas ao Estado, não só indígena, tem muitas escolas abandonadas, eu queria que mudasse. Eu estou sendo muito sincero, eu, Tupã. Eu pedi um ano de licença pra minha aldeia, completaram-se um ano e agora estou indo pra aldeia de novo, eu vou voltar pra aldeia, reorganizei minha vida, você vive quatorze anos dentro de uma comunidade lutando, lutando e aí você deixa sua vida particular de lado também e aí eu pedi pra minha aldeia pra resolver minha vida particular , não é nem sério, é pra curtir um pouco minha família porque eu precisava. Agora eu volto pra minha aldeia e volto não só com o olhar mas com desejo de quase sendo tudo realizado, nossa aldeia vai ser... tem uma empresa muito rica que está entrando em Maricá, chama-se IDB Brasil que tá envolvida em projetos em Maricá e Nhanderu abençoa o coração deles porque eles estão vindo construir um Centro Cultural, uma escola que atende desde a alfabetização até a formação. Eu falei: “Eu não quero os meus índios saindo desde dez, doze anos, desde muito novo saindo da aldeia pra estudar numa rede lá fora, pelo preconceito que o Brasil carrega ainda e por ter muita droga lá fora e eu cobre muito a prefeitura . Porque eu fui no Rio Grande do Sul numa aldeia chamada Estiva, uma aldeia de sete hectares (em Viamão), neles moram 120 índios. Lá tem uma escola super decente, uma escola que o indígena entra desde criancinha e sai de lá formado. Não tem que sair pra estudar. Isso é muito glorioso eu quero trazer isso pra minha aldeia e está perto de acontecer, mas eu quero também não deixar de lado, os parentes que sofrem muito, Angra, Paraty-Mirim, aldeia de Araponga, as escolas caíram praticamente tudo a escola lá de Araponga. Na verdade, você lembrando só o início de como ela foi levantada, eu só lembro que na época eu estava com treze pra quinze anos e nenhum destes prédios, nenhuma destas escolas foram construídas com verba do Estado, ela foram construídas com verba doada. Paraty-Mirim foi construída com a verba doada por um japonês que o Aldo Locurto um Italiano trouxe.

Entrevistadora: Era uma ONG não foi?

Entrevistado (a) 4: Isso. Aí você vai pra Araponga e aí o mesmo Aldo Locurto trás uma verba da Itália e também faz acontecer a construção de escolinha. Aí você pula pra Sapukai e acontece a mesma coisa. Então você hoje olha e pergunta: O que é que o Estado fez até agora para os índios e eles são os responsáveis. Muitas dificuldades, muitas pedras no nosso caminho. O parente, eu vou te mostrar todos os processos de como a escola foi... eu falei pra prefeitura, diretamente, eu tenho o whatsapp dele (prefeito), eu quero uma escola imediatamente, primeira coisa que entrou na nossa aldeia foi Opy, que é a nossa casa de reza que é a força da nossa cultura.

Entrevistadora: Eu estava lá ajudando também a construir, fazendo typá para o pessoal que estava construindo.

Entrevistado (a) 4: Isso, você fazendo typá para os xondaros e que em seguida veio a escola. Pra mim foi maravilhoso. Hoje tem algumas pessoas que reclamam porque a gente tem um projeto de construção de uma escola que atenda a nossa escola sem os jovens saírem da nossa aldeia, que está sendo construída não só a arquitetura, mas o projeto mesmo do arquiteto pra gente levar pra construção. Mas eu estou muito feliz com aquele contêiner, com aquela lata como as pessoas falam porque o Prefeito não tinha como construir uma oca de um dia pra outro então a gente estudou fazer um prédio bacana, uma oca bacana que atende a necessidade da aldeia, mas enquanto isso coloca o contêiner, então aquela lata como as pessoas falam atende muito as nossas necessidades, nossa! Quando você vê as crianças correndo, falando, escrevendo, virou jardim das crianças e hoje eu falo que onde a nossa aldeia tá nós somos respeitados, pelos vizinhos, pela população que está ao nosso redor, mas também os governantes que estão diretamente conversando os direitos humanos então tudo isso funciona então é queremos crescer e levar também este exemplo. Eu fui pra aldeia de Sapukai e conversei muito com Algemiro e queria levar este pequeno projeto de como a gente atende a nossa aldeia, então é simples, é só querer e fazer a coisa acontecer e aí vem o Estado que é dono de quase tudo e aí coloca tanta dificuldade no nosso caminho que a gente não vê nada, a nossa escola vai caindo os pedaços, o professor tá sem salário fora da sala de aula e aí vem as crianças falando: Olha tem crianças indo pra cidade de Paraty pedir doação, brincar na cidade, tudo que a gente precisa é de uma escola, porque se a gente não tem as atividade de canto, de escrita de tudo, tudo, a escola é nossa vida na aldeia também é a segunda Opy na nossa vida, e aí quando não tem isso...eu fui ajudar em Paraty-Mirim, porque eles tiveram uma briga com a dona de uma empresa de ônibus devido a isto porque as crianças estão paralisadas (sem aulas), e aí as crianças vão pra cidade, faz coisas que não deve, e aí eu acredito que o Estado é tudo responsável, neste sentido porque, poxa, você formar os professores, não dá oportunidade de trabalho, tem uma escola que está caindo aos pedaços, tem quase duzentas crianças lá, tem quase dois anos que não funciona da forma que tem que tem que ser, merenda é pouca,

Entrevistadora: Quantas salas de aula tem a escolinha que o Quaquá construiu na aldeia de Maricá?

Entrevistado (a) 4: São duas salas né, uma que é o jardim , das criancinhas, o prezinho, e outra sala do segundo ao quinto ano.

Entrevistadora: Como é que funciona essa situação de uma sala do segundo ao quinto ano?

Entrevistado (a) 4: Uma sala são duas professoras trabalhando.

Entrevistadora: Multisseriada.

Entrevistado (a) 4: Multisseriada, porque tem a Jurema e as outras duas professoras que vem lá de fora.

Marize: A tarde né? Então, funcionam duas turmas pela manhã e duas turmas à tarde.

Entrevistado (a) 4: Isso.

Entrevistadora: À tarde também tem o prezinho?

Entrevistado (a) 4: Não, de manhã o prezinho.

Entrevistadora: Então à tarde fica uma sala pra cada turma, pra não precisar dividir o mesmo ambiente né?

Entrevistado (a) 4: Isso, isso.

Entrevistadora: Outra coisa que eu queria que você me colocasse sobre aquela audiência que o SEPE conseguiu ônibus pra trazer a comunidade indígena das aldeias para que cada comunidade falasse para os deputados que estavam lá, porque também são eles que fazem as leis, o que estava acontecendo nas escolas, queria que você tentasse de alguma forma reproduzir aquela fala brilhante que você fez com relação a esse sentimento.

Entrevistado (a) 4: Eu acredito, vejo muito isso é realidade até hoje Marize, eu vou para as aldeias e o que eu mais vejo, é...nossa eu me emociono muito porque era o sonho do seu João, o cacique de Sapukai de quase cem anos, um dia ele teve em uma reunião que eu graças a Deus ele estava na mesma roda de conversa que eu e ele dizia assim: “Poxa, eu estou com 94 anos, eu pensei que só eu não ia saber ler e eu vou morrer e eu acredito que vocês vão lutar, vão lutar e vão ver ainda em pleno esse século que é tão avançado”. Nossa a gente é avançado em tudo no Brasil. Nosso país tem tudo pra ser um país de primeiro mundo: tem a natureza, tem a cultura e quando você fala de cultura, você fala das belezas da mata, de tudo que envolve a beleza do Brasil, nós temos verba pra dar a melhor vida para o povo brasileiro e aí nós estamos atrasados em tudo e aí eu me lembro da fala do João falando: “Eu vou morrer e aí vocês vão trabalhar.” E é verdade, ele morreu, seu João morre e nós ficamos atrás, assistindo tudo, eu tô com quarente e dois anos, entrei nessa briga com... Acompanhei este grupo indígena com dezesseis, dezessete anos eu era uma criança praticamente. Hoje, no ano de 2018, aonde é...eu não sei pra que eles fazem isso é tão rico, o índio trazendo o seu sofrimento na mala vem com sua comunidade cada um apresentando a sua aldeia, seu cacique falando quando se encontra com o governo que manda ônibus, manda van e aí os caciques vem com toda sabedoria, nem dorme direito porque tem um encontro importante com o governo porque o sonho dele é simples: amanhã funciona a escola esperando o governo se responsabilizar. Nesse sentido os caciques vêm da sua aldeia, fala se expressa da melhor forma possível, não só os cacique, os pajés que acompanham nossa luta, hoje nossos jovens, meu sonho maior das minhas crianças, das minhas filhas é ter um advogado, uma médica na aldeia, eu cobro muito isso dos meus filhos. Eu quero pelo menos os meus cinco filhos ver cada um formado em alguma coisa é isso que a gente sonha e o Estado cria tantos obstáculos eu só quero finalizar com a seguinte frase: acho que você estava quando eu falei assim que, quem descobriu...a nossa cultura guarani é tão boa, que nós deixamos de cortar essa má raiz há quinhentos anos quando Cabral encostou seu navio e descobriu o Brasil, só que lá estava um índio, eu falei isso e você estava. Esta semana eu tive uma reunião e eu tive o prazer de falar que hoje eu compartilho o sofrimento de querer ter uma boa educação na minha aldeia, de querer ter uma boa saúde na aldeia. Qual índio que não quer ir numa dentista cuidar dos seus dentes, qual índio que não quer fazer uma universidade, fazer direito. O jovem sonha pra cuidar de sua aldeia nesse sentido e o jovem aqui de fora também sonha. O povo brasileiro sonha, ele quer estudar, só isso que ele quer, só que esquecemos de uma coisa, esse Pedro Álvares Cabral...hoje eu compartilho esse sofrimento, hoje a gente não tem direito: a segurança, não tem direito a educação, não tem direito de transporte porque você tem que pagar, tudo você tem que pagar hoje, pra você ir ao banheiro você tem que pagar hoje. Eu falei essa semana para um grupo grande de umas quinhentas pessoas: tinha pai, tinha mãe, tinha filho,

tinha neto. Eu falei assim ó: Hoje eu compartilho desse sofrimento, porque só eu sofria com meu povo, sem direito a educação, sem direito a saúde, sem direito a segurança, sem direito a transporte sem direito a nada. Hoje o povo brasileiro compartilha do sofrimento com os índios, porque ele também tá sentindo na pele, quando Pedro Álvares Cabral veio no Brasil roubou muita coisa e aí espalhou aqui seu parente chamado Cabral, eu acredito que ele é parente, eu acredito que esse é parente dele também esse Cabral que tá aí agora no Rio de Janeiro, ou é a encarnação dele, então hoje eu compartilho com esse sofrimento dos índios com todo povo do Rio de Janeiro. Hoje o povo do Rio de Janeiro não tem direito à educação, não tem direito à saúde, vai no hospital morre na fila do hospital, devido a que? O Cabral, então é isso que aconteceu no estado do Rio de Janeiro. Os nossos caciques não se sabe se a gente acredita porque só eles poderão dar continuidade à nossa cultura, pois já foi embora e os mais jovens teremos o nosso direito, o nosso direito é o Estado assumir com a sua responsabilidade, chega de por as pedras no meio do caminho, facilitar, porque sabemos que existe verba diretamente cada estado e a aldeia tem a sua verba e hoje a gente não vê um terço disso.

Entrevistadora: Eu procurei mas não achei. Vocês têm informações dessas verbas que o Governo Federal envia para os estados?

Entrevistado (a) 4: Eu vi no município de Maricá, uma pessoa acessou pra mim e falou de quanto é por cabeça de aluno, para merenda e nela também consta pra reforma das escolas, no Município de Maricá eles colocam R\$ 5,00 por aluno. Sabe quanto é no Estado do Rio de Janeiro? R\$ 0,42. O que você vai fazer com R\$ 0,42? Mas a moeda tá entrando pra merenda, pra reforma das escolas, eu tenho informações de que está vindo a verba de Brasília, lá do MEC pra poder assumir algumas necessidades das comunidades, mas eu não sei por que as coisas chegam no Rio de Janeiro e para tudo, não anda.

Entrevistadora: O que pra você Tupã o Estado do Rio de Janeiro significa com relação as comunidades indígenas e com relação ao acesso e permanência dos Guarani nas Escolas Diferenciadas das aldeias do Rio de Janeiro?

Entrevistado (a) 4: Só sei que o significado de tantos anos de luta, pra mim o significado do Estado é voltarmos a escravidão, porque se hoje as escolas funcionassem nas aldeias pelo Governo pelo menos Paraty-Mirim e Angra, mesmo assim, eu já tive proposta, o Estado me procurou aqui na minha aldeia, pra vincular a escola do Estado e eu não quis.

Entrevistadora: Então você acha que na verdade o caminho para as escolas indígenas melhorarem seria a municipalização dessas escolas?

Entrevistado (a) 4: Imediatamente. Tem que ser municipalizadas, o Estado, nós índios temos que cobrar uma indenização, não estou falando de verba não, estou falando de atendimento, porque é absurdo o que está acontecendo, a gente fala em melhorar as escolas pra não ter preconceito nenhum, mas o preconceito institucional é muito grande, ela faz com que o nosso moral machuque muito, o Estado machuca muito, prejudicou muito nós, atrasou muito a nossa vida, então o Estado vê nós como artigo. Eu acredito que a palavra do Estado é bem assim ó: O índio tá lá na sua aldeia ó, coloca ele lá na aldeia, e o papel da FUNAI não é diferente do Estado não é igualzinho assim: Coloca lá na aldeia, esquece, eles estão bem lá, eles estão bem, a educação funciona pra eles lá. Eu acredito que é desta forma que o Estado pra mim, desculpa se eu estiver errado, mas eu tenho toda certeza, pra mim, eu, pra Darci Tupã o Estado pra mim não significa mais nada, porque tá devorando a nossa cultura, poxa, as crianças hoje com tanta

revolta eu falo: crianças, bom uma pessoa de quinze anos ainda é criança pra mim e uma criança de quinze anos não saber escrever é crime, isso é crime que o Estado está fazendo, isso é crime muito grande, é um crime de racismo, de moral, de direitos humanos. Eu acredito que isto tem que ser visto e os caciques tem que fazer outro encontro forte pra poder rever isto, porque continuar no que tá, olha é daí pra pior. Hoje você ainda não tem saneamento básico, uma boa moradia. Educação, pra você ter uma educação diferenciada de verdade pra funcionar, você tem que ter uma boa moradia, a família tem que dormir tranquilo na sua oca e acordar tranquilo, isso pra mim envolve saúde, o bem-estar, você fazer hoje sanitário nas aldeias isso é saúde, é educação, isso não existe, você vai para as aldeias, tem quase mil índios em Sapukai, acredito que tem setecentos índios, já não é pouco índio e a grande maioria é criança, trezentos são adultos e quatrocentos são crianças, tudo querendo estudar, com fome de caderno e aí não temos este direito mais, então eu acredito que tem que ser municipalizada as escolas. Os municípios eles funcionam melhor, eles respeitam melhor nossa cultura, eu já tive uma conversa com o pessoal de Paraty, com vereador, até o Prefeito de Paraty encontrei com ele há cinco meses atrás porque nós somos amigos, crescemos juntos em Araponga, então eles falaram pra mim que não vão fazer a parceria, ou um ou outro. Eu acredito que com o município a gente se dá super-bem, as escolas municipais elas estão funcionando, as crianças da minha aldeia toda quinta-feira tem Educação Física, no qual elas tem brincadeiras da aldeia, toda sexta-feira as professoras e o professore de Educação Física envolvem os pais as mães, colocam eles ali pra cantar com seus filhos, sabe, fazer brincadeiras com suas crianças, então é um sonho sendo realizado e cada vez melhor aqui na nossa aldeia, graças a Nhanderu e eu quero levar esse projeto, pequenas ações né porque pra mim isso são pequenas ações quando o governo quer assumir não é um grande caso.

Entrevistadora: Uma última pergunta pra você: eu acompanhei tua luta desde quando você era um jovem de vinte e poucos anos e lembro de você sentado na porta da escola e eu nunca esqueci disso, isto tá na minha dissertação, quando você me falou pela primeira vez que aquela escola estava fechada que até o EJA (Educação para Jovens e Adultos) tinha acabado, então a última pergunta que eu faço pra você é com relação à luta que eu sei que você é um xondaro e luta muito pela sua aldeia, mas não só pela sua aldeia, mas por toda a parentada guarani, você esteve conosco no contexto urbano, então a minha pergunta é o seguinte: O que você acha da gente ter conseguido garantir o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas do Rio de Janeiro e agora os nossos parentes aldeados terem conseguido o Conselho Estadual de Educação Indígena do Rio de Janeiro. Você acha que esses dois conselhos quando você fala de união que a gente tem que se unir, inclusive o Conselho Estadual de Direitos Indígenas que agremia as instituições indígenas de contexto urbano e todas as aldeias do Rio de Janeiro, você acha que este é um caminho pra gente lutar em defesa da qualidade de vida para o nosso povo?

Entrevistado (a) 4: Eu acredito que sim, até porque se nós ficarmos esperando algo do Estado, nós vamos ficar esperando o navio passar, você vai ficar lá na beira do rio esperando o navio e ele nunca vai passar, então se foi aprovado isso e foi para o Diário Oficial né e que foi que eu vi eu acredito que chegou a hora de nós fazermos barulho e balançarmos nossos chocalhos porque, só com Conselho Estadual, acredito que não só as vozes, mas a nossa imagem, a nossa luta aparecerá melhor e junto é mais forte então junta os Conselhos, nada mais melhor porque se nós não tivermos estes dois Conselhos unidos, mesmo que cada um lute pela nossa aldeia eu acredito que demorará acontecer, mas vai acontecer, mas se nós pudermos juntar desde agora, desde ontem nós vamos conseguir, o caminho é este, nunca desiste, os Conselhos unidos e nós

xondaro acompanhando cobrando o Conselho, ele tem que ser respeitado, porque ele foi reconhecido, mostrado no Diário Oficial e agora os índios do Estado do Rio de Janeiro tem Conselho, por onde eles possam gritar, se manifestar então eu acredito, esse é o caminho sim.

Entrevista: Liderança Aldeia Sapukai.

Entrevistado (a) 5: Aldeia Sapukai, Bracuí, Angra dos Reis. RJ.

Entrevistadora: Fale a data de hoje, seu nome completo, seu nome Guarani e qual aldeia você pertence.

Entrevistado (a) 5: Primeiramente eu sou Lino Gonçalves da Silva em Português, nascido em 28 de março de 1985, sou da aldeia de Sapukai e eu sou professor daqui da escola há três anos e uma das coisas que eu queria comentar é sobre as leis brasileiras e pra nós, não só para os povos indígenas mas para a sociedade em geral, como eu faço parte do Conselho Estadual de Educação Indiam solucionados pelos políticos.

Entrevistadora: Eu queria que você falasse um pouquinho, porque eu sei que a escola não foi construída pelo estado, eu sei que ela começou com apenas duas salinhas, e hoje ela tem cinco salas, eu sei também que ela já foi multisseriada, então eu queria que você falasse sobre a escola hoje. Como ela está estruturada? Quantas turmas têm, se ela é multisseriada ou é um professor pra cada turma.

Entrevistado (a) 5: Então, hoje aqui na aldeia tem o primeiro segmento do Ensino Fundamental, do Primeiro ao quinto ano, graças a Deus e também com muita luta a gente também conseguiu o segundo segmento, do sexto ao nono ano, então essa é uma das conquistas da comunidade daqui.

Entrevistadora: O sexto ao nono ano começou quando?

Entrevistado (a) 5: Começou em 2016. Até então só tinha do primeiro ao quinto ano. Mas como eu falei agora nós brigamos e reivindicamos também que o Estado possa também assumir esta escola indígena como escola estadual então através disso conseguimos implantar esta escolarização aqui na aldeia.

Entrevistadora: Então foi a partir daquela luta que o Sepe trouxe as comunidades indígenas para aquela audiência na ALERJ em julho? Porque eu lembro que até julho os contratos ainda não tinham começado.

Entrevistado (a) 5: Na verdade, o segundo segmento já tinha começado, então os alunos também participaram nessa manifestação, mas só que até aí os contratos estavam com problema sério, quando acabava o ano, a gente tinha que esperar mais um ano pra ser renovado, mas através dessa manifestação que todos participaram até o juruá, quando eu falo assim, é que juruá é o branco né, aí conseguimos este direito que aí foi regularizado, graças a Deus.

Entrevistadora: E do sexto ao nono ano quem dá aula, são indígenas ou é juruá?

Entrevistado (a) 5: Na verdade só tem um professor do segundo segmento que é indígena, é o Antonio Tupã que dá aula de língua guarani.

Entrevistadora: Qual a sua formação?

Entrevistado (a) 5: Estudei até o Ensino Fundamental e agora conseguimos o Curso de Magistério Guarani e foi aguardado pelos Guarani há muito tempo, e ele já começou inclusive e com essa formação a gente terá mais conhecimento, até pra gente se comunicar melhor, buscar nossos direitos

Marize: Você está fazendo o magistério?

Entrevistado (a) 5: Sim na verdade estou fazendo. Pra mim está sendo um pouco difícil porque ao mesmo tempo tenho que dar aula e estudar, mas nós somos fortes e quando a gente quer nosso objetivo a gente consegue.

Entrevistadora: Este segundo segmento, quantos professores tem e quais matérias?

Entrevistado (a) 5: Olha só, eu tenho que falar a verdade também né, até porque eu sempre falo a verdade, não gosto de falar assim escondido. Na verdade tem carência dos professores de algumas matérias, no caso da língua Inglês que saiu e até agora não foi encontrado, História também, infelizmente saiu também, acho que deu problema com o Estado. Alguns professores que moram aqui perto de Angra teriam condições de continuar dando aula aqui na aldeia, mas só que Paraty-Mirim é um pouco complicado porque é mais longe, aí os professores decidiram que se não dá pra dar aula nas duas eles decidiram parar.

Entrevistadora: Então falta História, Inglês, só?

Entrevistado (a) 5: Ciências também, três professores.

Entrevistadora: E o que você acha desta situação? Quer dizer, essa luta constante pela qualidade, pra que chegue professor, pra que vocês tenham contrato. O que é que você acha que deveria mudar?

Entrevistado (a) 5: Eu acho que na minha opinião, pelo que eu vejo, desde que eu entrei há três anos na escola, a gente precisa mais união, primeiramente a gente precisa apoiar um ao outro. Por que é que eu falo isso? Porque até hoje na escola, da parte do juruá, às vezes eles não aceitam o que o outro fala, “que não é isso”, “tem que fazer isso”, “isso não é certo”, então até na parte da administração da escola, também a gente teria que ver, do jeito que a comunidade quer e que trabalhar junto com o Estado também, e buscar melhorar a situação pra escola indígena e não só a escola indígena, a gente sabe que há problemas na escola, com todas as escolas do Estado. Mas pra escola indígena é pior, até a estrutura na verdade. Hoje temos duas salas pra mais de 120 crianças e é complicado trabalhar também, mas como eu te falei, eu tenho a esperança de que pelo menos daqui a dez, vinte anos a situação melhore um pouco também. A gente nunca vai perder a esperança. Eu posso comentar sobre um trabalho que eu fiz na faculdade?

Entrevistadora: Claro.

Entrevistado (a) 5: Eu dei uma palestra no Rio de Janeiro na UERJ, mas só que teve um problema, teve uma greve, só que teve umas trinta pessoas por aí, alunos. Uma das perguntas que eles fizeram foi sobre a escola indígena, eles queriam saber sobre a realidade das escolas indígenas, se havia alguma diferença, em termo de lutas de direitos essas coisas, aí eu falei que pra falar a verdade não tem diferença, os problemas que existem aqui fora existem lá também,

mas pra nossa escola é pior ainda. Aí eles perguntaram por que, sendo que esta escola é do Estado, que na verdade é um colégio, não uma escola, é um colégio indígena, aí eu falei que leis a gente tem, leis garantidas na Constituição Brasileira, mas que na prática ninguém cumpre né? Esse que é o problema. Quando eu falei isso todo mundo riu, riu muito e falaram nossa! Um índio que sabe das leis? Eu tenho apenas o Ensino Fundamental, vocês que são superiores ainda pensam isso de um índio? Falei brincando, mas falei pra eles refletirem também.

Entrevistadora: A escola passou a colégio e isto que dizer que tem segundo grau, mas o curso de formação de professores indígenas vai funcionar no Centro de Angra né?

Entrevistado (a) 5: Sim. Tem tempo escola e tempo comunidade. Aí quinze dias seria na escola fora da Aldeia, é uma aula normal assim de matéria e tempo comunidade é uma pesquisa que a gente faz com relação a cultura, da língua, do modo de vida, do cotidiano, do dia-a-dia, então é legal.

Entrevistadora: Mas me diz uma coisa: o que é que você acha, por exemplo, do Colégio Karaí Kueri Rendá ser um colégio só no nome? Porque não tem condições do Ensino Médio ser aí, pois para isto acontecer é necessário ter obra com aumento de número de salas, não é isto?

Entrevistado (a) 5: Sim. É o que eu estava comentando, que a gente através do Conselho (ele se refere ao Conselho Estadual de Educação Indígena), tentar conseguir implantar ao menos o Ensino Médio normal, porque alguns alunos do segundo segmento vão se formar este ano em dezembro, mas só que até agora a gente não tem Ensino Médio. Como a gente vai fazer com esses alunos que vão terminar o ensino do segundo segmento?

Entrevistadora: Alguns alunos já foram estudar fora da aldeia o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio?

Entrevistado (a) 5: Sim. No Ensino Médio tinha um aluno, conseguiu terminar com muita luta e tem três ou quatro alunos que tentaram fazer o ensino fundamental, mas só que com as dificuldades eles desistiram.

Entrevistadora: Qual era a dificuldade?

Entrevistado (a) 5: A dificuldade maior é que as aulas eram à noite e a distância também não ajuda, porque daqui até a pista leva cinquenta minutos a pé e não tem transporte nenhum então voltar à noite é um pouco perigoso também.

Entrevistadora: E preconceito e discriminação por ser indígena

Entrevistado (a) 5: Olha, isso existe muito. Inclusive teve um aluno que comentou isso depois que se formou, ele até estava chorando né, porque tem alguns que falam que o índio é animal, diz que índio come gente, diz que como o índio pode estudar assim, porque se vive no mato, por que estuda na cidade?

Marize: E os professores?

Entrevistado (a) 5: Acho que os professores nem ligam, claro que eles são muito respeitosos, mas eles nem tiram satisfação com o outro aluno, mas na verdade, preconceito e discriminação a gente sofre muito. Não sei se é só para os alunos indígenas ou se dentro da escola da sociedade em geral existe entre eles.

Entrevista: Liderança de Itaxin (Paraty-Mirim):

Entrevistadora: A primeira coisa que eu quero que você fale é seu nome, qual sua aldeia e sua função.

Entrevistado (a) 6: Sou liderança da aldeia de Itaxin Mirim que é mais conhecida como Paraty-Mirim. Faço parte do Conselho de Educação, sou conselheira no ICMBIO e participo no Fórum Tradicional também e sou conselheira dos Direitos Humanos Indígenas e sou professora do 1º ano também, porque a gente tem dificuldade pois não tem professores formados e eu já tinha trabalhado alguns anos como agente de saúde e por este motivo a gente hoje tá trabalhando como professora, eu trabalho pela manhã até meio-dia e trabalho no dia-a-dia como liderança mas represento os dois né (.....) pela idade do meu pai que tem 118 anos e ele já não pode mais participar de reunião então quando eu vou à reunião eu represento os dois né cacique e vice-cacique.

Entrevistadora: Você dá aula só para o primeiro ano? E quantas crianças tem no primeiro ano?

Entrevistado (a) 6: Então, no primeiro ano só tem oito.

Entrevistadora: Quais são as outras turmas que tem na parte da manhã?

Entrevistado (a) 6: Na parte da manhã tem o primeiro ano, o segundo e o terceiro.

Entrevistadora: Então o segundo ano tem um professor e o terceiro ano outro professor?

Entrevistado (a) 6: É... Então, tem o Leonardo que é professor da escola e ele está com os dois né, por enquanto. Pelo que eu entendi tem um professor que acho que foi contratado que vai ensinar no segundo ano e o Leonardo vai ficar com o terceiro ano que ele já tá ficando.

Entrevistadora: Então espera, você fica com o primeiro ano, o segundo e o terceiro fica com o Leonardo, e o quarto ano?

Entrevistado (a) 6: O quarto ano fica com o Robson.

Entrevistadora: E o segundo e terceiro qual é o nome do professor todo?

Entrevistado (a) 6: Então, o segundo ano vai ser o Isaque que vai ser professor bilíngue guarani, então é ele que já tá contratado também e vai dar aula para o segundo ano.

Entrevistadora: Qual o sobrenome deles? Do Isaque e do Leonardo?

Entrevistado (a) 6: Isaque de Souza, é guarani e Leonardo Robson Benites

Marize: E o quinto ano?

Entrevistado (a) 6: Acho que não tem, mas você vai falar com o professor que está a mais tempo na escola.

Entrevistadora: O que falta para que esta escola seja uma Escola de Educação Diferenciada, como está garantida na Constituição Federal?

Entrevistado (a) 6: Então, aqui não temos uma escola, ela é uma sala de extensão, o Serginho e o Darci Tupã, que eram professores que fizeram curso de formação indígena guarani, e eles

fizeram um livro daqui mesmo em Guarani contando a História desta aldeia e a gente usa este livro e conta está História para as crianças.

Entrevistadora: Mas tem pra todos os alunos?

Entrevistado (a) 6: Não, temos um livro.

Entrevistadora: Com relação ao calendário escolar: Vocês tem datas da cultura guarani que este calendário atrapalha?

Entrevistado (a) 6: Bem em janeiro as crianças estão de férias e neste mês nós temos o Nhemongaraí (batizado), mas temos outras datas como abril que é o Dia do Índio, mas a gente não comemora mais pois mataram nosso povo, então a gente fica na casa de reza, e em setembro que é feriado pra gente que é o Dia dos Guerreiros, mas a escola não respeita estas datas e tinha que respeitar, porque se é diferenciada tem que respeitar a cultura. Outra coisa: os professores guarani são contratados, então na sala-de-aula nós ensinamos as crianças pra que eles estudam, pra que eles precisam estudar, porque hoje nós crescemos mas tem muitas pessoas que não foram estudados, então se é contratado a gente precisa seguir a regra, numa sala-de-aula e ao mesmo tempo a cultura

Entrevistadora: Estou aqui transcrevendo a entrevista do prof^o Leonardo e ele me falou na entrevista que tem três salas-de-aula. Então você dá aula para uma turma, tem duas turmas com ele, mas já tem um professor pra assumir e tem o quarto ano, então o professor do quarto ano vai assumir o quinto ano. Então isso dão quatro salas. Onde ficará a quarta turma?

Entrevistado (a) 6: Então, é essa a dificuldade que a gente tem né , porque aqui não é uma escola, aqui é uma sala de extensão.

Entrevistadora: Então como é que você vão fazer para acomodar todo mundo?

Entrevistado (a) 6: Então, pela manhã a gente usa duas salas, que é o primeiro e segundo com terceiro ano que o Leonardo tá dando aula, então de manhã sobra uma sala. À tarde tem três ou quatro professores, uma dá aula até não sei que horas e muda pra outra turma né, porque a gente não tem sala.

Entrevistadora: Quando você pegou esta turma de primeiro ano, no início do ano?

Entrevistado (a) 6: Peguei esta turminha no dia 30 de julho, porque estava faltando professor e as crianças já estavam na hora de estudar também.

Entrevistadora: O governo fez contrato com você?

Entrevistado (a) 6: sim, fez agora. Esta turminha estava estudando, esta turminha do primeiro ano, estava com o Inácio. Ele saiu este ano. Ele não tinha curso então ele tinha esta dificuldade, então ele saiu e logo que ele saiu eu comecei.

Entrevistadora: No segundo turno vai ficar o quarto e o quinto ano?

Entrevistado (a) 6: O quarto está com o Professor Robson e o quinto não tem professor, tá em casa.

Entrevistadora: Mas se tem só três salas, se chegar o professor para o quinto ano, vai faltar sala, pois do sexto ao nono ano vão estudar como?

Entrevistado (a) 6: Olha, à tarde tem cinco professores, só que cada hora...é muita coisa...

Entrevistadora: Fiz uma entrevista com a Ara'í e ela me disse que os professores juntam turmas, Artes por exemplo, o professor da para as quatro séries juntas o mesmo conteúdo. Como vice cacique, como liderança da comunidade, o que você pensa com relação à Secretaria de Educação e ao Governo?

Entrevistado (a) 6: Na verdade a gente tá lutando por isto mesmo, porque a gente precisa de sala e mais professores né, porque assim, a gente não quer os nossos filhos estudando fora da aldeia porque lá tem muito preconceito, então eles estudando aqui na aldeia, seria muito melhor pra gente, então por este motivo a gente estamos pedindo um colégio mesmo, que seja um colégio e que seja com salas suficientes. A diretora disse que iria ter reforma, mas a gente precisa e de construção de salas porque reforma só não vai adiantar.

Entrevista: Ex-professora de Aldeia no ES e ex-aluna do Curso de Formação de Professores Intercultural

Entrevistado (a) 7. Doutorando (a) do PPGAS, Museu Nacional em Antropologia e Guarani:

Entrevistadora: Fale a data de hoje e quem é você.

Entrevistado (a) 7: Hoje é primeiro de agosto de 2018, sou Guarani Nhandeva de origem, MS, em 2000 fui para o ES, onde eu comecei a dar aula também trabalhei por sete anos como professora com os guarani M'Bya, apesar de que eles não querem no ES ser chamados de M'Bya, hoje eles se autodeclaram Nhandeva. Eu fiz magistério, era um protocolo Guarani que se chamava Kuambo'ê, onde participaram os Guarani, que era um curso de Formação de Professores, na verdade organizado pelo MEC, que durou este curso 7 anos, começou em 2003 e terminou em 2010.

Entrevistadora: Era uma formação superior?

Entrevistado (a) 7: Nível médio, onde participaram guarani do ES até o RS, eram guarani do Sul e Sudeste. O único estado que não participou, foi São Paulo. Onde eu conheci os professores guarani do Rio de Janeiro. Na época era o Darci Tupã, na época ele era da Paraty-Mirim, o Waldir, Algemiro de Sapukai, Angra dos Reis, Isac e Sérgio que na época eram de Paraty-Mirim (Aldeia Itaxin) e de Araponga, o único que foi era Nirio, todos concluíram do Rio de Janeiro.

Entrevistadora: Como era este deslocamento? Porque vocês não ficaram sete anos lá.

Entrevistado (a) 7: Era por etapa, como a FUNAI ficou responsável pelo transporte dos alunos na época, então às vezes era passagem, outras uma van, então surgiu a ideia de alugar uma van para transportar os alunos do ES para Florianópolis.

Entrevistadora: Como era o percurso desta van até Florianópolis?

Entrevistado (a) 7: Iam sete alunos do ES (Aracruz) como convidados, então iam: eu, Joana, Alberto, Márcio, Alessandro, Julinho que era uma liderança, desistiu logo no começo e o Márcio desistiu no final. Vinham até o Rio de Janeiro e pegavam os professores das aldeias do

Rio que na época era Serginho, Darci Tupã e Isac, eram professores das aldeias do Rio de Janeiro. O pacote feito pela FUNAI era para levar todo mundo junto, os alunos do ES e RJ.

Entrevistadora: Quantas horas de viagem até o local da escola?

Entrevistado (a) 7: Dois dias. Cada módulo era em um estado da região Sudeste e Sul, onde aconteceu mais foi em Santa Catarina, mas o tempo de viagem dependia do estado onde seria o módulo. Este curso, o principal local pra realização dele seria Santa Catarina, só que foram envolvidos vários estados: Rio Grande do Sul, Paraná Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo não entrou, então estes estados combinaram que cada etapa um estado assumiria. Mas quem assumiu mais etapas foi Santa Catarina, o Rio Grande do Sul assumiu três etapas, Paraná realizou duas etapas, quem não assumiu nenhuma etapa foi o Rio de Janeiro e o Espírito Santo assumiu a última etapa, a conclusão do curso. Então foram sete anos de caminhada, então quando era no Rio Grande do Sul duravam dois dias. A gente ia pelo litoral, então era muito cansativa a gente descansava, dormia na estrada num posto de gasolina para o motorista poder descansar, dormíamos dentro da van. E no Paraná foi realizado no Faxinal do Céu onde era centro de formação dos professores que é muito bonito na verdade, duas vezes nós fomos lá, porque o Paraná também assumiu realizar este evento.

Entrevistadora: Quando você fala que os estados assumiram parte cada um do evento, deste curso você está falando de quem? Uma parceria de uma universidade pública com o estado?

Entrevistado (a) 7: Não. O magistério ele teve parceria com o MEC. O estado, o MEC e a FUNAI. A FUNAI era responsável pelo transporte dos alunos, o MEC e o estado assumiram a realização do evento, toda a estrutura. Cada etapa durava um mês, então o recurso de hospedagem, alimentação, sempre quem assumia era o estado em parceria com o MEC. O Estado do Rio de Janeiro foi o único que não assumiu nada. A única coisa que ele fez, foi que haviam monitores da Secretaria de Educação pra fazer acompanhamento dos alunos do Rio, eu acho que pra não ter problema quando eles iam estudar. Porque os alunos eram professores que atuavam na sala-de-aula nas escolas das aldeias. A Tânia e o Paulo foram os que fizeram acompanhamento pela SEEDUC do Rio de Janeiro. Foi o que o Estado do Rio fez, pra acompanhar todo o processo deste curso. O salário dos professores que foram estudar continuou sendo mantido pela SEEDUC RJ. Eu não sei bem no Rio de Janeiro, mas para nós do ES era a FUNAI que pagava a alimentação no caminho. Os alunos do RJ também recebiam, mas não sei quem pagava. Eu lembro também que no Sul era muito frio e estes coordenadores da SEEDUC RJ compravam ou às vezes davam dinheiro pra comprar casacos para os alunos.

Entrevistadora: Como era o currículo do Curso de Formação?

Entrevistado (a) 7: O currículo foi elaborado a partir do processo histórico da luta das lideranças que anteriormente, já tinham ideia pra organizar este projeto e isto surgiu em Santa Catarina, por isto o foco maior era Santa Catarina e a gente se deslocava pra lá, por causa que este projeto surgiu lá por estas lideranças.

Entrevistadora: Que matérias vocês tinham?

Entrevistado (a) 7: Os professores que nos davam aulas eram das universidades, porque na verdade este curso também teve parceria com a Universidade (UFSC), com o MEC. A maior participação foram o professor Bessa e a prof.^a Gabriela que trabalhava com Matemática, ambos da UERJ e também uma outra professora daqui do Rio que trabalhava com teatro de bonecos.

Teve também uma professora da UFMG que nos deu aula de Geografia, mas era uma geografia a partir do olhar do indígena. Todos os professores que trabalhavam com a gente eram professores que já trabalhavam com indígenas. Passaram vários professores pelo curso. Houve um professor da USP que trabalhou com a Etnomatemática, outra que trabalhou a Ciência da natureza. Foram matérias a partir dos trabalhos produzidos por indígenas. Este curso começou em 2003 terminou em 2010. O encerramento foi no Rio Grande do Sul em maio de 2010, foi o final do curso do magistério e aí em cima disso quando terminou este curso do magistério, surgiu outra demanda: o curso superior de licenciatura que se chamava Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica que era uma licenciatura para os professores indígenas, não só da etnia guarani, já inclui outras etnias do Estado de Santa Catarina como os Xokleng, Kaingang e também Guarani. Saiu o edital para este curso superior em 2010 e fizemos o vestibular e eu passei. Começou em 2011 e terminou em 2015. Eu apresentei meu TCC em fevereiro de 2015. Eu saí do trabalho, na época eu era professora de ensino fundamental de primeiro segmento contratada para atuar na escola da aldeia, porque eu tinha muita dificuldade para escrever, estudar e trabalhar. Foi muito difícil, mas eu consegui. O curso não era contínuo, era por módulos também e do Espírito Santo passaram eu, minha filha e mais uma pessoa e a viagem na maioria das vezes era de ônibus então a gente ia até o Rio de Janeiro e de lá pegava o ônibus para o Espírito Santo durante este trajeto de idas e vindas é que eu conheci a Aldeia Maracanã. A gente ia pra lá pra descansar pra depois seguir viagem para casa, isso já na graduação, então nesse caminho eu conheci os parentes da cidade e das aldeias do Rio de Janeiro, então em 2014, eu fui chamada pelos parentes de Paraty-Mirim. Então eu fui chamada pelos parentes pra trabalhar com eles. O Pedro que é filho do cacique e outros parentes me chamaram pra trabalhar lá, como eu não estava trabalhando eu fui, mas a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro não me aceitou por causa que eu ainda estava fazendo o curso e que poderia me atrapalhar como eu estava fazendo por etapa, então eles não me contrataram. Eles queriam me colocar como coordenadora pra trabalhar em Paraty-Mirim, porque lá não tinha professor formado pra eu trocar experiência com eles e muito menos ser Coordenadora ou Diretora de escola pois para eles estes cargos só podem ser ocupados por pessoal efetivo, lembrando que a lei que é específica para educação indígena fala que pode ser contratado sim desde que a comunidade indique, pode ser contratado sim como Coordenador Pedagógico ou como Diretor. Eu cito como exemplo os indígenas de Santa Catarina onde os Coordenadores e Diretores das Escolas na grande maioria são indígenas. Só aqui no Rio de Janeiro que ainda não tem nenhum coordenador e diretor indígena. Por essa razão eu estava voltando para o Espírito Santo e eu fui convidada para fazer parte da Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM) e quando eu entrei eu lembro que eles estavam discutindo sobre a educação escolar indígena e como a associação poderia estar contribuindo com os parentes que vivem na aldeia e aí chamaram lideranças pra discutir e eu lembro que o indigenista Toni Lotar estava fazendo esta mediação e Maricá (que assumiu a responsabilidade da Educação Escolar Indígena de duas aldeias: uma em Itaipuaçu, cujo terreno foi doado por um funcionário da FUNAI para o Alberto Tuparay que chamou o Seu Félix do ES para vir morar lá e construir a aldeia e outra em São José de Imbassaí), no mesmo ano a aldeia de São José de Imbassaí reivindicou a escola, o Prefeito de Maricá se sensibilizou e se prontificou em dialogar com os guarani e o Toni fez esta mediação de como a prefeitura poderia atender esta especificidade do povo guarani. A aldeia de Itaipuaçu, também tinham muitas crianças então a prefeitura de Maricá teve que pensar melhor sobre a política que iria implementar. Eu participei duas vezes de reunião e teve encontro em Maricá com a equipe de educação e depois teve a reunião na aldeia de São José de

Imbassai onde saiu um pedido que o Darci Tupã fez pra colocar uma pessoa indígena como coordenadora pedagógica na secretaria e aí o prefeito imediatamente atendeu o pedido e fez um documento pra legalizar isso e eu fui indicada. Como eu já havia terminado a graduação me colocaram pra assumir como coordenadora indicada pelos parentes. Eu entrei em um setor que atendia criança especial, eu entrei sem muito conhecimento como funcionava, porque eu não tinha experiência, nunca tinha entrado numa secretaria. Quando eu entrei não tinha nada. A equipe se organizou, teve que discutir a proposta curricular, sobre a questão indígena, a legislação que fala sobre a questão indígena, então não tinha nada, nada. Então tudo começou a partir da demanda posta pelos parentes guarani e a partir de minha entrada, então se não houvesse indígena lá, não se discutiria sobre a questão indígena.

Entrevistadora: E como é que era essa discussão entre o governo? Eles chamavam você pra discutirem juntos ou preparavam tudo e depois te davam pra você olhar?

Entrevistado (a) 7: Não. São doze coordenadores neste setor e uma delas era eu, indígena, e tinha uma superintendência que organizava o cronograma pra gente, era quarta e quinta que tinha reunião pra discutir esta questão. Só que a gente discutia de nove horas da manhã até meio-dia, toda quarta, onde os coordenadores discutiam as questões. Só que eu como era novata e não sabia muito como funcionava, a gente discutia e na grande maioria a gente só discutia os problemas que era trazido pelos coordenadores também, dos não indígenas, e muitas vezes eu não tinha espaço pra falar porque acabava o tempo, porque a conversa como eu comecei a entender, quando se discutia sobre a questão específica requer tempo, diálogo que muitas das vezes não existe diálogo, a minha dificuldade pra dialogar com essa equipe, foi porque eles traziam muito problema e tentavam resolver o problema mas quando eu entrava pra discutir o problema diferenciado e específico e não era só isso o tempo é muito curto e não dá pra discutir pois eu tinha que falar do problema e da causa do problema e muitas vezes é muito difícil você discutir em uma secretaria que tem duas horinhas só e vários coordenadores, não tem como, porque para você discutir sobre o indígena, você tem que discutir o processo histórico, você tem que discutir a especificidade desses indígenas, quais são os costumes, tradição e a Constituição Federal garante né que a escola indígena tem que ser específico, diferenciada, bilíngue e comunitária, são quatro princípios que a Constituição garante pra educação escolar indígena, só que pra você colocar isso em prática, tem que ter tempo, tem que ter discussão, diálogo e também tem que ter sensibilidade no mínimo, porque nestes lugares, as secretarias muitas vezes não tem conhecimento nenhum sobre a questão indígena, inclusive Maricá quando eu cheguei lá. Não tinha inclusive tinha que correr atrás com relação a merenda e todo este processo começou quando eu cheguei lá, que começou do zero. Discutir a proposta curricular, discutir a questão da merenda, a questão do projeto político pedagógico, pra começar, primeiro tem que conhecer a comunidade, como é que você vai construir uma proposta de política pedagógica sem conhecer? Se não conhece, ninguém pode falar sobre isso e quem vai dizer como quer o processo e pra que essa comunidade quer a educação, tem que partir deles. Eu não vejo isso acontecendo em Maricá porque tudo é um processo e esse processo do diálogo que eles se colocam pra receber é muito devagar porque, falando de mim, não tinha muita abertura pra eu dialogar e trazer da forma que os parentes pensam. Claro que eu tinha que fazer esta mediação, mas tinha que começar da estaca zero porque primeiro, eles não conhecem sobre a questão indígena, acham que indígena é tudo igual, cada etnia é diferente e indígena do contexto urbano é outro processo histórico, então pra mim eu acredito que pra você discutir estas questões que geralmente se discute e a grande maioria tem dificuldade pra lidar com essa

situação e inclusive a secretaria de educação tem que discutir em dois aspectos: processo histórico e a questão cultural, mas dentro da cultura, cultura entre aspas como eu digo, pela especificidade, cada grupo tem a sua especificidade, nem todas as coisas servem pra todos. Quer dizer, uma coisa não serve pra todos, depende do lugar, depende do contexto, depende da língua que fala, então tudo isso depende de como você vai lidar com essa situação que a secretaria de educação, a grande maioria tem dificuldade. Então a minha experiência só fiquei oito meses, porque eu já estava recebendo pressão tanto dos meus parentes, porque tinha dificuldade de contratar professor, porque tem que criar uma lei pra discutir sobre isso, então foi tudo criado, foi tudo construído, então neste processo eu já estava recebendo, como eu disse, pressão dos parentes e pressão da secretaria. Porque a secretaria queria que os indígenas entendessem como era a organização da secretaria e os indígenas guarani principalmente não vão se adequar, porque o processo de educação da secretaria não está de acordo com o processo de educação guarani por exemplo. Por isso que tem esta dificuldade pois existe um conflito e aí pra mim ficou muito difícil pra eu lidar com isso, como eu não tinha experiência... e era assim, e onde a gente estava os doze coordenadores, só tinha um computador pra doze coordenadores, duas cadeiras, o espaço é minúsculo pra doze coordenadores e aí você tem que organizar material, relatório e tudo no mesmo lugar e aí como é que você vai trabalhar assim?

Entrevistadora: Lá era Secretaria de Educação?

Entrevistado (a) 7: Era Secretaria de Educação e no setor que a gente tinha fazia era o setor do especial então a maior parte do tempo eu ficava em pé na porta esperando alguém sair de lá pois o lugar era minúsculo, e as pessoas demoravam e aí ela colocou horário pra eu entrar e sair, foi criado um cronograma pra eu participar, mas só que eu ia lá quinta e sexta, então eu dormia nas aldeias e de lá que eu ia trabalhar e quando terminava o período do meu trabalho eu voltava para o Rio então eu tinha que ficar dois dias na secretaria pra gente discutir, resolver coisas burocráticas, mas fora disso eu ficava nas aldeias, conversava com meus parentes pra ver como a gente iria fazer e aí começou a escola, colocaram um contêiner-escola na aldeia de São José de Imbassaí, provisório, e ficou até muito bonito, porque lá a aldeia não é demarcada e em Itaipuaçu não colocaram nada porque estava no meio de uma reserva ambiental, não podia fazer escola e foram vários impedimentos de não fazer a escola porque a prefeitura tentava fazer mas esbarrava em uma série de impedimentos e estas foram grandes problemas que eu tive e também na secretaria eu passava mais tempo na porta esperando alguém levantar pra eu poder sentar. E tinha vez também e não podia ficar mais de vinte minutos, porque tem outro na fila esperando pra poder trabalhar.

Entrevistadora: E você conseguiram fazer algum material específico para as escolas? Por exemplo, o currículo da escola, o projeto político-pedagógico da escola, que na verdade tem que ser discutido com a comunidade escolar, ficou algum documento pronto?

Entrevistado (a) 7: Não ficou. Como eu falei eles tinham dificuldades e a gente nem chegou a discutir isso porque tinha vários coordenadores que discutiam a questão da escola, da criança, da comunidade dos não indígenas, então não sobrava tempo pra mim. Então eu já era a única indígena que estava lá então eram doze coordenadores e comigo treze, então pra todo mundo discutir em um período tão curto e pra usar o computador treze pessoas, eu me sentia muito excluída por isto eu saí. Eu falei: não dá pra mim ficar num lugar, que eu vou ficar olhando acontecer as coisas e que na verdade a minha função era fazer algo e não deu tempo, durante oito meses não deu tempo pra mim discutir absolutamente nada. A única coisa que foi discutida

foi que se criou uma escola e foi indo e depois quando eu saí da coordenação nada foi discutido, currículo, uma legislação pra se criar a especificidade indígena, isso tudo estava sendo discutido, a questão da lei mesmo, como a prefeitura poderia adaptar pra atender a questão indígena, então quando eu saí estava sendo discutido isto. Depois disto não soube de mais nada. Agora, por alto eu fiquei sabendo que em Itaipuaçu quem estava dando aula era um professor não indígena o que é contra a Constituição Federal. Como uma criança guarani vai estudar com um professor que não é indígena? A mesma coisa é enviar uma criança guarani pra estudar na cidade, a não ser que esta professora aprenda guarani pra poder ensinar as crianças. São crianças pequenas e alei diz que do primeiro ao quinto ano a criança indígena tem que ser ensinado na língua.

Entrevistadora: Como é que você vê esta escola hoje? A política do governo federal para a educação indígena nos dias de hoje?

Entrevistado (a) 7: A luta continua e muitos indígenas hoje estão se formando, então há um diálogo, um fortalecimento, mas tá difícil ainda, é um processo lento, e há uma visão do governo como se este processo fosse o mesmo processo da assimilação, eu vejo que a escola tem um papel importante, porém também é perigoso, porque se não respeitar o diferenciado, a especificidade, a questão da língua, os costumes vai continuando a ser colonizada, a criança vai continuar a ser colonizada, porque são duas questões que estão em risco, porque a educação indígena é diferente da educação escolar indígena. Porque a educação indígena é o conhecimento que está nesse grupo e isso tem que ser respeitado, a questão escola indígena, deveria discutir esses conhecimentos que o indígena tem, só que isso não acontece, muitas vezes é o contrário, a escola chega impondo o ponto de vista dos não indígenas na comunidade indígena, esta que é a questão, então eu acho que há um conflito, porém também há uma resistência por parte dos indígenas de modo geral e também dos professores indígenas, principalmente quem se formou em uma licenciatura. Nós tempo muita bagagem pra contribuir o problema é esta falta de autonomia que nós temos como professores, nós não temos autonomia pra de fato colocar em prática o que nós aprendemos na Licenciatura, pois ela abre a mente e a gente pensa com mais clareza a questão da interculturalidade, eu acredito.

Entrevista: Ex-professora do Colégio Indígena da Aldeia Sapukay.

Entrevistado (a) 8 ex-professor (a) da Aldeia Sapukay, Bracuí, Angra dos Reis:

Entrevistadora: Diga seu nome, profissão e sua história dentro da Aldeia de Bracuí.

Entrevistado (a) 8: Sou professora de História da rede municipal de Angra dos Reis e da rede Estadual a minha história junto à aldeia começou em 2013 quando eu fui convidada para trabalhar num projeto chamado EJA Guarani, que visava dar escolarização para os Guarani da Aldeia Sapukai, na Escola do Sertão do Bracuí, visando garantir esta escolarização até o nono ano para que eles pudessem cursar o Ensino Médio então desde aquela época, já havia esta promessa de que o Ensino Médio iria começar inclusive eu fui convidada e as aulas iriam acontecer ao mesmo tempo então eles iriam ter a escolarização do fundamental e do Ensino Médio concomitante e isto não aconteceu e o EJA acabou e o Ensino Médio só começou agora em 2018. Fui professora de História no EJA Guarani , era um projeto que tentava ser

diferenciado, intercultural e bilíngue e contava com a acessoria da UFF e de outras Universidades então tinham os professores regentes e os professores assessores que eram especialistas na área e aí começa minha chegada na aldeia Sapukai com essa turma de estudantes, formaram 25 estudantes na EJA Guarani e essa relação passou para além de professora-aluno que eu tenho pessoas que eu gosto muito que estão presentes na minha vida e comecei também a minha militância na questão indígena como apoiadora dos povos Guarani. Quando o EJA Guarani essa turma acabou, apesar de haver demanda para outra turma a Prefeitura de Angra não abriu com o argumento de que o Estado iria assumir o que de fato acontece em início de 2016. O Estado começa a abrir turmas do Ensino Fundamental de sexto ano no colégio da aldeia e as aulas começam a acontecer na Karaí Kuery Rendá, eu não vou lá pra dar aula porque o município não libera os professores e eu estava afastada da Rede Estadual, eu tinha abandonado a Rede, neste momento eu fiz o meu processo de reingresso na Rede Estadual, mas quando o processo foi concluído já tinha um outro professor ministrando as aulas de História na aldeia, mas eu continuei acompanhando a implementação no Ensino Fundamental, como apoiadora, comecei o meu mestrado e participando do grupo de estudos e pesquisa do professor Domingos que sempre está como professor nessa parte pedagógica e eu continuo próxima, mas assim já não como professora deles.

Entrevistadora: Quantas salas-de-aulas o colégio tem?

Entrevistado (a) 8: O Colégio Indígena Karaí Kueri Rendá ele é construído de forma coletiva pelos guarani e depois em uma reunião eles decidem ceder para o Estado, estatizar a escola, a escola é estatizada e então, desde então o Estado nunca fez uma reforma na escola, é originalmente duas salas-de-aula, que foram construída pelos guarani, o Estado nunca fez uma intervenção em infraestrutura na escola, o que aconteceu lá é que foram fazendo uns remendos, mas que foram feitos com dinheiro da ELETRONUCLEAR, com a questão do retorno que esta empresa tem que dar pro entorno por conta do problema que ela provoca. Hoje tem mais duas salas-de-aula, mas que são improvisadas, não foi uma obra do Governo do Estado, essas duas salas-de-aula que agora tem a mais lá, são reformas feitas de uma sala grande que tinha que era de um projeto de fabricar papel, eles faziam umas agendas, isso foi um projeto do Museu do Índio, esse projeto de fabricar papel reciclado era bem próximo da escola, então aproveitaram esse prédio que estava construído e aproveitaram e dividiram no meio e fizeram mais duas salas-de-aula então na verdade, hoje tem cinco salas, tem uma sala que é pequenininha que daria pra ser sala de aula mas não está funcionando que daria cinco salas, então oficialmente temos quatro salas-de-aula, que eu me lembre.

Entrevistadora: Como é a estrutura física da escola com relação ao prédio e ao material para o professor? Com relação à merenda? Há refeitório?

Entrevistado (a) 8: Há uma varanda que serve como refeitório, que também foi uma obra feita pela ELETRO. A infraestrutura da escola é bem precária, esse ano pintaram a escola e a gente olha e parece mais bonitinha, mas se a gente fosse pensar na infra que a escola precisa hoje, já que ela funciona do primeiro ao nono ano a escola está muito aquém do que deveria ser e muito aquém da maioria das escolas estaduais. Pouquíssimo material pedagógico, nem uma copiadora a escola tem, pra fazer cópia a diretora tem que ir à Regional buscar. É bem difícil esta questão do material, não tem um projetor, os professores que levam emprestado deles mesmo, pra dar aula, material didático o PNE deu um pouco só, outros recursos de material são poucos, não tem material diferenciado. Há merenda, mas há muita reclamação dos guarani com relação a

merenda, a quantidade eles gostariam que fosse mais, isso é uma reclamação frequente nas reuniões que eu vou, que eu tenho ido que eles já falaram isso inclusive pra SEEDUC, pra Conferência local pra Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, foi uma questão muito batida com relação a qualidade da merenda e da quantidade da merenda., mas há merenda e quem faz a merenda é contrato, são guarani contratados tanto pra merenda, pra limpeza e para as séries iniciais.

Entrevistadora: Há turmas multisseriadas?

Entrevistado (a) 8: As aulas são multisseriadas, até pela própria estrutura da escola, não haveria condições de ter tantas turmas com tão poucas salas e o estado também diz pela quantidade de estudantes né, tem turmas com oito alunos, então funciona em regime multisseriado, acho que também chama atenção que do primeiro ao quinto ano os professores guarani, eles não tem a formação do Ensino Médio, eles são professores leigos dando aula e numa turma multisseriada, a maioria tem até o nono ano e chega a ter um professor guarani que tem o sexto ano se eu não me engano dando aula pras crianças.

Entrevistadora: Os professores do segundo segmento são guarani? Tem todas as matérias? Se faltam professores, quais são as matérias?

Entrevistado a 8: Os professores dos anos finais não são guarani, a gente vai ter nos anos finais somente o Algemiro como professor guarani. Houve um problema grande porque no início haviam todas as disciplinas, todos recebiam uma gratificação e ampliavam sua carga horária, só que a SEEDUC cortou os gastos e tirou essa gratificação e com essa retirada e redução da carga horária os professores não conseguiam ficar nas duas aldeias e até por uma distância geográfica mesmo e aí tem alguns professores numa escola e outros professores na outra

Entrevistadora: Pra você, esta escola está dentro dos padrões que a lei e o Movimento indígena estabeleceram? Ou seja, ela é uma escola indígena diferenciada?

Entrevistado (a) 8: A escola tenta ser, inclusive isto foi algo que eu apontei na minha dissertação, observando a escola é que ela no que tange os professores e a própria assessoria da UFF fez com esses professores desde que os anos finais começaram, a tentativa da UFF em fazer uma formação com os professores dos anos iniciais, apesar de todos os obstáculos colocados pela SEEDUC, nesse processo de formação apesar de tudo que aconteceu, eu vejo nos professores um grande empenho em querer que a escola seja diferenciada, que atenda os padrões exigidos pela legislação, agora o que eu vejo é que a estrutura da escola, esse engessamento burocrático da SEEDUC fechada com o conexão educação, fechada numa burocracia não permite que a escola seja de fato como a legislação prescreve como talvez os guarani quisessem também que eu vejo que eles têm muitas queixas em relação a escola, eu vejo um grande esforço dos professores, mas que estão ali perdidos no meio dessa falta total, falta de material, falta de infraestrutura, falta de formação, de tempo pra formação dos professores, uma das reivindicações deles é que o Estado ofereça pra eles a língua guarani pra eles aprenderem, e pediram pra que eles contratassem um professor guarani pra ensinar para os professores não indígenas e isso não acontece, então o que eu vejo é que é muito difícil esse esforço, mas que não consegue ser um esforço que chega lá porque esbarram em uma série de condições que não são ofertadas. O projeto pedagógico da escola é muito interessante, eles trabalham com tema, com projetos, com eixos temáticos, fizeram o diagnóstico dos alunos pra

montar o currículo, então há um esforço e uma perspectiva de se construir algo cultural, diferenciado, específico, mas como eu falei né, esbarra na estrutura.

Entrevistadora: Há mais alguma informação que você deseje complementar?

Entrevistado (a) 8: Acho que eu gostaria de falar é que finalmente este ano começa o Ensino Médio o Magistério, não é como se esperou, como o projeto inicial, as aulas vão acontecer num colégio chamado CEAVI no centro de Angra, o pessoal de Paraty vão ter que sair para ir para o centro de Angra estudar e serão 15 dias de aula corridos e 15 dias de tempo comunidade com alternância bem próxima, virão guarani de Maricá,, estão assim, a estrutura de módulos pedagogicamente está interessante, mas todas estas questões, há uma reivindicação dos guarani que as aulas aconteçam na aldeia mas o Estadodiz que não pode e fica a questão, na aldeia não tem sala-de-aula, eles dizem que não tem como fazer uma obra agora, então assim, sempre uma questão de gastar pouco, mas acho que isto é uma vitória, não só isto mas a própria questão do Conselho Escolar Indígena e a mudança de interstício na contratação dos professores guarani isso tudo é decorrente de uma história de luta do povo guarani que ganhou uma visibilidade com a greve de 2016, uma visibilidade dentro do Parlamento na ALERJ, então acho que hoje nós temos essa situação, a gente teve em 2016 toda essa briga para que essas coisas, não digo que isso é só decorrente só da greve, os guarani sempre, sempre, sempre lutaram, tem também uma ação na justiça que foi ganha, uma ação no Ministério Público pela questão no magistério, o juiz decretou multa diária, pro Estado caso ele não fizesse o Ensino Médio então há uma série de lutas em diversas instâncias que fez com que eles hoje pudessem ter este Ensino Médio tão esperado, mas que tem ainda todo um conjunto de dificuldades para que aconteça e comece, o Ensino Médio começou agora em Julho, o primeiro módulo com algumas disciplinas pedagógicas, agora em agosto começa um outro módulo com as disciplinas de Filosofia, Geografia e é engraçado porque a SEEDUC está contratando aos poucos e os professores não indígenas serão da rede estadual, contratados por regime de GLP, mais uma vez precarizado , muito instável e estão sendo contratados aos poucos, vai ter esse primeiro módulo eles vão contratar esses professores destas disciplinas do primeiro módulo, aí quando chegar o outro módulo eles vão abrir GLP para os outros, eu acho, e isso é coisa minha tá, que isso impede que esses professores enquanto grupo de professores se encontrem, pensem um projeto coletivo e façam reuniões coletivas pra já irem se preparando pra fazerem uma coisa séria dentro do projeto de educação escolar indígena.

Entrevistado(a) 9: Entrevistadora: Você pode dizer sua etnia, idade e onde sua aldeia se situa? Entrevistado (a) 9: Yepá Massã (quer dizer a origem , o avô do universo), mais conhecido Dasseá (Tukano). Yepá Massã Dasseá. Origem do Povo Tukano ou Tukano Avô do Universo. Entrevistadora: Qual seu grau de instrução e onde estudou? 208 Entrevistado (a) 9: 2º Grau, Magistério. Estudei primeiro, na minha aldeia em Pari Cachoeira, e depois em São Gabriel da Cachoeira, sede do Município até 1978. Esse colégio era ministrado pelos Salesianos em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Amazonas. Entrevistadora: Pode me dizer como era esta escola e se houveram impactos nesta forma de escolarização para os povos indígenas que estudavam lá?

Entrevistado (a) 9: A escola era pra aprender a ler , escrever e praticamente era doutrinações e não para se tornar um profissional e como não havia na época condições de adquirir uma graduação maior, pois você teria que ir para Manaus e nós não tínhamos condições, nós parávamos os estudos em São Gabriel da Cachoeira, que era uma Escola Albergue. Hoje ele é

um colégio intensivo onde tem uma quantidade maior de alunos. Os indígenas hoje criaram o curso de Ajuri, que é um curso de vestibular e depois criaram polos universitários e curso de férias no Alto Rio Negro, então houve muita mudança pra os povos como Yanomami, Tariano, Dessano, Tukano, Tuyuca, Tapuya e demais grupos que estudavam naquela área. Entrevistadora: Explique o que você quer dizer com doutrinação.

Entrevistado (a) 9: É você impor o seu conhecimento, o seu saber de forma imperativa, mandar em você. Entrevistadora: Qual era a imposição que eles praticavam com relação aos conteúdos?

Entrevistado (a) 9: Eles nos tratavam como pagãos, então nossos conhecimentos não tinham valor, nossos nomes foram mudados para nomes bíblicos. Isto valeu tanto para os alunos como para as aldeias. Tiraram nossas casas, tiraram tudo, nossas malocas que abrigavam várias pessoas, obrigavam a casas menores que abrigavam apenas uma família. Impuseram nossa sociedade à visão europeia de sociedade. Foi isto que eles fizeram, pra você ser um cristão pra gente ganhar o céu ou o inferno. Chamaram isto de Ação Católica, onde não podíamos mais praticar a tua religião, a tua pajelança, e baniram o grande chefe, o pajé, foi isto que eles fizeram. Entrevistadora: E na escola? O que eles ensinavam?

Entrevistado(a) 9: Ensinavam você a ser um patriota, cantar o Hino Nacional, ser educado, dar bom dia, sim senhor, pois não, rezar todos os dias, ensinavam datas como o Dia do Papa, Páscoa, Natal. No Dia da Independência nós tínhamos que ser visto como patriotas cantando o Hino Nacional. Cortaram nossos cabelos longos alegando que quem tinha que usar cabelos longos era as mulheres, então cortavam nossos cabelos com corte militar. Ensinavam que devíamos temer a Deus, a doutrina, aos missionários e não termos mais a nossa identidade própria de Tukano, que era uma vergonha. Entrevistadora: E a alimentação de vocês?

Entrevistado(a) 9: Eles nos davam sopa velha que misturavam com arroz, feijão e carne enlatada todo dia. Pela manhã nos davam leite velho com fubá. Não tínhamos nossa 209 alimentação diária de nossas aldeias, muitos de nós passávamos mal. Passaram a nos aplicar vacinas, aplicar remédios. Não tínhamos opção, pois éramos temerosos a eles. Entrevistadora: Quantas etnias estudavam juntas no colégio?

Entrevistado(a) 9: Na nossa reserva em Pari Cachoeira éramos treze etnias que estudavam juntas no mesmo colégio tanto do lado masculino quanto do lado feminino. Nossa roupa era toda marcada com um número, eu nunca esqueci meu número: 109 na época. Entrevistadora: Quando vocês voltaram para a aldeia?

Entrevistado(a) 9: Nós chegamos na aldeia e não tínhamos mais como praticar a nossa cultura. Houve um êxodo muito grande, ou você ia pra Manaus, ou você ia pra Venezuela ou Colômbia. Nós aprendemos a falar Português, a cultura dos brancos e a cultura de nossos pais era desvalorizada. Houve uma perda muito grande, houve muita discriminação, fomos marginalizados, chegando em Manaus éramos olhados como mão-de-obra barata. Na aldeia éramos olhados como nada, sem valor. Hoje dizem que temos que manter a cultura, mas como manter a cultura se eles mataram tudo? Esta foi uma das maiores lutas minha e hoje eu estou reduzido ao Rio de Janeiro. Hoje não temos mais aquele passado, minha geração e a última geração que conhece aquele passado, falam a língua, mas o passado do povo Tukano acabou com minha geração.

ANEXO 2: Atas de reuniões do CEDIND.

Ata da IV Reunião Ordinária do Conselho Estadual Dos Direitos Indígenas – CEDIND, Realizada na Biblioteca Parque do Estado do Rio de Janeiro, em 13 de Dezembro de 2018.

Com relação a questão da educação escolar indígena a sra. Eva Benites, na época vice cacique da aldeia de Itaxin, em Paraty Mirim, município de Paraty, RJ colocou:

(...) A Sra. Eva agradeceu estar na reunião. Expressou sua preocupação com a questão da habitação e Educação. Relatou que a Escola não é reconhecida como Escola Indígena, e sim, como extensão de uma escola da região. Destacou como importante implementar uma escola indígena na Aldeia, e da necessidade de reforma do prédio.

A fala da então vice cacique do Território Indígena Itaxin vem no sentido de questionar o governo do estado do Rio de Janeiro, que tendo entendimento de que esta é a segunda maior aldeia do estado ainda funciona como sala-de-extensão do C.E. Karaí Kuery Rendá, onde há demanda inclusive para o Ensino Médio que para eles deve ser oferecido o Ensino Médio Diferenciado e não apenas o Curso De Formação de Professores intercultural que iniciou no segundo semestre de 2018 e que por conta da pandemia encontra-se suspenso até os dias atuais. Importante ressaltar que o ano letivo na rede estadual retornou de forma híbrida em 2021, o que nos fez perceber como era precário o acesso à internet para alunos não indígenas e como era quase inexistente o acesso dos indígenas ao mundo virtual, onde a partir desta constatação foi feita uma série de debates nas instâncias do CEDIND, para mudar esta realidade e cobrar da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, a implantação de políticas públicas para o acesso dos alunos à internet.

Importante destacar que a partir desta intervenção do referido conselho, foi implantado uma internet limitada via satélite para as salas de extensão e para o Colégio Karaí Kuery Rendá na Terra Indígena Sapucaí (Bracuí, Angra dos Reis), mais uma vez salientar que em Iriri, na terra indígena dos Pataxó Hã Hã Hãe, não há escola nem tampouco acesso à uma internet implantada pelo estado do Rio de Janeiro por estas terras não serem reconhecidas como Terras Indígenas ainda.

Em outubro de 2021 os alunos voltaram às escolas de forma presencial, mas as escolas indígenas até hoje não retornaram. Apenas as Unidades Escolares que tenham professores guarani que vivam no território estão funcionando. As unidades cujos professores sejam de fora das aldeias, estas ainda estão fechadas.

Também é importante destacar que as duas escolas municipalizadas em Maricá estão funcionando desde o início deste ano de 2022. Onde inclusive há professores não indígenas que moram na cidade.

(...) Foi retomada a pauta da composição das Comissões, foram inseridos os respectivos nomes nas seguintes comissões:

A. Planejamento, monitoramento e avaliação: Marize Oliveira – Aldeia Jacutinga; Dilmar José/AULA; Tânia/Aldeia Pataxó e Júlio – Movimento Indígena da Costa Verde;

B. Educação e Cultura: Marize Oliveira – Aldeia Jacutinga; Reinaldo Cunha – AULA; Eva Benites - Itaxin de Paraty mirim; Representantes da SEEDUC – Secretaria de Estado de Educação e representantes da SEC- Secretaria de Estado de Cultura. Convidado: Ludmila Moreira – Associação Brasileira de Antropologia. C. Saúde e Saneamento: Graciela Pagliaro – Secretaria de Estado de Saúde; Nino Benites – Aldeia Araponga; Amarildo Karay Mirim Yapua Nunes de Oliveira/ Mata Verde Bonita; Pedro Benite - Itaxim de Paramirim; Eliane Potiguara - GRUMIN. Convidado: Luiz Pellon – UNIRIO. D. Território, Meio Ambiente, Agricultura e habitação: Carmelita Lopes – Movimento de Resistência Puri; Dilmar José – AULA; Carlos Tukano – AIAM; Açucena Ribeiro – Pataxó; Eliane Potiguara - GRUMIN; Rosani – Agricultura. Convidado: Rosangela Silva – FUNAI. E. Economia Solidária, Trabalho e Renda: Representantes da Secretaria de Estado de Cultura; André Videira /UFRRJ e Rosani Staneck - EMATER/SEAPC e convidado: Toni Lotar – FUNDAR. F. Orçamento: Monalyza Alves /SEDHMI; João Mendonça Martins Filho / Rio Pequeno e Suzana / Mata Verde Bonita. Convidado: Rosangela Silva/ FUNAI. G. Comunicação: Reinaldo de Jesus Cunha / AULA; Nino Benites / Aldeia Araponga e Aldo / Aldeia Sapukai. Após definidas as participações foram designados os seguintes coordenadores: a. Planejamento, monitoramento e avaliação coordenação: Dilmar José; b. Educação e Cultura Coordenação: Marize Oliveira; c. Saúde e Saneamento: Governo do Estado do Rio de Janeiro Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Políticas para Mulheres e Idosos Conselho Estadual dos Direitos Indígenas - CEDIND

Coordenação: Pedro Benite - Itaxim de Paratymirim; d. Território, Meio Ambiente, Agricultura e habitação Coordenação: Carmelita Lopes; e. Economia Solidária, Trabalho e Renda: Coordenação: Rosani Staneck – SEAPC; f. Orçamento: Coordenação: Monalyza Alves e g. Comunicação: Coordenação: Reinaldo de Jesus Cunha. Em ato contínuo, ficou estabelecido o calendário das reuniões para o ano de 2019, nas seguintes datas e locais: Janeiro – 31/01 – Capital (RJ) a confirmar até 18 de janeiro de 2019, tendo em vista a mudança na gestão; Fevereiro – 22/02 – Maricá e Março – 29/03 – Paraty.

Os meses de abril e setembro são sempre meses de intensa mobilização dos povos indígenas, pois uma parte fica em seus estados promovendo atividades com relação ao Dia dos Povos Indígenas (a Deputada Joênia Wapichana, garantiu a mudança do nome que antes era: Dia do índio), cuja comemoração é no dia 19 de abril e Há também mobilizações em Brasília na maior organização da História dos povos indígenas da contemporaneidade: o Acampamento Terra Livre (ATL) que no ano de 2021 reuniu em plena pandemia, aproximadamente, 8 mil indígenas. Há também em setembro a Marcha de Mulheres Indígenas e que desde o ano de 2029 acontece em Brasília. Portanto, nestes meses não temos reunião ordinária do CEDIND, a compensação é feita garantindo 2 reuniões no mês anterior ou posterior aos meses de eventos cujas mobilizações são regionais e nacionais.

Foi deliberado que no mês de Abril/2019 não haverá reunião do Conselho tendo em vista a participação dos indígenas no evento Acampamento Terra Livre (ATL) encontro nacional dos povos indígenas, que será realizado em Brasília no mês de Abril. Foi definido, que as reuniões deslocadas para outros municípios sejam realizadas nas sextas-feiras e as reuniões na capital as quintas-feiras. Definido o calendário, a plenária solicitou ao coordenador da comissão de comunicação, que seja enviada ao conselho calendários das Conferências que dizem respeito às questões indígenas. Sem mais, o Presidente Carlos Tukano agradeceu as prefeituras pelo apoio no transporte dos indígenas Aldeados da Costa Verde e Maricá, e ainda, ao Sr. Toni Lotar pelo apoio na alimentação dos conselheiros aldeados.

Com a outorga de todos, eu Monalyza Ferreira Alves Pereira, ID 432570-6 lavrei a presente ata.

Ata da XI reunião ordinária do CEDIND (Conselho Estadual dos Direitos Indígenas) – realizada na Biblioteca Parque Estadual - Centro/RJ em 24 de outubro de 2019.

Professor Argemiro toma fala e discorre sobre a situação da educação nas aldeias e diz se sentir muito triste após a diretora da escola falar em reunião que não faltava nada em relação a estrutura na escola e questiona se nove turmas caberiam em apenas uma sala, diz que quem já foi na escola sabe o que ele está falando. E que toda estrutura que foi feita quem construiu foi a comunidade, diz que o conselho precisa se movimentar perante a isso. Ele lembra que foi contratado um professor para aldeia Araponga, porém esse ano letivo para o ensino infantil e médio foi um ano letivo perdido. Sérgio Ricardo pede a fala e diz que poderia officiar a DPU dessa situação porque não pode achar que é normal, pois se um pai ou uma mãe de família não colocar o filho na escola vem o Conselho Tutelar e toma o menor da família e os responsáveis são criminalizados, logo a autoridade pública conhece essa situação, recebe dossiê, documentos e não faz nada, existe a lei de improbidade administrativa, existe a responsabilidade do Secretário Estadual de Educação, e continua a fala lembrando que em 2017 teve uma audiência pública em que estavam presentes MPF, Secretaria de Educação e foi firmado um acordo em relação a contratação de professores e simplesmente nada aconteceu. Ele sugere que seja feito um pedido mediante a DPU sobre essa questão. Toni Lotar afirma que esse problema sobre a contratação de professor indígena só será resolvido quando acontecer a criação do cargo de professor indígena no plano de cargos e salários da Secretaria de Educação, enquanto isso não estiver feito nada será resolvido.

Marize Vieira pede a fala para comentar sobre a educação, relata que tudo que foi dito pela diretora Ronya na reunião em Rio Pequeno são inverdades e pede para o conselho encaminhar isso, sugerindo que seja pedido uma audiência com o Secretário de Educação. Que inclusive deve ser relatada a situação de Iriri, na qual o bullying que as crianças vêm sofrendo nas escolas fora das aldeias é desumano, as crianças precisam estudar dentro de suas aldeias. Ela enfatiza que 36% da população indígena hoje vive na cidade e com tudo que vem acontecendo se hoje não tomarmos partido sobre a educação nas aldeias mais indígenas virão

para o contexto urbano. E pergunta: “qual é a política pública que o Estado tem a oferecer?” E conclui dizendo: “nenhuma”.

Ata da reunião de Aldeia Céu Azul

Ata da XII reunião ordinária do CEDIND (Conselho Estadual dos Direitos Indígenas) – realizada em Aldeia Céu Azul – Ara Hovy/Maricá em 25 de outubro de 2019.

Rejane Macedo fala sobre o trabalho na escola da aldeia que atualmente contam com dois professores não indígenas concursados e dois professores contratados indígenas guaranis que são professores atuantes dentro de sala de aula, a escola é constituída com turmas de Pré-II até o 5º ano e trabalhando o currículo da base nacional comum atravessando a base do currículo indígena também. Portanto é feito um trabalho diário a respeito da cultura guarani, lembrando que faz parte da escola um professor de educação física que conta também com uma perspectiva de adaptação de currículo nessa parte, a escola funciona regularmente com visitas de inspeção escolar da Secretaria de Educação e as outras Secretarias que vão fazendo também um trabalho Inter sensorial. a parte da alimentação na escola, como o cardápio, é de acordo com a cultura guarani existindo então uma adaptação no cardápio respeitando essas especificidades, que é feito o pedido de merenda em um formulário que conta uma parte exclusiva para alimentação indígena, onde a mesma pode fazer pedidos específicos como trigo, fubá, milho entre tantos outros itens da culinária guarani, e a merendeira é uma funcionária indígena guarani. Ela ressalva que tudo é feito com acompanhamento de nutricionista. Sobre os recursos pedagógicos contam com uma biblioteca repleta de livros, disponibilizam material de uso pessoal assim como o uniforme, o tênis e lembra que recebem agora um parquinho que irá ser instalado na área externa. Rejane Macedo só esclarece que a única dificuldade que encontra, mas que já foi feito um pedido, é a respeito de uma ajudante de limpeza e que já foi feita a indicação de uma pessoa da própria aldeia, ela continua sua fala afirmando que hoje enquanto diretora se sente muito satisfeita com a contratação realizada esse ano dos dois professores indígenas e que isso foi objeto de muita luta do povo guarani de Maricá. Ela lembra o desejo da aldeia que a

alfabetização fosse feita na língua e assim é feita, entre sete e oito anos a introdução da língua portuguesa é feita, mas sempre respeitando a interlocução dessas duas línguas. Maria Oliveira pede para complementar a fala da Rejane Macedo sobre a questão dos indígenas que precisam completar o estudo fora da aldeia, de qual forma eles irão chegar até esses locais, e afirma ser esse o ponto onde se tem brigado bastante para ter uma solução, mas até agora nada, ela diz que o ideal seria um ônibus escolar e essa é uma grande preocupação que ela tem reclamado semanalmente, por isso faz o pedido de ajuda ao CEDIND no sentido de cobrar a Secretaria de Educação sobre essa questão de transporte escolar para as duas aldeias. Luana Braz se compromete a fazer um ofício solicitando essa demanda a Secretaria de Educação.
