



**PROFHISTÓRIA**

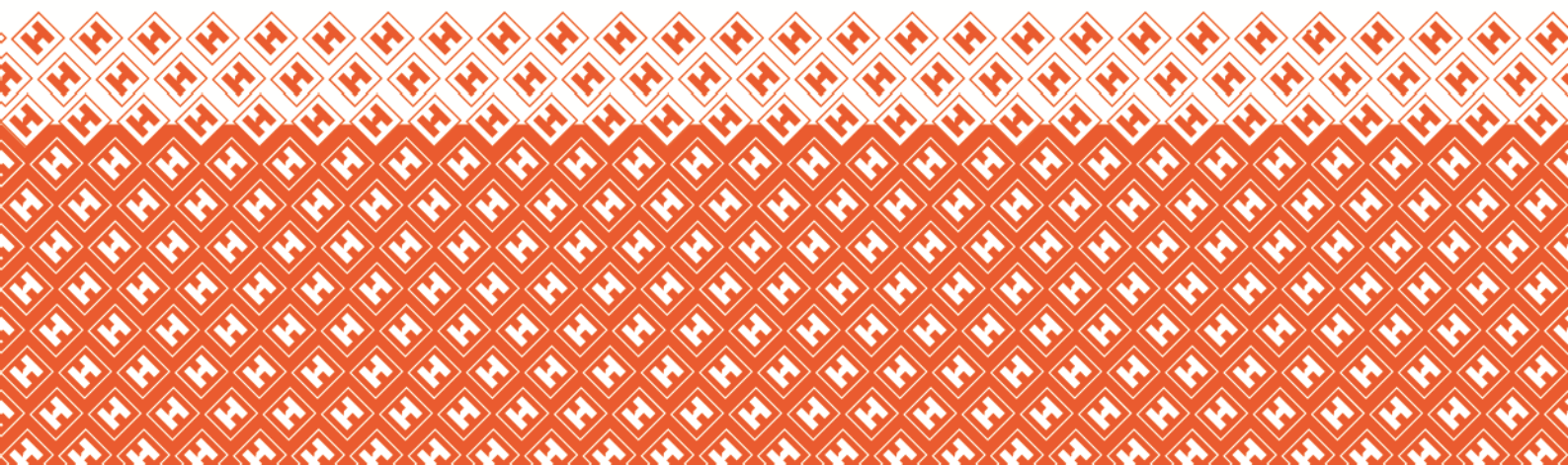
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

RAFAEL ABREU DE ARAUJO

**RIO, PONTES E ANCESTRAIS:**  
**Vozes indígenas e o Ensino de História na**  
**Zona Oeste do Rio de Janeiro**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
2024





UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA

***RIO, PONTES E ANCESTRAIS:***

***Vozes indígenas e o Ensino de História na Zona Oeste do Rio de Janeiro.***

Rafael Abreu de Araujo

**Seropédica – RJ**

**Fevereiro de 2024**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**TERMO Nº 297 / 2024 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)**

**Nº do Protocolo: 23083.021530/2024-08**

**Seropédica-RJ, 02 de maio de 2024.**

Nome do(a) discente: **RAFAEL ABREU DE ARAUJO**  
DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
**MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA**, no Programa de Pós-Graduação em Ensino  
de História - Curso de MESTRADO área de concentração em Ensino de História.

**DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 28 de fevereiro de 2024**

Banca Examinadora

**Dra. ROSINERE EVARISTO, SME** Examinadora Externa à Instituição

**Dra. MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO, UFRRJ** Examinadora

**Dra. REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO, UFRRJ** Presidente

*(Assinado digitalmente em 02/05/2024 21:35 )*  
**MARIA ANGELICA DA GAMA CABRAL COUTINHO**  
*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*  
*DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)*  
*Matrícula: 1792033*

*(Assinado digitalmente em 03/05/2024 11:41 )*  
**REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO**  
*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*  
*DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)*  
*Matrícula: 1809331*

*(Assinado digitalmente em 04/05/2024 08:09 )*

**ROSINERE EVARISTO**  
*ASSINANTE EXTERNO*  
*CPF: 030.310.107-52*

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>  
informando seu número: **297**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **02/05/2024** e o  
código de verificação: **d4b989b707**

07/05/2024, 09:31 sipac.ufrrj.br/sipac/protocolo/documento/documento\_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1571639

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A658 Araujo, Rafael Abreu de, 1984-  
Arar Rio, pontes e ancestrais: Vozes indígenas e o  
Ensino de História na Zona Oeste do Rio de Janeiro /  
Rafael Abreu de Araujo. - Rio de Janeiro, 2024.  
100 f.: il.

Orientadora: Regina Maria de Oliveira Ribeiro.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Ensino  
de História/Mestrado Profissional, 2024.

1. Ensino de História. 2. História Indígena. 3.  
Educação Decolonial. 4. Lei 11.645/08. 5. Identidades  
Plurais. I. Ribeiro, Regina Maria de Oliveira, 1973-  
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro. Programa de Pós-graduação em Ensino de  
História/Mestrado Profissional III. Título.

## AGRADECIMENTOS

### *Agô Exu*

Este trabalho foi uma jornada, acima de tudo, de tomada e retomada de consciência. Agradeço à minha ancestralidade/espiritualidade que me deram as indicações certas para que na escola e na academia eu desenvolvesse um trabalho repleto de sentido da minha vivência na educação. Giras, Pajelanças e fogueiras sagradas me firmaram neste propósito. Agradeço à natureza. Este trabalho foi soprado por uma pajé.

Agradeço aos que vieram antes de mim, me amaram, me educaram e me mantiveram vivo: mãe, pai.e avós. Com este trabalho também ressignifico a parte da nossa história que tentaram apagar.

Agradeço especialmente à minha filha, Melissa, e à minha companheira de vida, de todos os caminhos que levam ao amor, Priscilla. Você é uma das principais referências deste trabalho e uma grande inspiração. Gratidão por ser meu alicerce também nos caminhos acadêmicos. Agradeço pela vida e alegria de nossa filha, a conexão mais profunda e pura que sentimos. Nossa história é linda demais, de coragem e transformação.

Gratidão à Teko Haw Marakanã, à Amykyra Tarairiú e ao João Ticuna por se disponibilizarem a comparecer no CIEP em que trabalho, mesmo com toda a distância e agenda corrida. Já disse para vocês e repito: este trabalho jamais teria sido concluído sem as suas vozes. As suas vozes compõem parte substancial deste trabalho. Agradeço também à Júlia Xavante por ter feito essa ponte com a Teko Haw Marakanã.

Agradeço à minha orientadora Regina por ser o meu escudo nessa passagem na universidade. Gratidão por me acolher. Só poderia mesmo ser você a me orientar num tipo de trabalho como este, tão firmado na subjetividade das entrelinhas de quem reconhece a potência das práticas originárias e a realidade da escola pública.

Agradeço aos estudantes da escola pública, especialmente aos que participaram deste trabalho e também aos que trouxeram questões tão preciosas

para o desenvolvimento do mesmo. Comprometo-me sempre a estar na luta contra o neoliberalismo que invade o chão da escola. Chão que muda vidas, chão que alimenta sonhos.

Agradeço aos professores que lutam, que não se contradizem, que sabem de qual lado estão na luta por direitos na educação. Agradeço a todos nós que não compactuamos com a realidade dada e ousamos contribuir para que o futuro não esteja definido na atual distopia neoliberal que importuna os meios escolares. O futuro pode ser ancestral.

Agradeço à direção e à coordenação do CIEP por ceder o espaço e ter tido boa vontade e coragem para que pudéssemos fazer valer de fato a lei 11.645/08 ao darmos visibilidade aos povos indígenas. Nossa escola é um alívio onde respiramos resistência. Gratidão pela confiança e profundo respeito pelo trabalho dos professores e comprometimento com os estudantes.

Agradeço aos professores do ProfHistória que trouxeram noções e conceitos muito importantes para a fundamentação teórica de boa parte do trabalho. O curso realmente instigou em mim uma transformação diferenciada enquanto professor de História. Percebo a lacuna que teria sem este ritual de passagem que foi o mestrado ProfHistória. Agradeço também as contribuições das professoras da minha banca na melhoria deste trabalho.

Gratidão aos familiares, amigas e amigos, e à minha turma do ProfHistória. Vocês trouxeram muitas questões que estão aqui incorporadas.

Agradeço a resistência dos mais de 300 povos indígenas do Brasil e de Abya Yala que me inspiraram a fazer este trabalho pela perspectiva da ancestralidade e da diversidade. Afirmo aqui meu compromisso de ensinar História sempre pelas suas perspectivas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

### **RIO, PONTES E ANCESTRAIS: VOZES INDÍGENAS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA ZONA OESTE DO RIO DE JANEIRO.**

O trabalho resulta de uma pesquisa de cunho colaborativo, tendo como participantes indígenas de diferentes etnias que vivem em situação urbana e estudantes de um CIEP da periferia do Rio de Janeiro. A pesquisa foi realizada visando priorizar o Ensino de História e Cultura Indígena na educação básica, procurando caminhos para fazer valer a lei 11.645/08, com a perspectiva de romper padrões colonizados de educação e estereótipos acerca dos povos originários. Através da colaboração coletiva entre todos os envolvidos, criamos as condições no espaço institucional da escola para que histórias indígenas fossem apresentadas em sua própria voz. O objetivo foi construir possibilidades de diálogos pedagógicos decoloniais para uma consciência da diversidade dos mais de 300 povos que habitam o Brasil, rompendo com generalizações, estigmas e estereótipos. Defendemos que essa aproximação entre indígenas, estudantes e educadores promove uma experiência de encontros dialógicos e pode produzir um aumento significativo de consciência histórica, com ampliação do autoconhecimento identitário e indicações de formas de agir em favor dos povos indígenas.

**Palavras-chaves:** Ensino de História. História Indígena. Educação Decolonial. Lei 11.645/08. Identidades Plurais.

## **ABSTRACT**

### **RIO, BRIDGES AND ANCESTORS: INDIGENOUS VOICES AND THE TEACHING OF HISTORY IN THE WEST ZONE OF RIO DE JANEIRO.**

This paper is the result of a collaborative study involving indigenous people from different ethnic groups living in urban areas and students from a CIEP on the outskirts of Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). The research was carried out with the aim of problematizing the teaching of Indigenous History and Culture in basic education, looking for ways to enforce Law 11.645/08, with a view to breaking colonized patterns of education and stereotypes about indigenous peoples. Through collective collaboration between all those involved, we created the conditions in institutional spaces for indigenous people to be their own voice in the classroom. The aim was to build possibilities for decolonial pedagogical dialogues and an awareness of the diversity of the more than 300 peoples who inhabit Brazil, breaking with generalizations. This rapprochement between indigenous people, students and educators, in an organic way, will produce a significant increase in historical and identity awareness after the experience of these dialogical encounters.

**Keywords:** History Teaching. Teaching Indigenous History. Decolonial Education. Law 11.645/08. Plural Identities.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I – MUITOS RIOS, MUITAS HISTÓRIAS.....</b>	<b>16</b>
1.1 Educação Decolonial: Retomar a nossa História.....	18
1.2 Pluriversalizar Saberes no Chão da Escola.....	30
<b>CAPÍTULO II – ATRAVESSANDO AS PONTES .....</b>	<b>39</b>
2.1 Identidades indígenas e o racismo institucional nos espaços educacionais.....	41
2.2 Territórios, luta de classes e solidariedade entre indígenas e estudantes .....	51
<b>CAPÍTULO III – TODAS AS VOZES: O FUTURO PODE SER ANCESTRAL.....</b>	<b>62</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICOS.....</b>	<b>93</b>

## INTRODUÇÃO

Um *Huni Kuin* me disse certa vez que é muito importante para o ocidental ter um diploma para provar que sabe alguma coisa<sup>1</sup>. O epistemicídio que o Ocidente promove trata por vezes como misticismo, conhecimento menor, pensamento mágico e até menos lógico os modos de ser e pensar dos mais de 300 povos que ainda resistem com suas práticas em Pindorama. Indígenas, negros e afro-indígenas foram pressionados para serem assimilados, invisibilizados, marginalizados, apagados e interrompidos de suas práticas pelo pior trauma histórico que já existiu; a barbárie colonialista disfarçada de civilização. E até aqui nesta pesquisa, infelizmente, estamos legitimando este formato, pois temos que considerar o racismo institucional pelo qual também somos responsáveis, por perpetuarmos práticas pós-colonialistas nos meios institucionais educacionais. Mas também é importante reafirmar que a sabedoria de tais povos, com todo o epistemicídio que invalida o conhecimento que não seja o acadêmico, possui um sentido tão fundamental que segue resistindo ao formato de mundo ocidental através de seus modos de organização cultural e identitária, muitas vezes sendo ressignificados no presente por serem também culturas dinâmicas. Ao contrário do que supõe a maioria das pessoas, que forma sua ideia precária do que é o indígena a partir das imagens do que a ideologia dominante fornece pelos currículos escolares, pela mídia e outras instituições. O olhar ocidental sempre quer enxergar a priori, não vai além da ação de ser um expectador sobre outras formas de cultura, saberes, crenças. Muitas vezes, o Ocidente, só por olhar, acha que já conhece e reduz a riqueza da experiência, o conhecimento que outros modos de compreender produzem na sua vivência. Ficamos, então, limitados com as soluções ocidentais que não dão conta dos problemas existenciais que este próprio modo de estar no mundo nos contextualiza.

---

<sup>1</sup> Quando participei de um dos rituais sagrados com a Nixi Pae, o cacique Kane Bane, irmão do pajé Txana Mashã, fez essa fala. A maior parte do povo Huni kuin está no Acre vivendo em situação aldeada nas florestas amazônicas e fazendo estudos sagrados de suas medicinas, mas também mantendo relação com os centros urbanos de modo a divulgar sua cultura e levantando recursos para suas aldeias que não podem contar sempre com o Estado, além de inúmeros aspectos que já começam a interferir na dinâmica das aldeias de inúmeros povos que vivem às margens dos rios amazônicos por conta da especulação imobiliária, garimpeiros, grileiros e madeireiros. Cabe, portanto, a auto-organização coletiva dos povos indígenas como modo de superar as adversidades. São exímios conhecedores dos seus biomas, a sua espiritualidade tem profunda ligação com esse contexto. Falantes de Rã-txa hu-ni-ku-i, pertencente à família linguística Pano.

Convidei indígenas para visitarem a escola em que trabalho. Estava receoso inicialmente, pois quando entrei em contato com alguns povos, eu falei que o projeto se trataria apenas de algumas perguntas que os estudantes enviariam por meio de mim para eles; eu, o educador, seria a ponte entre estudantes da periferia e os indígenas. E que esse material comporia minha dissertação de mestrado. Essa era a proposta inicial para realizar este trabalho. Então, no decorrer dos estudos, reflexões e discussões, tomei a decisão de inverter a dinâmica desta pesquisa, tentando propor a ida destes povos no CIEP o qual leciono. Convidei Amykyra Tarairiú<sup>2</sup> como representante dos indígenas em situação urbana da aldeia pluriétnica *Teko Haw Marakanã*<sup>3</sup>. Consegui também articular a ida de João Ticuna<sup>4</sup>, que apesar de também ter uma agenda bem cheia, conseguiu preparar sua ida ao CIEP. Devido a diferentes motivos e fatores, a atividade com João foi articulada e se realizou no último dia de aula do ano letivo, antes da semana de provas. Mas no final das contas, aconteceu o

---

<sup>2</sup> Graduada em Ciências da Terra na UFRJ e graduanda em Educação do Campo UFRRJ.

<sup>3</sup> Pela descrição de nossa convidada, Amykyra Tarairiú, representante da Aldeia Maracanã: “A *Teko Haw Maracanã*, que é uma aldeia indígena urbana que fica no meio da cidade, é uma aldeia indígena formada já na cidade, ela foi formada, criada, por povos indígenas diferentes, e resolveram formar. Ali no maracanã tinha uma grande Taba, uma grande aldeia e já se chamava Maracanã, aquele local, porque maracanã é uma palavra da língua Tupi. Muitos nomes dos bairros já são na língua Tupi. Ali foi criado um prédio em 1900 para ser um prédio de faculdade de sementes e foram desenvolvidos estudos para estudar as sementes e sua reprodução. Depois eles transferiram essa faculdade de semente lá para onde está a UFRRJ, então a Rural surgiu disso, a faculdade. E aí esse prédio virou o primeiro Serviço de Proteção Indígena, o SPI. Depois o SPI virou a FUNAI. Então, a FUNAI é hoje a organização que toma conta dos direitos dos povos indígenas. Ela funcionou ali no Rio de Janeiro, ali nesse prédio. Ela funcionou por dez anos e foi embora, então não tem mais a FUNAI no Rio de Janeiro. Depois da FUNAI, o primeiro Museu do Índio, que foi criado por Darcy Ribeiro. Então era um Museu do Índio que iria ter todos os artigos que a gente tinha, que os antropólogos estudavam, de todas as visitas nas aldeias, de todos os estudos, registros das pessoas que se registravam como indígenas, objetos rituais, fotografias lá nesse Museu. Só que aí o Museu do Índio, agora estamos falando da década de 80, foi transferido para Botafogo. Aí, todo esse acervo, antes de ir para Botafogo, foi para o Museu Nacional. E o que aconteceu com esse acervo? Quando teve o incêndio no Museu Nacional, todo esse acervo foi queimado. Então, quando o Estado abandonou esse prédio, foi aí que os indígenas vieram para a cidade, de várias etnias diferentes. Eram indígenas Guajajaras, Pataxó, Tupinambá, Xucuru, Cricati, indígenas que vieram de outros estados como Maranhão, Pernambuco, até de São Paulo, do Rio Grande do Sul; vieram para o Rio de Janeiro e ali ocuparam. Então ali foi uma aldeia formada a princípio como uma ocupação, vão ocupar esse prédio que já era o antigo Museu do Índio que tem o contexto indígena, então vamos ocupar aqui e reivindicar o direito a uma terra indígena aqui na cidade, porque o Estado ele está tirando todas as terras, então nós não iremos ter nenhum direito a uma terra indígena aqui na cidade? Precisamos ter esse direito a uma terra indígena aqui na cidade. Então, há 30 anos, começou a se formar a Aldeia Maracanã.”

<sup>4</sup> Possui graduação em Antropologia pela Universidade Federal do Amazonas (2017). Atuou como secretário – Museu Magüta (2018), participou como colaborador eventual pela FUNAI na coordenação técnica Local subordinada à Coordenação Regional do Alto e Médio Solimões (Benjamin Constant – AM), realizando visita técnica as comunidades indígenas do município e participou como membro de banca avaliadora da Universidade Federal do Amazonas. Atualmente é mestre e doutorando em Antropologia Social pelo programa de pós graduação em Antropologia Social do Museu Nacional – PPGAS/MN. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em antropologia indígena.

encontro e deu tudo certo. No entanto, mudamos uma outra proposta também desta pesquisa quanto à produção de um curta-metragem, apesar de termos filmado e registrado a nossa experiência com o consentimento de todos os envolvidos e seus respectivos responsáveis<sup>5</sup>. Usaremos o material registrado transcrito como fonte documental para análise apenas dissertativa neste trabalho.

Articulei a ida ao CIEP dos indígenas em dois momentos distintos, por choque de agendas, pois a ideia inicial seria promover o encontro com os dois juntos, que foi uma sugestão deles mesmos. Contudo, foi até melhor a atividade realizada em momentos separados, pois conseguimos realizar dois encontros ao invés de um, e isso aumentou a substância dessa experiência. Assim, nós pudemos aproveitar melhor o tempo com cada um dos convidados. O primeiro encontro coincidiu com a realização da “Feira do multiculturalismo” da escola. Por estar muito envolvido com a ida da Amykyra Tarairiú e organizar o espaço escolar para recebê-la, não pude acompanhar essa atividade que envolveu toda a escola. Mas as contradições existentes na cultura escolar se apresentaram: me chamou a atenção que durante essa semana “multicultural”, alguns estudantes compareceram fantasiados de ‘índios’” nesta feira. Essa situação foi emblemática do racismo institucional que as escolas produzem e reproduzem em seu cotidiano.

O CIEP onde o trabalho será desenvolvido situa-se em um contexto periférico da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro dominado pela milícia. Outra parte dos estudantes é pertencente às áreas dominadas pelo tráfico. Os estudantes deste CIEP já protagonizaram lutas históricas de resistência com ocupações pelas eleições diretas nas escolas do Estado do Rio de Janeiro, pelos dois tempos obrigatórios de todas as disciplinas<sup>6</sup>, pela não construção de mais salas no pátio da escola e atos durante a greve em solidariedade aos professores. Gosto de descrever o CIEP em que trabalho como espaço de luta e resistência. Após 15 anos ininterruptos em sala de aula, lecionando em mais de 11 escolas ao longo da minha trajetória, com todos os problemas que o CIEP que

---

<sup>5</sup> Todos os envolvidos neste trabalho deram seu consentimento para participar do mesmo, estando plenamente conscientes do que se tratava. Os menores de idade trouxeram o termo de consentimento devidamente assinado pelos seus responsáveis. Além disso, a própria escola está autorizada por lei a registrar os estudantes em atividades com fins educacionais. Mas usaremos o audiovisual e preservaremos a identidade dos estudantes envolvidos.

<sup>6</sup> Para saber mais sobre o assunto ver em: <<https://www.ubes.org.br/2016/no-rj-primavera-secundarista-das-ocupacoes-pressiona-secretaria-de-educacao-que-assume-compromisso-com-estudantes/>>. Acesso em 01 dez. 2023.

trabalho possa ter, ainda é uma escola onde se vive um idealismo num sentido brizolista<sup>7</sup>, com a maioria de professores grevistas. Isso é essencial, num sentido freiriano, para não contradizermos nosso discurso com nossa prática<sup>8</sup>. Para descrever nossa escola, com toda a precarização que o Estado impõe através das deliberações autocráticas da SEEDUC<sup>9</sup>, um bom grupo de professores ainda tenta fazer valer seu compromisso ético enquanto servidores públicos. Eu, que sempre precisei tanto da escola pública, fiz meu pré-vestibular comunitário, inclusive, no refeitório que um CIEP na Vila Kennedy cedia à noite. Dessa perspectiva, compreendo profundamente a necessidade de tentarmos orientar os estudantes para a vida, para o que de fato são, para os potencializar através da conscientização de algum modo.

No primeiro capítulo de nosso trabalho, propomos fazer um debate teórico sobre os conceitos de decolonialidade, ancestralidade, necropolítica e epistemicídio, fundamentais para o entendimento dessa pesquisa. Em seguida, situaremos o que é o contexto escolar periférico para o leitor compreender melhor a realidade que se impõe sobre esses estudantes. Destacaremos o ensino de História pela perspectiva da ancestralidade deste território Pindorama, trazendo uma perspectiva decolonial que traga novos horizontes de expectativas para os discentes.

O segundo capítulo está dividido em duas partes, em que analisaremos as identidades indígenas em relação ao território periférico, enfatizando o público escolar com forte herança da diáspora nordestina na segunda metade do século XX para os grandes centros urbanos, como o Rio de Janeiro. Nesse segundo caso, a ligação com a ancestralidade indígena é muito próxima; identificamos alguns casos de estudantes com avós aldeados. Contudo, isso não impede que ocorra o racismo institucional nos meios educacionais. Por isso, também abriremos espaço para o debate sobre os processos de autodeclaração indígena e retomada dessas identidades, o direito ao território e os direitos fundamentais

---

<sup>7</sup> MANOEL, Jones. **Leonel Brizola e a educação libertadora**. Youtube, 6 nov. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nHU4mhR7pYk>>.

<sup>7</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>8</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>9</sup> MOVIMENTO NOSSA CLASSE: **Greve da Educação | Balanço do movimento do Nossa Classe Educação sobre a greve da rede estadual do Rio de Janeiro**. Esquerda Diário (online), 14 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Balanco-do-movimento-do-Nossa-Classe-Educacao-sobre-a-greve-da-rede-estadual-do-Rio-de-Janeiro>>. Acesso em 15 jul.2023.

pela perspectiva da solidariedade. E da luta de classes dos indígenas junto aos estudantes periféricos, onde tramo melhor as vozes dos indígenas também com a minha voz.

Por fim, no terceiro capítulo, irei me ater, enquanto professor da rede pública, à análise das vozes dos estudantes, ao questionarem o convidado João Ticuna e suas respectivas respostas. Tais análises, inexoravelmente, se cruzarão com a minha formação cultural no meu contexto periférico que me faz ter uma percepção mais profunda dos problemas do meu território no tocante as identidades que o compõem, a violência que nos assola e os constantes ataques que o capitalismo direciona à escola pública.



Imagem: “Chão da Escola”. Fotografia – do autor. Rio de Janeiro, 2023.

## CAPÍTULO I – MUITOS RIOS, MUITAS HISTÓRIAS

*“O medo dá origem ao mal  
 O homem coletivo sente a necessidade de lutar  
 O orgulho, a arrogância, a glória  
 Enche a imaginação de domínio  
 São demônios, os que destroem o poder bravo da humanidade  
 Viva Zapata!  
 Viva Sandino!  
 Viva Zumbi!  
 Antônio Conselheiro!  
 Todos os panteras negras  
 Lampião, sua imagem e semelhança  
 Eu tenho certeza, eles também cantaram um dia.”  
 (Chico Science e Nação Zumbi)<sup>10</sup>*

A pesquisa proposta detém-se no aprofundamento crítico da História ensinada e a aplicação da lei 11.645/08<sup>11</sup>, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em 2008 ao cumprir uma das pautas históricas dos movimentos indígenas brasileiros. Aqui, no caso, mais especificamente, no tocante à obrigatoriedade do ensino de História Indígena na sala de aula de uma escola pública da periferia da cidade do Rio de Janeiro, no território da zona oeste, marcada por um contexto de maior violência do que outras partes mais assistidas da capital. Com este trabalho, contribuimos no aprimoramento da percepção crítica dos estudantes e dos educadores acerca da diversidade cultural em relação aos povos originários do Brasil e também de nós mesmos, por termos uma consciência que advém da vivência da corporeidade<sup>12</sup> neste território.

<sup>10</sup> Chico Science & Nação Zumbi. **Monólogo ao pé do ouvido**. Álbum: Da Lama ao Caos, Brasil, 1994.

<sup>11</sup> “A Lei n.º 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). Muitas universidades e faculdades pelo País não contêm em seus currículos disciplinas voltadas aos estudos que preparariam estes profissionais da educação para o ensino destas disciplinas. Em outras instituições, estas disciplinas não fazem parte do currículo principal, sendo ofertadas apenas como disciplinas optativas. O resultado tem sido professores despreparados para ministrar estes conhecimentos aos estudantes da educação básica por não os possuir. Além disso, a ausência destes estudos no currículo principal das licenciaturas contribuem para a perpetuação de uma visão de mundo eurocêntrica, de preconceitos e estereótipos raciais e para uma atmosfera de intolerância cultural e religiosa, elementos nocivos para a unidade do Estado Brasileiro, que jurou combatê-los na Constituição e em tratados internacionais”. Citado de: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182>

<sup>12</sup> Neste sentido, o conceito de corporificação freiriano, que nos coloca que a experiência direta é o que não contradiz nossos argumentos numa sala de aula, é um fator para termos um pouco mais de profundidade sobre a pluralidade de saberes que podem imaginar soluções para a nossa realidade. O capitalismo transplantado para nosso território tenta apresentar soluções de ordem existencial através do consumo fetichista que, na verdade, para muitos povos indígenas, é apenas mais uma maneira deste sistema enfraquecer o espírito. Quando observamos as opressões estruturais relativas às minorias e grupos periféricos no Brasil, temos a constatação



Estamos imersos num contexto periférico que carrega forte herança tanto da ancestralidade indígena como da africana. Todavia, ainda é muito comum uma percepção demasiada ocidental também como formadora deste contexto e de nosso sentido existencial e que, presunçosamente, ignora que a maioria dos brasileiros carrega uma herança ancestral de povos que milenarmente habitam este continente e que, a partir da sua invasão, os europeus resolveram chamar de América, mas que nos atuais processos de retomada resgatamos a denominação Abya Yala<sup>13</sup>.

O triunfo da colonização cotidiana vinculada ao projeto eugenista que atravessa o Brasil nos cinco últimos séculos pode ser identificado numa interação básica em quase toda sala de aula de qualquer escola pública periférica. A educação, inclusive, desde seu princípio na história nacional brasileira, surge como uma instituição que cumpre a função de “civilizar”, ou seja, é instrumento da ideologia da classe dominante sobre o apagamento dessas heranças bioculturais em nosso povo, nossa sociedade. Atualmente, há o tempo todo nos espaços educacionais deliberações de grupos hegemônicos com seu léxico de conceitos neoliberais e fantasiosos. Divulgam a crença de que os “progressos tecnológicos” que o ocidente promove são a solução para uma existência pautada no consumo e em algoritmos, substituindo as conquistas históricas e direitos dos trabalhadores da educação e estudantes, seus sindicatos, movimentos sociais e estudantis; produzindo a ratificação da miséria estrutural e manutenção das desigualdades como projeto central da sociedade brasileira também neste começo de século XXI.

---

do nosso fracasso enquanto sociedade. Não entender que o agir em coletividade é um caminho para encontrarmos maneiras de superar a crise e desigualdades como projeto em nosso país é um erro que muitos professores decaem, como, por exemplo, não compor o sindicato, não lutar por melhores condições de trabalho, não fazer greve e há até os que concordam com as políticas de austeridade do atual governo que impactam enormemente as políticas sociais e direitos como as da educação. Para um professor “colonizado” é contraditório estabelecer uma relação de empatia com os estudantes, pois não reconhece as complexidades de povos da África e dos povos originários das Américas nos seus processos de miscigenação, quando não os concebem como desvio moral. O apagamento da ancestralidade indígena e africana ignora que estamos vivos por conta de nossos ancestrais que tiveram que, mais do que assimilar, criar estratégias de sobrevivência para também que as gerações futuras pudessem alterar as correlações de forças na realidade.

<sup>13</sup> ALVES, Altair. Saiba quais são os bairros mais perigosos e os mais seguros do Rio. **Diário do Rio** (online), 29 mai. 2023. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjPmqvx6PyEAX-qJUCHeymBckQFnoECCYQAQ&url=https%3A%2F%2Fdiariodorio.com%2Fsaiba-quais-sao-os-bairros-mais-perigosos-e-os-mais-seguros-do-rio%2F&usg=AOvVaw2dDrcnt6UFpRouHK6zIVPC&opi=89978449>> Acesso em 15 jun. 2023.

## 1.1 EDUCAÇÃO DECOLONIAL: RETOMAR A NOSSA HISTÓRIA

Estamos aqui confrontando as ideias e conceitos que apontam os valores ocidentais como o único sentido que deve guiar a construção do presente e, conseqüentemente, do futuro nas escolas públicas quanto ao Ensino de História e, em particular, numa escola situada na periferia do Rio de Janeiro. Entendemos que o espaço de uma aula é uma disputa de memória, identidades, tomada de consciência de classe. Uma guerra cotidiana contra as percepções colonizadoras que potencializam o establishment e que podem e devem ser confrontadas mediante dinâmicas que estimulem uma compreensão de mundo pela ética do respeito à diversidade e outros modos de existências, incidindo no desenvolvimento de uma compreensão de realidade mais sustentável e menos desigual para as nossas e às futuras gerações. Este trabalho se preocupa em identificar e problematizar a percepção de estudantes do ensino médio acerca dos povos indígenas e confrontar, dentro do possível, com todas as limitações estruturais, o racismo das instituições de ensino. Nossa percepção dos indígenas, fortemente influenciada pelo imaginário racista que a mídia e os canais de informação fornecem, ora os romantizando, ora os barbarizando, mas sempre tentando os apagar, faz com que os estudantes, totalmente desprovido de referências reais sobre si, não se compreenda ou não queira se compreender num processo de retomada indígena. Afinal, não é interessante ser associado ao que a sociedade, o tempo todo, trata como algo invisível, tão distante e até inferior. Mas apesar do discurso supremacista e assimilacionista do Ocidente, que vem tentando apagar milhares de anos da história dos povos que habitavam o nosso continente, nos empurrando para um contexto que instiga o que há de pior no ser humano, fazendo-nos ter que estar onde sempre estivemos como se isso aqui não fosse nosso, subvertendo indecentemente a vida em mercadoria como sentido último da existência... Com o projeto capitalista nos delegando um lugar sem raízes enquanto política de Estado, e interferindo contrariamente ao coro da luta pelos territórios de quem sempre esteve nele e agora é tratado como força de trabalho para abarrotar as fileiras do exército industrial de reserva capitalista<sup>14</sup>, apesar disso tudo, os povos indígenas existem, tanto quanto existem.

---

<sup>14</sup> Para saber mais sobre o assunto, leia: GRANATO NETO, Nelson Nei. **Exército industrial da reserva: conceito e mensuração**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná,

A invisibilidade e a forma precária como a história indígena é tratada na educação básica e nas universidades não devem ser encaradas apenas como mero descaso. É parte de um projeto de poder, que tem sua origem aqui com o transplante da empresa colonial e que ainda opera na percepção da realidade através do epistemicídio<sup>15</sup> em relação aos sujeitos originais deste território e marginalizados após as invasões europeias. É importante ressaltar, neste sentido, que a educação escolar sobre os povos indígenas aborda ainda os indígenas como algo inerente ao exotismo e pertencente a algum lugar do passado, quando não o estrangeiro, nunca pertencente ao próprio território onde sempre esteve. Em parte, devemos isso ao próprio modelo dos currículos das universidades brasileiras que continuam centralmente comprometidas com as epistemologias eurocêntricas na sua constatável realidade, ao ignorarem a falta de representatividade praticamente, em suas cadeiras, de uma dimensão fundamental no tocante às diferentes cosmopercepções do nosso território. Os espaços institucionais deveriam ter mais a presença desses povos também para nos orientarem e formarem enquanto educadores numa perspectiva decolonial e interseccional<sup>16</sup>. Mais ainda: podemos afirmar, na conjuntura atual, que essa tentativa de apagamento da memória é proposital, possui uma relação com o controle pleno da territorialidade pelas mãos do agronegócio, madeireiros, grileiros e especulação imobiliária, e que, nesse sentido, as identidades indígenas são o fator principal na consolidação dos direitos constitucionais acerca do território, já que também é a partir do processo de autodeclaração desses povos que se homologa sua territorialidade. O racismo institucional também se revela na invisibilidade como os povos originários não protagonizam

---

Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico. Defesa: Curitiba, 26 mar. 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30106>>. Acesso em 12 fev.2023.

<sup>15</sup> Souza Santos definiu o conceito de epistemicídio como: “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra, Almedina, 2009, p. 183.

<sup>16</sup> Gonzalez, diferente de outros intérpretes do país, pensa relacionalmente os marcadores sociais da diferença classe, raça e gênero, num momento em que essas categorias são pensadas analiticamente distintamente. Além dessa abordagem interseccional, a autora propõe uma análise da sociedade brasileira pensando esta em relação e proximidade com o restante da América e com a África. Numa abordagem interseccional a mais ampla possível. Ver em: OLIVEIRA, Ana Caroline Amorim. Lélia Gonzalez e o pensamento interseccional: Uma reflexão sobre o mito da democracia racial no Brasil. In: **Interterritórios – Revista de Educação**. V. 6, N.20. Caruaru: UFPE, 2020.

e não são abordados centralmente tanto nas escolas como nas universidades, bem como por outras instituições do Estado.

A existência das múltiplas expressões do colonialismo na atualidade ainda extermina, oprime, constrói estigmas e reforça o etnocentrismo em relação aos povos originários em Abya Yala. Morgan Ndlovu problematiza, mediante uma concepção de Grosfoguel, que a falta da presença legal do colonialismo após o seu fim jurídico complexou ainda mais a presença deste modelo, já que, embora legalmente ele não exista, tal invisibilidade torna esta opressão ainda mais complexa de se entender<sup>17</sup>. Neste espectro, é importante salientar que, dentre as múltiplas situações coloniais, o epistemicídio evidencia a relação entre a estrutura de poder da dominação colonial e a produção de conhecimento como opressões inseparáveis. No racismo epistêmico, temos que o mundo não pode sobreviver sem o pensamento do sujeito ocidental. Uma visão de mundo ocidental como única capaz de traçar o futuro da humanidade, incluindo o destino dos não ocidentais, ao atribuir à Europa como único espaço de um pensamento e desenvolvimento civilizatório autêntico. Portanto, Ndlovu nos provoca com a seguinte questão: é justo para o sujeito não ocidental continuar a perceber a Europa como o único lugar de pensamento autêntico? Ndlovu propõe pluriversalizar, assim como Luiz Rufino<sup>18</sup> enfatiza, ao invés de incorporar a noção de universalidade epistêmica que oculta o seu “lugar de enunciação”. Muito possivelmente, acredito enquanto professor, a coragem necessária para a incorporação de perspectivas pensadas em cosmopercepções para além da racionalidade ocidental poderia nos levar a caminhos mais interessantes de se trilhar e menos fatalistas na construção de nossa realidade.

Buscando outros exemplos na História e, principalmente, nos livros didáticos que formaram gerações de jovens no Brasil, não vamos muito longe do que já foi anunciado neste trabalho quanto ao epistemicídio que atravessa o processo histórico desde a invasão. Os livros didáticos do ensino de história, ao longo das gerações, perpetuaram visões estereotipadas e folclorizadas dos povos originários. Podemos constatar num recente estudo empreendido na literatura escolar da primeira metade do século XX por Zamboni e Bergamaschi, onde as autoras constataram que ainda há na escola e no material didático que

---

<sup>17</sup> NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial. In: **Epistemologias do sul**. V.1, n.1, 2017, pp.127-144. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/782>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

<sup>18</sup> RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

nela circula a predominância das ideias de cinco tipos de estereótipos dos indígenas: primeiramente, do “índio genérico”, em que a pluralidade das identidades étnicas ficam completamente apagadas; em segundo, o “índio exótico”, bárbaro, apresentado por diferenças em sinais diacríticos muito específicos e descontextualizados culturalmente; em terceiro, aparece o “índio romântico”, vinculada à ideia do bom selvagem, apresentado, sempre no passado, como uma figura ambígua, de herói e perdedor; em quarto, o “índio fugaz”, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico ou por processos de assimilação à sociedade nacional; E, por último, o “índio histórico”, concepção mais recente que enfatiza a historicidade, a dinâmica cultural das sociedades indígenas<sup>19</sup>.

No decorrer de sua implementação no Brasil, o ensino de história esteve profundamente associado a ideia de construção da nação. Inicialmente, implantará juízos de valores. Neste sentido, ele terá cunho religioso. Num segundo momento, ela atenderá a necessidade de se forjar uma identidade nacional. Num terceiro, passará valores da república “laica”. Num quarto momento, ele será usado como ferramenta ideológica da ditadura. Assim, durante boa parte da história do Brasil, esta área do conhecimento esteve vinculada à necessidade dos governos terem um ensino de História atrelado a ideia de construção da nação. O modelo de história a ser seguido era o eurocêntrico. Não havia neste ensino espaço para a diversidade étnico-racial que constitui a sociedade brasileira. Assim, os povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e afro-indígenas eram quase que completamente invisibilizados neste ensino e/ ou se eram apresentados, era de maneira exótica e folclorizada.<sup>20</sup> No contexto do Brasil contemporâneo, perpetua-se ainda na disciplina escolar História princípios epistemológicos ocidentais do colonizador branco europeu. Outras vozes e narrativas subalternizadas, outras formas de conhecer a realidade que fogem da pretensa universalidade eurocêntrica que oculta o seu lugar de enunciação, são silenciadas e invisibilizadas, de modo a não apreender a complexidade da diversidade sociorracial do Brasil.

<sup>19</sup> ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e Ensino de História: memória, movimento e educação. In: **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: <[https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_antiores/anais1+7/txtcompletos/sem12/COLE\\_3908.pdf](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais1+7/txtcompletos/sem12/COLE_3908.pdf)>. Acesso em 05 mai. 2023.

<sup>20</sup> NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial. In: **Epistemologias do sul**. V.1, n.1, 2017, pp.127-144. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/782>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

O historiador Edson Machado de Brito, cujo nome social é Edson Kayapó, uma das principais referências para essa pesquisa, nos traz análises em torno das “possibilidades de inovação no estudo da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, buscando romper com o silenciamento e os preconceitos produzidos pelo Estado, pela sociedade e pela escola ao longo do tempo”. O autor evidencia, em suas publicações<sup>21</sup>, o percurso e os dispositivos ideológicos que produziram as concepções de extermínio, bem como a inferioridade sociobiológica, problematizando a historiografia oficial e possibilitando novos referenciais para a efetivação da Lei 11.645/08. Concordamos que é urgente a ressignificação do currículo pelo professor para atender às necessidades didáticas-metodológicas, compreendendo a história pela narrativa dos invisibilizados pela colonialidade. Assim como Edson Kayapó, entendemos que as instituições educacionais e seus currículos têm reproduzido narrativas históricas defasadas, que fortalecem estereótipos, sem as repensar, contribuindo com a propagação de muitos preconceitos sobre os povos indígenas, estando alinhada aos grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora e eurocêntrica e até mesmo subsidiando suas narrativas genocidas. O autor reafirma sempre que os cursos de História ainda não tiveram coragem para fazer a reestruturação curricular. A Lei 11.645/08 apresenta a possibilidade de novas perspectivas para o ensino da História e cultura dos povos indígenas. Os trabalhos de Edson Kayapó nos possibilita romper a visão tradicional que mantinham os povos originários em um “não lugar”, assimilados e silenciados, para a produção de um novo olhar em que os próprios indígenas sejam protagonistas de suas memórias e histórias, contribuindo com um novo horizonte de expectativa<sup>22</sup> ao ensino de História no Brasil.

---

<sup>21</sup> Recorremos as seguintes publicações: KAYAPÓ, Edson [Edson Machado de Brito]. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. (Tese de Doutorado em educação); BRITO, E. M.; BRITO, T. B. A. V.. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: **Mneme** (Caicó. Online), v. 15, p. 38-68, 2014; BRITO, E. M.. Da Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo do Curipi à escola diferenciada entre os Karipuna: entrelaçamentos na história da educação escolar indígena. In: **Revista História Hoje**, v. 01, p. 103-123, 2012; BRITO, E. M.. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras. In: **Fronteiras** (Campo Grande), v. 11, p. 59-72, 2009; BRITO, E. M.. **Formação de professores: política, saberes e práticas**. 1ª ed. Feira de Santana: Shekinah, 2013. v. 1500; BRITO, E. M.; MUNDURUKU, D; KRENAK, A.. **Antologia indígena**. 1ª ed. Cuiabá: Secretaria de Estado da Cultura do Mato Grosso, 2009. v. 10000. 64p.; JOCA, T.; MUNGUBA, M.; BRITO, E. M.. **Educação inclusiva: perspectivas complementares no respeito às diferenças**. Jundiaí-SP: Paco, 2020; BRITO, E. M.; MUNDURUKU, D; KRENAK, A.. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC - Departamento Nacional, 2019; entre outros.

<sup>22</sup> O horizonte é “aquela linha por trás da qual se abre o futuro”, pois sem expectativa do futuro, o presente não faz sentido. Desse modo, o horizonte de expectativa se modela no presente, mas

Meyer (2017), pesquisador da cultura Guarani, ao refletir sobre as populações indígenas na constituição da nação brasileira, afirma que:

“(...) nega-se a inserção do protagonismo de povos e culturas que não se vinculam à estrutura narrativa europeia em suas próprias histórias. Outra consequência do não deslocamento das narrativas eurocêntricas é a destituição da dignidade da memória de outras identidades e o não reconhecimento dos vínculos sociais que amarram as sociedades indígenas a outras culturas no presente. Essas práticas de exclusão são resultados e, ao mesmo tempo resultam em duas formas de genocídio: o epistemicídio e a morte física que perenizam a violência colonial.”<sup>23</sup>

Um ponto a ser transmutado é a própria mentalidade herdada da empresa colonial, que atua ainda em níveis diretos e subjetivos na manutenção do racismo e da necropolítica. Achille Mbembe<sup>24</sup> nos coloca que a modernidade esteve na origem de vários conceitos políticos, portanto biopolítica, tomando por base as ideias de Foucault. Mbembe incorpora a ideia de soberania pela perspectiva foucaultiana de poder, que nos elucida que o nascimento da ideia de soberania na modernidade nasce junto a uma forma até então inédita de dominação na qual as esferas periféricas teriam as suas subjetividades e seus corpos controlados em sua totalidade por um tipo de dominação que se manteve atrelada a modelos econômicos “pós-colonialidade” e seus ecos emergentes, uma dinâmica de poder até então inédita. A noção de biopoder foucaultiana está baseada na emergência de uma noção ficcional de inimigo, na construção de uma relação de inimizade em que a força para violar a proibição de matar, embora verdadeira, estará sob condições que o costume define. “A política como trabalho de morte, e a morte como definidora do limite de soberania”. Criticando o discurso filosófico moderno, que considera a razão como verdade do sujeito, Mbembe propõe vida e morte como categorias mais racionais do que a ficcional ideia de racionalidade, um dogma do pensamento eurocêntrico. A preocupação central deste autor seria

---

não foi experimentado. Em suma, a ideia de futuro pode ser projetada somente através das experiências do passado e, principalmente, do presente. Ver: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

<sup>23</sup> MEYER, André Felipe. **Um click na Tekoá: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes guarani**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Udesc. Florianópolis, 2017, p. 21.

<sup>24</sup> Ver: MBEMBE, Achille. “*Necropolítica*”. In: **Revista Artes e Ensaios**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição de corpos e populações. Para essa pesquisa, as considerações de Mbembe, pautadas nos pressupostos teóricos de Foucault, vão ao encontro de dois elementos centrais analisados nessa dissertação: o corpo originário, dito “indígena”, e o corpo periférico do estudante da rede pública do subúrbio carioca, herdeiro bioculturalmente de povos indígenas e africanos, quando não diretamente indígena. Corpos que atendem ao “sacrifício” imposto pela necropolítica.

É necessário inserirmos conceitos teóricos e metodológicos que promova um ensino de história que priorize a compreensão da diversidade destes povos e do seu direito a seus modos de ser e existir, com as suas diferenças culturais e sob outras lógicas que não os restrinja ao modelo capitalista neoliberal ocidental, além também dos próprios estudantes como vinculados a essa dimensão ancestral, mesmo que tentando ser apagada por este modelo. Marc Bloch concebe que a função do historiador é lembrar aquilo que a sociedade quer esquecer<sup>25</sup>. A sociedade quer esquecer do que ela é, fundamentalmente, porque ela gosta de sua ideologia<sup>26</sup>. Os historiadores em sala de aula, muitas vezes, inclusive, não possuem compromisso ético com a reparação e a retomada da nossa história ao não confrontar o extermínio genocida, as tentativas de apagamento e o epistemicídio. Para curarmos essas feridas históricas, ou amenizar pelo menos, já que a cura teria inevitavelmente que passar por um processo de ruptura revolucionária e superação do capitalismo, apostamos na possibilidade de criação de pontes entre indígenas e estudantes da periferia, a maioria com forte presença fenotípica e, em alguns casos, até identitária afro-indígena. Mais do que tratar os estudantes da periferia e os indígenas como “objeto” ou “o outro”, oferecemos o espaço dessa pesquisa para o exercício dessas vozes e da disciplina História para estes sujeitos protagonizarem suas narrativas, memórias e temporalidades. Afinal, o outro não é tão outro assim, e ele pode até ser nós mesmos nesse processo de retomada de consciência.

Gayatri Spivak<sup>27</sup> conceitua o sujeito subalterno como aquele que não ocupa ou existe como uma categoria homogênea. O termo subalternizado não pode ser

<sup>25</sup> BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Editor, 2002.

<sup>26</sup> ZIZEK, Slavoj. Ideologia. In: **O guia pervertido da ideologia**. Direção de Sophie Fiennes e Produção de Slavoj Zizek. Irlanda: Blinder Filmes, 2012. Trecho disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VJJf9LMOpDA>>. Acesso em 22 ago. 2022.

<sup>27</sup> SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. [1988]



usado para se referir a todo e qualquer sujeito marginalizado. Subalterno está para além de um conceito usado apenas para análise do “outro”, por quem ocupa o lugar hegemônico da “teoria” e o utiliza, portanto, para se referir ao “outro” como uma categoria e, desse modo, não serviria para ocupar um lugar hegemônico senão apenas como “objeto” ou sujeito passivo de análise. A crítica de Spivak é muito consistente ao apontar que o local que o subalterno deve ocupar deve ser ocupado pelo mesmo e é evidente seu empenho em apontar que ninguém deve falar pelo subalterno, mas é a esse sujeito que cabe o papel de intelectual e é o mesmo que irá diretamente contribuir para a própria existência ou presença nos espaços hegemônicos. Esse trabalho se proporá a radicalizar essa fundamentação teórica, na prática, no segundo e terceiro capítulo, ao dar espaço às vozes de nossos convidados para falarem a partir de si. A crítica de Spivak ao expor que “o subalterno não pode falar e, quando tenta, não encontra meios para ser ouvido” justificou e foi ao encontro de minhas pretensões para a metodologia desta pesquisa. Por falar dos povos originários, fez-me entender o quanto eu posso criar este espaço central, hegemônico, ao longo da pesquisa e também no seu produto final. Temos, portanto, como referencial teórico-metodológico as perspectivas conceituais que auxiliem na criação de condições possíveis para a amigável colaboração com indígenas de diferentes povos, que vivam na cidade do Rio de Janeiro, para que possamos construir conexões pedagógicas entre o pensamento-ação desses sujeitos e jovens da periferia no espaço hegemônico de uma escola pública em que atuo e que será o campo deste trabalho. Almeja-se aqui nesta pesquisa, portanto, dar mais voz do que falar, criar mais pontes do que teorizar. É uma afirmação da necessidade da imaginação do futuro do mundo pelos povos indígenas por conta da insuficiência dos modos ocidentais de conhecer, imaginar e ver o mundo para dar conta dos problemas que estes mesmos modos criaram.

Bergamachi nos aponta que estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano. Marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão de branquitude, de pureza, de uma pseudoeuropeidade que impõe como destino inexorável a assimilação. Ela está certa em dizer que é a nossa própria história, mas eu aprofundaria mais essa questão a partir das próprias noções que os convidados indígenas trouxeram para nossa experiência desenvolvida neste trabalho e que gera aqui a seguinte reflexão: mestiço é só mais um modo de nos apagarem, de nos delegarem um lugar ao nada. Afinal, todas essas categorias

sociais cunhadas pelo próprio Estado, como a de pardo, por exemplo, são só mais um modo de dizer que estamos num “não lugar”. Mas pertencemos a um lugar, afinal, não é justo para quem sempre esteve aqui ter que ocupar um lugar que é nada. A ideia de mestiço, por mais aceitável que seja, é só mais um modo de nos confundir e perpetuar a colonização mental. Ela despotencializa e desempodera a sociedade brasileira como um todo. E não é possível pensar em retomada sem orgulho, sem passar pela valorização de nossa autoestima, não enquanto mestiços ou pardos, mas detentores de uma memória ancestral que se relaciona com esse território, por mais fragmentada pelas tentativas de apagamento que seja nos contextos urbanos. O que mais existem são indígenas em contexto urbano, mas que, já cooptados ideologicamente pelas categorias sociais e modos de vida que o ocidente dissemina, não se compreendem como tais. Mas não é justo para nós pertencermos a definições categóricas que só reafirmam o compromisso com a assimilação. Numa sala de aula da periferia do Rio de Janeiro, não podemos deixar de levar em conta que estamos excepcionalmente dentro do contexto do branqueamento eugenista, um reflexo das políticas públicas que se intensificaram no pós-abolição do final do século XIX<sup>28</sup>, apesar de velarem por todo o período colonial também.

O discurso político-ideológico da democracia racial, na primeira metade do século XX, constituiu uma roupagem mais complexa acerca do epistemicídio colonialista, intrincados nas relações poder-saber/ raça-saber. Ao negar o conflito sociorracial, dilui-se a discussão do racismo em nome de um ideal de unidade étnica a ser alcançado pela miscigenação. Neste sentido, a pressão integracionista e assimiladora imposta aos grupos subalternizados - os negros, os indígenas e os afro-indígenas - fez com que estes tivessem suas subjetividades submetidas ao projeto de uma civilização brasileira mestiça. Uma mestiçagem branqueada pelo projeto eugenista em consonância com o ritmo da colonialidade. Na medida que as subjetividades culturais dos grupos subalternizados eram integradas na sociedade, não se admitia o questionamento político da sua posição na estrutura social.

As pesquisas arqueológicas em Abya Yala apontam vestígios de presença humana pelo menos de 25 e 33 mil anos<sup>29</sup>. Entretanto, é ainda muito recorrente

<sup>28</sup> GUIMARÃES, Antonio S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

<sup>29</sup> SILVEIRA, Evanildo da. Pesquisa revela que América foi 'descoberta' milhares de anos antes do que se pensava. In: **BBC Brasil Online**. [Vera Cruz, RS], 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-53504712>>. Acesso em 05 mar. 2022.

associar a história dos povos originários em Pindorama com o Período das Invasões iniciadas no século XV, eufemisticamente atenuado como “grandes navegações” nos currículos de história e tendo a história dos povos originários complementar à narrativa europeia em relação estreita com a noção de empresa colonial. Não podemos perder de vista que o que se está em jogo é o protagonismo da narrativa eurocêntrica na construção de uma compreensão histórica que segue ainda em acordo com a perspectiva de poder ao qual aloca o Ocidente como a força motriz principal das dinâmicas mundiais, sua ideologia capitalista em detrimento da existência dos inúmeros grupos subalternizados e destruição de seus respectivos ecossistemas e modos de vida. O estado de “bem-estar” que tenta suprimir a natureza numa concepção utilitária onde a balança só pesa a favor para o lado da humanidade ocidental, além de seguir com o projeto eugenista e de branqueamento como na sociedade brasileira, orientando-se pela diluição das diferenças numa identidade assimilada pela modernidade.

É fundamental problematizar a branquitude enquanto um paradigma histórico de dominação na construção social, cultural, econômica e política do continente. É necessário situar esta questão no contexto da promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, componente indispensável a uma educação intercultural crítica, decolonial e antirracista.

Pela fala de nosso convidado Ticuna:

*“Nós, que sempre estivemos aqui, somos ditos e vistos por vocês, pela sociedade que habita este território, como se fôssemos pessoas de fora. Inclusive, quando as pessoas me veem na rua, o lugar a que elas me associam enquanto ‘índio’ não é a cidade, o centro urbano; é a floresta. Elas dizem que lugar de ‘índio’ é na floresta, sendo que se formos pensar mesmo, estamos aqui desde sempre. Como é que nosso lugar é a floresta se as cidades estão construídas em cima das florestas? Como é que nós desaparecemos se a cidade só veio e meio que ‘maquiou’ tudo, mas a gente continua aqui, continuamos aqui. Inclusive, vocês que estão aqui, vários de vocês, são e continuam indígenas, não são nem descendentes, entende? Mas o Estado faz com que vocês acreditem que vocês não são. Por quê? Porque a primeira coisa que o Estado colonizador destruiu quando eles chegaram aqui em nós, dito ‘índios’, sabe o que foi? Foi a nossa autoestima<sup>30</sup>. Não foram primeiramente nossos corpos que foram estuprados, não foi primeiramente isso. Foi nossa autoestima, porque eles*

---

<sup>30</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, 287p.

*costumam justamente dizer que esses traços que vocês têm aqui hoje, que vão ser mais presentes em uns do que em outros, eram feios, eram traços que não eram legais, que tínhamos que cortar o cabelo, tínhamos que justamente nos branquearmos<sup>31</sup>. Tinha que se misturar cada vez mais para você se parecer com eles, com o nariz mais fininho, a estatura mais alta, porque você tinha que deixar de ser 'índio', porque 'era feio', porque você 'vivía sujo', porque era 'selvagem', porque você comia assim, comia assado. Mas foram o que eles falaram, não quer dizer que era a realidade. E foi justamente a maioria das outras pessoas que eles conseguiram colocar isso na cabeça que começaram a realmente se ver no espelho e pensar, 'hum, não é legal ser índio'. Você então vai fazer tudo para deixar de ser e não ser isso, mas é necessário ser branco para você ser bem-visto no meio da sociedade. Você tinha que ser branco durante uma época no Brasil. Isso vocês não irão ler nos livros de História, infelizmente."*

Apesar da quase unanimidade entre cientistas sociais de que não vivemos uma democracia racial, tal noção está profundamente enraizada no imaginário social<sup>32</sup>. Ao refletir sobre a branquitude, Schucman define como “uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos”<sup>33</sup>. Embora esses mecanismos tenham sido gerados inicialmente pelo colonialismo, eles se mantêm e são preservados na contemporaneidade pelo imperialismo<sup>34</sup>. Explorar em sala de aula a questão da branquitude, fazer os devidos apontamentos dessa normatização dos privilégios dos brancos, é uma desnaturalização necessária para tomada de consciência crítica numa sociedade que carrega inúmeros traumas históricos, fundamentalmente numa sala de aula da periferia do Rio de Janeiro com maioria negra, indígena e afro-indígena que se compreende muitas vezes como mestiça, parda ou mesmo branca, já falando a língua do colonizador, praticando a religião do colonizador, batizada com o nome do colonizador. Na contramão do Ocidente, nós, educadores que não nos contradizemos na prática, inserimos no desenvolvimento de uma proposta e orientação pedagógica

<sup>31</sup> FERRNANDES, Camilla. Você sabe o que foi a teoria do embranquecimento no Brasil?. In: **Politize!** [Revista Eletrônica]. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/embranquecimento/>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

<sup>32</sup> OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>>. Acessado em 08 mai. 2023.

<sup>32</sup> SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014, p. 56.

<sup>33</sup> SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014, p. 56.

<sup>34</sup> MANOEL, Jones. **Dependência tecnológica e imperialismo no Brasil**. Youtube, 23 jan. 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l8H-7Tv7YnU>>. Acesso em 15 fev. 2024.

decolonial, antirracista e interseccional em que se pensa a superação de mentalidade europeizante cristalizada em curso em que se considera que a ciência moderna tem a exclusividade do universal e do verdadeiro.

Trabalhar as questões etnicorraciais presentes na nossa sociedade é urgente para a concretização da perspectiva pedagógica que se insere na contribuição da efetividade da Lei 11.645/08. Candau nos expõe que, embora tenhamos avançado no decorrer da última década, os trabalhos e materiais que chegam às escolas ainda mantêm um recorte pontual acerca da temática indígena. Mesmo com os dispositivos legais, a cultura escolar europeizante ainda é foco, marginalizando as culturas afro-brasileiras e indígenas. Entretanto, os movimentos sociais têm o seu papel em trazer questionamentos sobre as relações etnicorraciais e os privilégios da branquitude normatizados e naturalizados pela visão colonialista. Candau ainda questiona:

“Acrescento também: de educar, ensinar e aprender... Seremos capazes de aproveitar este momento para construir uma sociedade justa, democrática e solidária? Esta questão também se coloca para a educação e a escola: seremos capazes de reinventar a escola? Desconstruir uma perspectiva homogeneizadora, padronizadora do formato escolar? De questionar uma concepção dos currículos escolares que promove uma única visão do conhecimento, de caráter moderno e ocidental? De questionar a colonialidade presente nas culturas escolares? De reconhecer inúmeros saberes e práticas insurgentes que realizam professores e professoras no cotidiano escolar, em geral ignorados? De colocar no centro de nossas buscas os grupos sociais subalternizados e inferiorizados?”<sup>35</sup>

A ideologia do branqueamento apropriada como pauta pela desprezível elite econômica deste país enquanto projeto de identidade nacional, que é extensão da ideologia do capitalismo ocidental, é a arquitetura da distopia dos grupos hegemônicos que pretendem influenciar a educação por deliberações do Banco Mundial<sup>36</sup>. Os estudantes, todos pertencentes a miscigenação própria das

<sup>35</sup> \_\_\_\_\_. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE: temas insurgentes. In: **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufrpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <<https://periodicos.ufrpb.br/index.php/rec/article/view/54949>>. Acesso em: 9 maio. 2023.

<sup>36</sup> PEREIRA, João Márcio Mendes. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. In: **Caderno de Saúde Pública**. [São Paulo, SP], 2018. Disponível em

periferias cujas vidas são marcadas pelas precárias ou inexistentes políticas de Estado oferecidas aos agrupamentos sociais de nosso território por distinção da cor da pele, além de traços da ancestralidade indígena ou africana, não merecem menos do que uma educação que os descolonizem para resistirem ao sistema. Esses jovens são vítimas de uma produção artificial da escassez pelo capitalismo. Estão situados em áreas de extrema violência controladas pelo tráfico e pela milícia. Aqui, no nosso território ancestral, a ditadura nunca acabou desde que o primeiro europeu pisou quando invadiu. E a educação continua cumprindo, posso afirmar, após 15 anos ininterruptos em sala de aula e em vias de conclusão desse mestrado, sua função mais de alienar do que de emancipar. Não é a educação para a autonomia e soberania popular, infelizmente. Nem é a educação da participação política direta e fortalecimento dos direitos. O racismo institucional se perpetua na própria escola, na própria universidade, no próprio modo como os educadores não compreendem a questão mais fundamental deste território. Com isso, não podemos deixar de lembrar Darcy Ribeiro, que nos coloca diante do fatalismo de que a crise da educação no Brasil não é casual, e sim um projeto. E lembrar também Paulo Freire ao afirmar que seria ingênuo demais imaginar que as classes dominantes iriam permitir às classes subalternizadas um tipo de educação que as emancipasse<sup>37</sup>.

## 1.2 PLURIVERSALIZAR SABERES NO CHÃO DA ESCOLA

Levantar o debate da diversidade étnica que compõe o nosso país, além de uma relação com a memória que pode potencializar um campo de resistência ante o capitalismo, tem conexão fundamental também com outra maneira de sermos enquanto “brasileiros”. Melhores alternativas ao superar o assimilacionismo. A retomada indígena começa a ganhar cada vez mais força na realidade brasileira, como podemos constatar com a criação do primeiro Ministério dos Povos Indígenas<sup>38</sup> e também na última prévia do Censo

<sup>37</sup> SEREZA, Haroldo Ceravolo; CARVALL, Fernando. Paulo Freire: a pedagogia da igualdade. In: **Opera Mundi – super revolucionários**. São Paulo: UOL, 2020. Disponível em: <<https://operamundi.uol.com.br/super-revolucionarios/63228/paulo-freire-a-pedagogia-da-igualdade>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

<sup>38</sup> COSTA, Jessy. O que você sabe sobre o Ministério dos Povos Indígenas?. **Politize!** (online). Florianópolis, 19 jan. 2024. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/ministerio-dos-povos-indigenas/>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Demográfico do IBGE, em que quase dobrou o quantitativo de indígenas autodeclarados<sup>39</sup>. É um processo de avanço em relação às pautas dos movimentos indigenistas que promovem também nos campos educacionais uma transformação que aos poucos vai cada vez mais se firmando na mentalidade de nos educarmos culturalmente quanto a essa questão.

O autor indígena Gersen Baniwá em seu livro “o índio brasileiro” problematiza a questão da etnogênese que estará diluída ao longo da nossa pesquisa como noção básica de entendimento. Baniwá nos aponta nesta etnogênese que os povos indígenas ao serem acometidos da pressão colonialista através da expulsão de suas terras por pressões políticas, econômicas e religiosas, são estigmatizados em função de seus costumes tradicionais tendo que, por estratégia de sobrevivência para sofrerem menos discriminação, preconceito e racismo, optar pela via assimilacionista, algo que tem se revertido diante do novo contexto da contemporaneidade brasileira que está revisando, fundamentalmente pela ação dos movimentos indigenistas, a retomada de suas identidades tradicionais. Este autor também nos traz outra definição fundamental e diluída ao longo do nosso projeto: a definição de índio ou indígena. Pelo próprio autor ser indígena, faz muito importante incorporarmos essas noções de quem fala de seu lugar. Segundo Baniwá:

“Para muitos brasileiros brancos, a denominação tem um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos nativos da região. Para eles, o ‘índio’ representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro, etc. Para outros ainda, o ‘índio’ é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances. Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de ‘índio’ ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro

<sup>39</sup> O Censo Demográfico já registra mais de 1,65 milhão de indígenas no Brasil, quase o dobro do contabilizado no último levantamento em 2010, quando 896 mil pessoas se declararam indígenas. O número mais recente foi divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em abril e ainda pode aumentar, já que essa foi uma prévia dos dados contabilizados. Ver em: PAJOLLA, Murilo. População indígena quase dobrou em uma década, indica prévia do Censo. In: **Brasil de Fato** (online). Disponível em: <[https://www.brasildefato.com.br/2023/04/04/populacao-indigena-quase-dobrou-em-uma-decada-indica-previa-docenso#:~:text=O%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20j%C3%A1%20registra,segunda%20feira%20\(3\)>](https://www.brasildefato.com.br/2023/04/04/populacao-indigena-quase-dobrou-em-uma-decada-indica-previa-docenso#:~:text=O%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20j%C3%A1%20registra,segunda%20feira%20(3)>)>. Acesso em 09 mai. 2023.

e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos. A partir disso, o sentido pejorativo de 'índio' foi sendo mudado para outro positivo, de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. De pejorativo, passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os 'índios' se tratam como parentes."<sup>40</sup>

E ainda, usando as palavras do antropólogo e doutorando João Ticuna (Museu Nacional/ UFRJ), convidado para essa pesquisa afirmou, em fala aos estudantes:

*“Por que é incoerente falar ‘índio’? Toda vez que se ouve o termo ‘índio’, vai ter gente que pertence a essa dita categoria que não vai achar ruim, mas também por conta de um desconhecimento que as pessoas têm. Outros, se você for se referir a ela com este termo, irão achar ruim. Porque vai ter uma conotação pejorativa, assim como você chamar o outro de ‘preto’ vai ter essa mesma pejoração. Não vai ser distinto, por quê? Porque quando você diz que o outro é ‘índio’, você está diminuindo o outro, colocando num lugar de inferioridade, e tratando o outro como menos: menos humano, menos digno de humanidade, então, ele é só ‘índio’”.*

Estar em sala de aula é fundar com os estudantes a palavra poética, essa já tão abordada por autores como Paulo Freire, Luiz Rufino<sup>41</sup>, entre outros. A palavra que funda, reorganiza e dá (novos) sentidos à realidade. Professores não são salvadores, mas a utopia nos serve para dar uma direção, parafraseando Eduardo Galeano. Um sentido mais amplo ao que fazemos ao educar no século XXI numa periferia brasileira. Este trabalho aspira ressignificar a história, fundar memórias, pluriversalizar, o que pensamos ser algo que nós, professores, temos como fazer. O intenso fluxo de estudantes nos permite que façamos de nossas aulas experiências éticas, não pela lógica do “mercado” ou lucro entrelaçado com o embranquecimento da sociedade multicultural, mas da ética pela vida. Um ponto a ser transmutado é a própria mentalidade herdada da empresa colonial

<sup>40</sup> BANIWÁ, Gersem [Gersem dos Santos Luciano]. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 30-31.

<sup>41</sup> RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.



que atua ainda em níveis diretos e subjetivos na manutenção do racismo e da necropolítica<sup>42</sup>.

Estamos no limiar do projeto colonialista, deparando-nos com trajetórias de vida historicamente complexas numa sala de aula da periferia, jovens herdeiros das marcas da escravidão, do genocídio e da barbárie promovida pela empresa colonial em nosso território e negligenciada no pós-abolição. Estar em sala de aula é observar muitas vezes, diretamente, os efeitos da colonização, a colonialidade<sup>43</sup> triunfando nos fundamentalismos e nas tentativas de invisibilizar as diversidades que constituem nossa cultura.

Aníbal Quijano parte da ideia de que a colonialidade sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como padrão de poder e opera tanto no plano material, como subjetivo<sup>44</sup>. Para o autor, a modernidade se caracteriza pela colonialidade, ou seja, por novas identidades sociais e geoculturais, num padrão de hegemonia autocentrado. É importante destacar que para Quijano todo o movimento intelectual da Europa na produção da modernidade visa atender as necessidades cognitivas do capitalismo. Podemos constatar, por exemplo, que a relação com a natureza, trazida ao nosso território pela empresa colonial, assenta-se na exploração compulsória e na propriedade dos recursos naturais, transformados em mercadoria para a produção industrial. Tal perspectiva era até então inédita para os povos originários que não existiam limitados a categorias de trabalho, hierarquias, produção de excedentes e acumulação. Por mais que Quijano aponte que a perspectiva sócio histórica eurocêntrica esteja em crise, não podemos afirmar

---

<sup>42</sup> MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: **Revista Artes e Ensaios**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>>. Acesso em: 10 nov. 2020. Achille Mbembe<sup>42</sup> nos coloca que a modernidade esteve na origem de vários conceitos políticos, portanto biopolítica. Este autor propõe vida e morte como categorias mais racionais do que a ficcional ideia de racionalidade, um dogma do pensamento eurocêntrico.

<sup>43</sup> A colonialidade seria a perspectiva à qual estamos submetidos há séculos de maneira brutal e que nos força a acreditar na existência de um único modelo de pensamento válido, é o europeu. Desse modo, ficam invisibilizados os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, dos povos afro-brasileiros, dos quilombolas, ciganos, povos do campo, ribeirinhos, entre outros. Isso reverbera no campo da educação, atingindo educadores e educadoras, gestores, estudantes moldados pelo pensamento eurocêntrico e, por isso, não reconhecem outro tipo de pensamento, mesmo que esse seja o conhecimento de seus ancestrais. Dessa maneira, a colonialidade do poder traz em seu bojo a colonialidade do saber. Pensando na colonialidade do poder e do saber, o ser humano subaernizado (colonizado) se sente dominado pelo pensamento dominante. SOUZA, Odair de. A educação para as relações étnico-raciais e as novas perspectivas para o ensino de história na Educação Básica. In: **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.4, n.1, p. 57-58, 2018. CAP UFPE.

<sup>44</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul**. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2018, pp.73-116.

que essa crise perpassasse pela dimensão material e nem mesmo apontem que a força subjetiva das novas epistemologias tenha impacto relevante na transformação desta reacionária modernidade neoliberal. Nos dois anos mais críticos de pandemia da Covid-19, por exemplo, testemunhamos um enriquecimento brutal dos grupos hegemônicos à custa do sacrifício dos sujeitos subalternizados e periféricos. Neste ponto, Quijano problematiza a fragilidade da própria noção de materialismo histórico de Marx como uma categoria eurocêntrica para se pensar a luta de classes. Entretanto, como seria possível nos organizarmos numa realidade “pós-colonialismo” além da categoria do materialismo histórico? Seria o caso de se considerar como perspectivas suleadoras<sup>45</sup> as estratégias de resistência dos povos indígenas, que sobrevivem há 520 anos ao pior e mais extensivo assalto da história?

Estamos num território chamado Brasil, mas o nosso desafio é explicar que isso é uma invenção da narrativa colonialista europeia. A mesma narrativa que nos chamou de bárbaros, mas que inventou a barbárie num sentido estrutural ao nível planetário. Empresa colonial que determina até os dias atuais quais países e territórios são livres e quais não são. Das invasões que nunca acabaram. Estamos aqui nos ocupando fundamentalmente dessas questões a partir das perspectivas teórico-metodológicas deste trabalho. Partimos da consciência de que é quase impossível superar o racismo dentro deste sistema apenas pela representatividade por si mesma. Qualquer tomada de consciência identitária tem que estar vinculada a uma tomada de consciência de classe; na verdade, a primeira deve servir de combustível para a segunda.

Ailton Krenak nos lembra que as invasões em nosso território ocorrem até agora, incessantemente<sup>46</sup>, e que a guerra é a condição *permanente* do nosso modo de organização social. Essa disputa também pode ocorrer numa sala de aula. Disputa de memória, disputa de identidade. Nosso trabalho colocou essa disputa em perspectiva. Temos que lembrar sempre aos nossos estudantes que estamos pisando em uma terra que carrega pelo menos 25 mil anos de ancestralidade; e lembrar também que há, primeiramente, sangue indígena em nossas veias biológicas e culturais, não apenas europeu como muitos se pretendem, numa questão muito mal resolvida com a própria identidade. E se há

---

<sup>45</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

<sup>46</sup> BOLOGNESI, Luiz (dir.). Episódio 1 - As Guerras da Conquista. In: **Guerras do Brasil.doc**. (série documental audiovisual). São Paulo: Buriti Filmes, 2018.

sangue indígena e, também, o africano, é porque seu ancestral teve que sobreviver para você estar vivo<sup>47</sup>. Sobreviver ao maior holocausto humanitário durante o colonialismo e seu perverso sistema de escravização. Mas resistimos pluriversalizando. Essas dimensões, acredito profundamente como educador, são uma das complexidades a serem trabalhadas pela lei 11.645/08. Além do que fundamenta, centralmente, as demandas dos próprios indígenas.

Ailton Krenak também reforça o coro da decolonialidade questionando o sentido universal de humanidade construído pelo racionalismo europeu e afirmando que ele pouco contribui para a superação da colonialidade estruturante de nossos dias. Uma concepção de humanidade construída levando em conta apenas a civilização europeia como referencial.<sup>48</sup> Para o filósofo:

“Essa chamada humanidade, na verdade, constitui um grupo seletivo que exclui uma variedade de sub-humanidades, caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes, que vivem agarradas à terra, aos seus lugares de origem, que são coletivos vinculados à sua memória ancestral e identidade. Esse grupo exclui também 70% das populações arrancadas do campo e das florestas, que estão nas favelas e periferias, alienadas do mínimo exercício do ser, sem referências que sustentam a sua identidade. São lançadas nesse liquidificador chamado humanidade”

Até hoje, dada ainda a pouca efetividade da aplicabilidade da lei 11.645/08, a disciplina escolar de História, por norma, perpetua a epistemologia colonialista. O silenciamento e a invisibilidade dos povos indígenas em sala de aula institui que, mais do que a conscientização da existência desses povos, não há a conscientização de como esses povos se veem. Não existe o protagonismo desses povos e suas culturas, ao contrário, as narrativas eurocêntricas não deixam espaço para outras identidades e memórias. Desse modo, as sociedades indígenas são desvinculadas de outras culturas no presente e, como resultado dessa exclusão, o epistemicídio e a morte física permanecem como herança colonial.

---

<sup>47</sup> Mãe Flávia Pinto, Sacerdotisa de Umbanda e Socióloga, retoma essa noção. Muitas das noções deste trabalho vieram diretamente da minha vivência das giras e pajelanças, que concebo como aldeias urbanas para a continuidade de práticas ancestrais.

PINTO, Mãe Flávia. **Umbanda Preta: raízes africanas e indígenas**. São Paulo: Fundamentos De Axé, 2022.

<sup>48</sup> KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A obra “A queda do Céu” de Davi Kopenawa e Bruce Albert<sup>49</sup>, nos traz uma perspectiva ancestral do povo Yanomami, que pode nos ajudar a imaginar o futuro para além dos limites ocidentais. Nas metrópoles, já nos acostumamos com a água suja, o ar pesado e poluído, as temperaturas irregulares e catástrofes como enchentes, deslizamentos de terras, secas prolongadas, resultados de um desenvolvimento econômico-social dos últimos 300 anos que atuou como predador de recursos naturais para a promoção da industrialização e da comercialização de bens de consumo não duráveis. A saúde humana está comprometida com os excedentes negativos desse progresso: poluição, contaminação, doenças respiratórias, alergias. E para amenizar os efeitos colaterais da modernização, se produz a medicina mercantilizada direcionada apenas para a cura da dimensão física do indivíduo. Fundamentalmente, a crença da Era Moderna<sup>50</sup> no progresso tecnológico como aquilo que pode nos salvar dos próprios problemas estruturais que o ocidente capitalista criou, ignora totalmente que este progresso implica na supressão do presente e do futuro de sujeitos subalternizados, assim como a devastação de biomas inteiros, aniquilamento da biodiversidade e aprofundamento das desigualdades sociais. O avanço tecnológico não tem como projeto prioritário dirimir as desigualdades, ao contrário, é um projeto de poder que tem no seu desenvolvimento o aprofundamento e conservação desta desigualdade. As cosmopercepções produzidas pelos povos com a natureza trata-se de uma experiência que é anterior às preocupações da sociedade capitalista/moderna/ocidental que só passou a discutir o tema de buscar uma relação com a natureza pautada num desenvolvimento econômico-social sustentável na segunda metade do século XX. O Ocidente virou ecologista tardiamente, já que cultivar princípios ecológicos é a essência do próprio modo de ser dos mais de 300 povos que habitam essa terra há milhares de anos, mantendo as florestas de pé antes de nenhum europeu protagonizar essa luta após machucar tanto nossa Ybysy<sup>51</sup>.

Nossa convidada Amykyra Tarairiú, ao falar de uma concepção que todas as cosmopercepções indígenas tem em comum, não por se tratar de uma romantização ocidental, visto que ela representa um contexto da luta dos indígenas em situação urbana por uma educação anticolonialista; mas

---

<sup>49</sup> KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. **A queda do Céu: Palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

<sup>50</sup> Entre os séculos XVIII ao XX.

<sup>51</sup> Ybysy significa “mãe terra” na Língua Tarairiú.

basicamente não há como ser indígena sem falar com a voz da ancestralidade, que nos traz como ponto em comum de todos os povos indígenas:

*“A gente não deixa de estar conectado com a natureza. Por mais que eu esteja aqui na cidade, rodeada de asfalto, de concreto, eu não deixo de estar conectada com a floresta, é o que está dentro do coração, é o que está na nossa origem, eu sei que a floresta são os nossos avós. Que os rios são nossos avôs. Que as árvores são nossas amigas. A gente sabe que a gente tem uma ligação com a terra que está embaixo da gente, porque quando a gente está na floresta, não sei se vocês vão muito na floresta, mas quando você chega na floresta e você coloca os pés no chão, vocês estão fazendo uma conexão com a floresta. Você troca energia através do seu pé com o chão da floresta. Então, a gente sabe que a natureza, a floresta, ela é viva. Ela é a nossa mãe terra. Que a gente chama na minha língua de Ybysy. Vamos aprender a falar? Ybysy é mãe terra. E isso ninguém vai tirar da gente. Tem uma frase que eu gosto muito do Davi Kopenawa, indígena Yanomami, que ele fala: ‘Podem quebrar os nossos galhos, cortar os nossos troncos, mas esquecem que a gente é raiz.’”*



Imagem: “Grafismos e pinturas de Amykyra”. Fotografia – do autor. Rio de Janeiro, 2023

## CAPÍTULO II - AS PONTES

*“Vou atrás de origens que eu não vivi  
Vivo através de chamados  
De músicas ancestrais  
Que me dizem o tempo todo  
Que sua origem é bisavó”  
(Passarinhos do Cerrado)<sup>52</sup>*

Neste capítulo, meu objetivo foi realizar uma costura entre as reflexões sobre a ida de nossos convidados ao CIEP, com toda a problematização do contexto escolar, e não apenas relatar o encontro com os estudantes. Trarei alguns relatos destes convidados que potencializam as noções, conceitos e críticas aos paradigmas coloniais que temos como aportes conceituais para esse trabalho, pois, as noções que os convidados trouxeram, permitem a melhor compreensão da subjetividade identitária indígena e seus confrontos com o racismo institucional dos meios educacionais, a luta pelo território atrelada a noção de classe e por último, uma perspectiva ancestral para contrapor os modos indígenas com os modos ocidentais.

É importante salientar que o volume das contribuições que os convidados nos trouxeram não cabe integralmente neste trabalho. Foram transcritas 4 horas de atividades que abordaram, fundamentalmente, a problematização acerca da identidade, território, luta de classes, concepções ancestrais, retomada indígena urbana, história indígena do Rio de Janeiro, papel e atuação da Aldeia Maracanã, aspectos das próprias culturas dos povos convidados, reconhecimento dos estudantes, pelos convidados, como sendo jovens indígenas também, pautas e agendas de lutas atuais, aspectos culturais e religiosos, educação, e muito mais. Foram mais de 40 páginas de transcrições, que infelizmente não couberam totalmente aqui, pelos limites e objetivos dessa dissertação, mas, por outro lado, os estudantes que se envolveram com essa atividade vivenciaram um contexto diferenciado para se compreenderem no mundo. Assim, nesse trabalho, não estamos transcrevendo nem 1/4 das valiosas contribuições de nossos convidados e dos valiosos questionamentos de nossos estudantes. Tivemos que elencar e sintetizar algumas partes que provavelmente eu escolhi porque problematizaria numa aula mais dentro das concepções do trabalho que venho

---

<sup>52</sup> Passarinhos do Cerrado. **Origens**. Álbum Origens. Brasil, 2016.

realizando no chão da escola. Mas, na verdade, todas as noções que estes encontros com os indígenas nos trouxeram estão aqui incorporadas como orientações, pois coincidem com os elementos que buscávamos para sistematizar a consciência, princípios e parâmetros necessários para se tratar a temática indígena em sala de aula.

Esse texto é, de certo modo, uma edição destes encontros, pois vou recortar, acelerar, sintetizar e focar em “falas e ideias” considerando os limites de uma dissertação e dos objetivos e fundamentação teórico-conceitual que escolhi, seguindo também meus próprios critérios advindos da experiência de anos como professor de História na rede pública. Essa edição não foi simples, pois passei por muitos momentos de impasse, numa linha divisória em que tenho que apagar certas concepções que mereceriam ocupar lugar neste estudo, tanto quanto outras que aqui estão. Outro critério para a edição, além dos acima apontados, foi selecionar momentos, falas, pensamentos que representassem a essência dos encontros e são muito significativos para a totalidade do que foi a experiência para os envolvidos. A opção de trazer alguns trechos da íntegra da fala dos convidados foi uma tentativa de preservar o modo de pensar dos mesmos e, ainda assim, sabemos que não é possível reapresentar em outra linguagem o que foram seus discursos na sala de aula, em roda, em diálogo com os presentes. Tais relatos vão ao encontro da minha prática enquanto professor de História, por isso afirmo que as perspectivas elencadas no texto, trazidas por nossa convidada Amykyra Tarairiú e nosso convidado João Ticuna, são as perspectivas deste trabalho. Quero ressaltar que muitas ideias, que não aparecem aqui descritas, estão incorporadas na própria guinada que esse trabalho causou em minha percepção sobre os estudantes e, fundamentalmente, sobre mim mesmo. E resalto – passei e continuo passando por uma mudança conceitual substancial na compreensão desses povos também. Foram muitos os aprendizados. Sem dúvida, foi o contato com os convidados que me estimulou a repensar categorias sociais que o Estado brasileiro usa para apagar a história de quem sempre esteve ocupando o território como um todo, como as concepções de mestiço e pardo<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Não aprofundarei essa reflexão, pois ela é resultado desse momento na escola e precisaria de mais tempo para desenvolver essa análise.



## 2.1 IDENTIDADES INDÍGENAS E O RACISMO INSTITUCIONAL NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

*“Também podemos construir a nossa declaração, que é a autodeclaração indígena, sem cair nessas armadilhas desse governo colonizador que vai fazer de tudo para apagar, e ninguém vai reparar esse apagamento depois. E a questão da autodeclaração também é complicada, porque existe esse pensamento do colonizador que quer dizer que você não é indígena, não pode se declarar porque você não é de povo x, não tem papel ou documento que comprova. Mas qual é a régua que vai dizer que a pessoa é mais ou menos indígena? Qual é o senso identitário que vai dizer isso? Essa régua é do colonizador.”<sup>54</sup>*

Amykyra Tarairiú, representante da *Teko Haw Marakanã*<sup>55</sup> pisa no chão de nossa “aldeia CIEP” no dia 12 de novembro de 2023 para desenvolver sua atividade com um grupo de 40 estudantes. João Ticuna, foi no dia 16 da mesma semana. João Ticuna, por conta de sua agenda, pisa no CIEP praticamente no último dia de aula antes da semana de provas. Neste dia, a escola funcionou em horário reduzido por conta de uma reunião pedagógica. Marquei com o convidado às 10h, após o horário das aulas reduzidas. Ainda assim, foi muito expressiva a quantidade de estudantes que compareceram, por volta de 26 jovens do Ensino Médio, além de alguns educadores.

Nesta semana ocorreu a “Feira do multiculturalismo” da escola, e é nesse contexto que a primeira convidada chega. A feira escolar ocorre sem problematizar melhor o multiculturalismo, trabalhando o conceito como se fossem apenas apresentar as diferenças entre os estados brasileiros. Então, alguns professores permanecem reproduzindo o racismo institucional, permitindo que os estudantes se fantasiassem de “índios”, com roupas estereotipadas, pinturas corporais sem nenhum contexto e fomentando comportamentos do que a mídia constrói como a ideia de “índio” isolado, “batendo na boca”, ligado apenas ao contexto da floresta e as referências iconográficas de indígenas norte-americanos, muito estereotipadas e propagadas pelo cinema hollywoodiano. Um outro ponto que pôde ser observado foi a “sugestão” de alguns educadores de que nossos convidados indígenas não precisariam de uma sala com ar condicionado porque “estariam (supostamente) acostumados com o calor tropical das florestas”. Amykyra Tarairiú é uma indígena em situação urbana, nunca viveu

<sup>54</sup> Reflexão trazida pela convidada Amykyra Tarairiú.

<sup>55</sup> Mais conhecida como Aldeia Maracanã.

aldeada numa floresta. João Ticuna está mantendo relações há anos com a cidade do Rio de Janeiro por conta de sua formação como doutorando no Museu Nacional/UFRJ. No Amazonas, João mora numa área periférica de um município, não numa aldeia. Essa é uma das realidades da educação quando se trata da questão indígena nas escolas de modo geral: o desconhecimento de como vive a população indígena em diferentes regiões do Brasil, que a minoria vive isolada, que os aldeados nas florestas, campos, e outros biomas, mantêm relação com os centros urbanos. Existem os que vivem em situação urbana e ainda os que estão em processo de retomada indígena por conta de toda tentativa de apagamento<sup>56</sup>. Pela fala de Amykyra para os estudantes:

*“Existem essas aldeias que estão na floresta. São aldeias indígenas na floresta. Existem as aldeias urbanas e existem as aldeias isoladas. Então existem essas três coisas diferentes. As aldeias isoladas são os indígenas que até hoje conseguiram se isolar e não mantêm o contato. Apesar da FUNAI estar tentando ir lá contatar, eles não querem de maneira nenhuma ter o contato. São poucas as aldeias isoladas. Algumas aldeias indígenas na floresta estão mantendo muito contato, fazem turismo nas suas aldeias, recebem imigrantes, viajam também para levar sua cultura para outros locais; e as aldeias urbanas - as aldeias urbanas são um pouco mais complicadas na sua existência por completo. Por quê? Porque ela é uma aldeia que*

---

<sup>56</sup> O seguinte relato de Amykyra Tarairiú é exemplar do processo de apagamento que as gerações antes de nós atravessaram quanto à diáspora nordestina aqui para o sudeste: “A geração antes de mim, a geração dos meus pais, foi a geração que mais sofreu com o apagamento porque foi nessa época que eles começaram a migrar para vir para as cidades, isso foi o caso da minha mãe. Minha mãe veio da Paraíba; lá do sertão da Paraíba, para o Rio de Janeiro para vir para cá trabalhar. Muitos fizeram isso; o nordeste foi muito colonizado, sofreu muito com a colonização, por isso que o nordeste até hoje é muito pobre. E aí, como ele foi muito colonizado, as pessoas que eram indígenas por sua natureza já estavam na cabeça se achando como indígena. Então, “eu vou chegar lá na cidade, eu não vou me declarar como indígena, eu não vou dizer que sou indígena. Vou chegar na cidade, vou trabalhar, vou ter uma vida boa, eu vou crescer na vida (esse era o pensamento); eu vou ter uma vida próspera na cidade, eu não preciso chegar lá e dizer que eu sou indígena. Para que eu vou dizer que passei por aquilo tudo?” – Então, chegavam aqui na cidade e negavam a sua origem, por medo, preconceito, por medo de sofrer essa tristeza que a separação fazia. Primeiro, porque elas estão se distanciando de sua terra de origem, se distanciando de sua família. Depois, pensavam: ‘vou chegar na cidade, as outras pessoas vão me ver com outro olhar. Eu não quero ser vista com esse olhar porque eles vão ficar com preconceito de mim’. Vão pensar ‘ah, mas você é indígena, o que você está fazendo aqui na cidade’. Então, eu não vou me declarar como indígena. E aí começaram a se autoapagar e a não se declarar como indígena. Esse é o caso da minha mãe, é o caso de muitas pessoas. Então, a minha mãe apagou essa história da vida dela, ela não disse, não dizia para ninguém, ela sofreu com isso e apagou mesmo. Eu fui descobrir isso sozinha há sete anos. Foi há sete anos que comecei com essa reconstrução, mas sozinha, sem ajuda dela. Eu tento abordar esse assunto para que ela enfraqueça um pouco, amoleça um pouco o coração dela, para ela observar com outros olhos, mas ela sofreu muito e ela não vê muitas alternativas, ela ainda tem um preconceito estigmatizado dentro dela. E aí, fora esse tipo de pensamento dos próprios indígenas que vieram para o contexto urbano, tem outro tipo de pensamento, dos urbanos mesmo, das pessoas que não são indígenas. Eles realmente têm preconceito; eles vão olhar para as pessoas indígenas que estão na cidade, mas achar essas pessoas estranhas, e aí é o que a gente chama de preconceito/racismo étnico, sendo o preconceito com o indígena, com os povos indígenas. Étnico porque é das etnias e esse racismo acontece a todo momento.”

*está ainda em construção, ela está sofrendo com essa opressão o tempo inteiro do Estado. Então, não é uma forma fácil de viver. Para os indígenas que estão na cidade, até hoje para a gente é muito difícil se declarar como indígena. Então, existe também esse fator autodeclaração indígena, que vou explicar melhor como é. Mas é muito complicado esse fator. Por quê? Porque estamos sofrendo a todo momento essa opressão. Somos vistos como povos ainda da mesma forma que éramos vistos há 500 anos. Então, tem esse olhar colonizador. Ele não saiu da sociedade, ele continua se formando, e isso é uma desconstrução.”*

Dentre os diferentes movimentos sociais indigenistas, existem os que partem da concepção de que o indígena tem que ser certificado pelo Estado no seu reconhecimento identitário enquanto tal. Mas compreendemos neste trabalho que isso é apenas mais um modo de nos assimilar. Alguns indígenas, inclusive, sob uma roupagem mais progressista, dirão que é uma luta pelo território e, por isso, definem indígena como quem tem relação com uma aldeia, com uma terra. Mas, e quando ocorre com a supressão das terras indígenas, tal como ocorreu com a cidade do Rio de Janeiro? Porque é muito frágil apenas tomar o presente como dado sem problematizar os indígenas que viviam aqui ou aqueles que vieram, migraram de outras regiões em busca de uma vida melhor. Onde estão nossas aldeias? Onde estão nossos povos? Porque aqui também era território indígena, e possui territórios indígenas, estamos em cima deles. Quando compactuamos com a visão do Estado de que existem critérios diacríticos para ser indígena, não levando em conta toda tentativa de apagamento que ainda segue ocorrendo, mais do que algumas noções projetadas de apropriação cultural<sup>57</sup> ou qualquer coisa do tipo, estamos enfraquecendo também a luta pelos nossos territórios. Por isso, começamos a achar que quem carrega a marca da ancestralidade nos meios urbanos é menos digno de se reconhecer ou ser reconhecido como indígena. E, não é porque o Ocidente projeta expectativas acerca do que é o mundo que isso seja a verdade. Temos que estar junto aos subalternizados, por sermos também eles, para potencializarmos nossa compreensão da realidade de modo mais direto, pela ótica dos movimentos sociais de descolonização. O processo de retomada é uma

---

<sup>57</sup> Segundo Rodney William (2019), apropriação cultural envolve relações de poder na adoção ou imposição de elementos culturais de um grupo sobre o outro. É uma estratégia de dominação que visa apagar a potência de grupos histórica e sistematicamente inferiorizados, esvaziando de significados todas as suas produções, como forma de promover seu genocídio simbólico. Para aprofundamento do assunto, ver: WILLIAM, Rodney. **Apropriação Cultural**. São Paulo: Pólen, 2019, 208p.

realidade construída exatamente como contraponto para desnaturalizarmos a ideia de apagamento em curso e a luta pelos territórios. Temos problemas muito específicos numa periferia, numa favela, numa área controlada pela milícia, problemas também de acesso ao território inclusive, com boa parte dos estudantes, por exemplo, tendo que viver em casas de aluguel, com suas famílias sendo alvo da violência urbana e da violência da especulação imobiliária. Porque simplesmente naturalizamos e legalizamos a economia da escassez como empresa que suprimiu uma maioria afro-indígena assimilada como parda, ou muitos se identificando apenas como negros. É lamentável a tentativa de apagamento de quem está há milhares de anos nesse território e agora não tem nem mais direito a ele. Já que estamos contextualizando a situação específica da Zona Oeste e do município do Rio de Janeiro, outro relato de Amykyra que elucida mais essa questão do desaparecimento das aldeias é este aqui, entrelaçando a história da Aldeia Maracanã com a história indígena da cidade de Rio de Janeiro e da cidade de Duque de Caxias, na baixada fluminense<sup>58</sup>.

*“Então, como essa Aldeia, Tekohaw Marakanã, ela foi formada? Na verdade, ela foi formada quando alguns indígenas chegaram aqui na cidade e se depararam com essa situação. Onde tem terra indígena aqui na cidade do Rio de Janeiro? Mas tudo aqui era território indígena. Toda a cidade do Rio de Janeiro eram grandes tabas, grandes aldeias indígenas do povo Tupinambá, Temiminó, Tupiniquim, que eram também os conhecidos Tamoios. Tamoios, na língua tupi, significa antigos. Então, esse povo que habitava aqui, que era o povo Tupinambá, e também o povo Temiminó e o povo Tupiniquim, falavam a língua tupi. Eles formavam grandes tabas, aldeias. Onde ficavam essas aldeias? Ficava ali na região do centro do Rio, uma grande taba, ali perto da região da Glória. Ficava aqui em Campo Grande, em Caxias. A gente tem alguns registros de aldeias em Caxias, até o século XVII a gente consegue achar algumas aldeias indígenas. Ali no maracanã tinha uma grande taba, uma grande aldeia e já se chamava Maracanã aquele local, porque maracanã é uma palavra da língua tupi. Muitos nomes dos bairros já são na língua tupi, então a gente já conhece. Por quê? Porque já era na língua tupi e a gente já cresceu aprendendo a falar a língua portuguesa misturada com o tupi. Mas, essas aldeias todas, elas foram sendo destruídas, dizimadas, e aqui na cidade do Rio de Janeiro foi onde mais se sofreu colonização porque quando o colonizador chegou ele começou a guerrear com esses povos indígenas, e eles foram indo mais para dentro das florestas, alguns deles foram para Sepetiba, por isso que o nome lá se chama Sepetiba, que também é uma palavra em tupi. Eles foram para Guaratiba, e depois eles foram indo para outros lugares e o que a civilização*

<sup>58</sup> FREIRE, Tâmara. **Cultura - Ancestralidade indígena está na raiz da formação do Rio de Janeiro**. Agência Brasil, EBC: Brasília, 1 mar. 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/cultura/audio/2023-03/ancestralidade-indigena-esta-na-raiz-da-formacao-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em 23 mai. 2023.

*foi fazendo? Foi escondendo, ou dizendo, que esses povos indígenas estavam sendo mortos. Que não existem mais povos indígenas aqui na cidade.”*

Em toda turma que eu leciono, sempre faço um levantamento direto dos estudantes e quase sempre muitos sabem que são “descendentes” de nordestinos; há os que não sabem se têm ou não “ascendência” nordestina, e os que sabem que não têm, pois têm outras ascendências. Uma das concepções que este trabalho transformou na minha própria compreensão da realidade é o emprego do uso “descendente”. Porque uma das estratégias de assimilação é nos declararmos enquanto sendo “descendentes” de algo (lugar) ou alguém (grupo étnico-racial), e não diretamente como sendo ou pertencendo àquela identidade de nossos antepassados. Nesse caso, podemos ter uma (bisa) avó ou um (bisa) avô indígena, mas não somos indígenas, porque somos identificados como outra coisa, assimilada pela forma ocidental. Então, estamos tentando encontrar sentido nessa forma, e inexoravelmente isso passa por uma construção existencial moldada pela ideologia liberal no nosso contexto. Outra estratégia é a de nos colocar num “não lugar” identitário, com as categorias de mestiço e pardo.

Não há turma que leciono que não tenha ao menos um terço de pessoas que se reconheçam na diáspora nordestina<sup>59</sup> vivida em sua família, além dos nortistas; isso quando não é unânime essa constatação. Então, se tem uma noção fundamental que os convidados nos trouxeram, foi a do apagamento, principalmente dos nordestinos e dos nortistas que vieram para a região sudeste enquanto indígenas ou afro-indígenas. O Estado difundiu noções na sociedade para que esses grupos não se reconhecessem desse modo. E tais grupos vieram para essa região por conta de trabalho, sendo a própria concepção de trabalho estigmatizada aos indígenas. Segundo informação que Amykya nos trouxe acerca da relação do trabalho com a tentativa de apagamento indígena promovido pelo Serviço de Proteção ao Índio logo em seus primórdios, enquanto primeira entidade do Estado voltada para a questão indígena:

*“O SPI. O que era esse serviço, quem estava criando? Foram algumas pessoas que diziam que estariam estudando os povos*

---

<sup>59</sup> Sempre faço este levantamento, de modo empírico, em todas as turmas que leciono. Em algumas turmas, é unânime a quantidade de descendentes de nordestinos.

*indígenas. Teve um tal de Marechal Rondon<sup>60</sup>, e esse Marechal resolveu criar o SPI para proteger os direitos dos povos indígenas. Introduzir eles no sistema de trabalho. Mas o que é isso, introduzir os indígenas no sistema de trabalho? Na verdade, o que ele estava querendo fazer era adequar os indígenas que estavam vindo para cá para a cidade ao modelo de trabalho criado pelo Estado<sup>61</sup>. Então, os indígenas não eram próprios para o trabalho, eles tinham que ser 'adequados'. E já tinha esse tipo de pensamento: 'ah, o indígena que chega aqui na cidade do Rio de Janeiro não é adequado, não é ainda civilizado'. Então, no SPI ele vai ter os direitos dele garantido. Mas com certeza não foi isso que eles fizeram. Esse SPI foi marcado também já pela corrupção."*

Desde o transplante feito da empresa colonial com seu modelo produtivo para nosso território, a busca de agentes para esse trabalho se valeu do que pode ser feito de mais perverso em relação a não estar no planeta de modo ético. A força das novas epistemologias que resgatam a ancestralidade é uma dura constatação de que a humanidade ocidental realmente incorporou no seu cinismo a negligência por continuar assaltando o planeta como prática econômica normalizada e justificável. A noção de trabalho que os grupos hegemônicos impõem às realidades pós-coloniais é a de profundo escárnio quanto ao nosso potencial humano, nos formando apenas para nos conservarmos enquanto reprodutores de sua ideologia, até no serviço público, inclusive.

Dentro do estigma do que é ser indígena, para atender as expectativas sociais civilizatórias acerca do trabalho nas áreas urbanas, a transição de identidades para nordestino, pardo, moreno, caboclo, favelado, enfim, todas

---

<sup>60</sup> Para saber mais sobre o Marechal Rondon e sua percepção acerca dos indígenas, ler o artigo: TACCA, Fernando de. *Rituais e festas Bororo: a construção da imagem do índio como "selvagem" na Comissão Rondon*. In: **Rev. Antropol.** N.º 45 (1). São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ra/a/D9WXXK6yZcK4mRHjR4LgPLvj/?lang=pt#>>. Acesso em 2 fev. 2024.

<sup>61</sup> "Rondon teve um papel fundamental na formulação e principalmente na aplicação de uma política de conquista dos povos indígenas, intervindo diretamente nessa questão nos primeiros tempos da república. Tal política corporativista, se baseando em um falso discurso de 'assistência' e 'proteção', é responsável pela aniquilação cultural e mesmo física de diversas tribos e povos indígenas, pela migração forçada ou induzida de suas terras, mantendo-os numa situação de dependência que tem por consequência sua mais profunda miséria". Trecho do artigo: **Rondon: A colonização do oeste brasileiro e a conquista dos povos indígenas** (sem autor)." A Nova Democracia (online). 4 dez. 2018. Disponível em: <<https://anovademocracia.com.br/rondon-a-colonizacao-do-oeste-brasileiro-e-a-conquista-dos-povos-indigenas/>>. Acesso em 23 fev. 2024.

essas identidades ocultam o ser indígena, pertencente a um grupo étnico, como nos trouxe a problematização de João Ticuna:

*“O português, quando chegou aqui, percebeu que seria mais fácil conquistar e dominar todos se conseguíssemos falar a mesma língua. Eles conseguiram fazer isso (...) Mas eles pensaram também que iriam fazer duas coisas que eles estavam querendo projetar: primeiro, era o processo de branqueamento. Branquear todo mundo, misturar todos, misturar geral. Não deu certo: quanto mais eles branqueavam as pessoas, não tinha como as pessoas todas assumirem a forma ocidental. Mas não deu certo branquear todo mundo, tudo bem. Então confunde a cabeça deles, diz que eles não são mais nem ‘índios’ sequer. Agora eles são cafuzos, mamelucos, são pardos, são caboclos, são ribeirinhos, são extrativistas, são não sei o que, são negros, são favelados, são qualquer coisa, mas eles não são mais ‘índios’. Não são mais isso, porque nem sequer são donos dos territórios deles, não sabem mais falar as línguas deles, não tem nem mais as práticas deles. Ah, não são ‘índios’, eles são agora ribeirinhos, são agora caiçaras, pardos, mamelucos, cafuzos, mestiços<sup>62</sup>; eles são um monte de categoria social que eles foram criando para não deixar as pessoas sem categoria, porque eles viram que não deu certo branquear essas pessoas. ‘Mas e agora, onde é que vamos colocar essas pessoas?’ Eles tinham que colocar essas pessoas em algum lugar, e aí começaram a criar categorias sociais para essas pessoas poderem se identificar e se autoidentificar, e, com o tempo, essas pessoas começaram a dizer: ‘ah, verdade, não tenho mais cara de índio, meus traços agora são mais morenos, meu cabelo é enroladinho, meus olhos agora são claros, tenho uma estatura maior e tal, não tenho mais cara de índio’ (...) Mas o que eu sou? ‘Índio’ é ‘índio’, é branco ou é negro? Não sou nenhum dos três! O que eu sou? Pardo! - Tu é pardo! O que é Pardo? Ninguém, nada! Isso que é ser pardo, assim como caboclo, ribeirinho, mestiço. É justamente você ser um nada.”*

A percepção geral sobre a negritude inferiorizada pela violência do racismo, que também ocorre contra os indígenas, está presente na escola em falas como a que já ouvi, ao longo dos meus 15 anos lecionando, por exemplo, numa reunião de Conselho de classe - que o problema dos alunos era “*porque eles eram da favela*”. E mesmo ainda com o racismo praticado por alguns educadores e estudantes no ambiente escolar, a percepção e a consciência da negritude continua mais avançada do que a própria percepção indígena. Para muitos estudantes negros e negras, é uma grande novidade quando elenco, numa aula, a identidade indígena como possível elemento na composição étnico-racial de

<sup>62</sup> BRITO, Luciana da Cruz. O crime da miscigenação: a mistura de raças no Brasil escravista e a ameaça à pureza racial nos Estados Unidos pós-abolição. In: **Rev. Bras. Hist.** Nº36 (72). Mai-Ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/pxVhvBvDnJ3ZM8vG6zjVvZN/>>. Acesso em 2 fev. 2023.

suas identidades. Para os professores, com uma parte inclusive sem nenhum compromisso com a lei 11.645/08 e alheios às subjetividades que compõem uma escola pública, alguns até realizando o projeto eugenista e se identificando mais com as noções de assimilação ocidental, talvez seja um pouco complexo compreender o que se passa nas entrelinhas do processo sócio-histórico-educacional da localidade, para além dos muros da escola<sup>63</sup>. As licenciaturas deveriam preparar mais o professor para essa realidade enquanto potencial campo de transformação, ou seja, os professores estarem mais preparados para lidar com a realidade dos estudantes, e não apenas com suas projeções neoliberais que a academia que nos forma impõe – como a reprodução de valores de competição, de produtividade e de eficiência. Resgatar a identidade junto aos estudantes é uma das dinâmicas que mais tem feito sentido na minha caminhada na educação. Uma área muito ingrata em relação à percepção geral da sociedade em relação ao nosso trabalho. Não nos faltam exemplos de racismo velado e explícito vindo da realidade dos próprios estudantes também, mas o educador sabe, ou deveria saber ao menos, que aquele estudante pertence a um contexto que nem sempre é formado para ele se compreender enquanto sujeito de direitos, quanto mais em relação compreender os direitos dos outros. João Ticuna cita que:

*“O Brasil é composto por indígenas, brancos, negros, assim como outros imigrantes, como turcos, galera do oriente médio, asiáticos, que migraram para cá e também foram se misturando com a gente. Tentam categorizar que mais de 50% da população brasileira é negra, é preta. Só porque ficou aqui na casca, né? Mas o que está dentro não é nem sequer isso, o que está dentro, primeiramente, como eu sempre falo, é justamente o sangue dos nossos, dos povos que já estavam aqui”.*

Quanto ainda ao modo como não nos compreendemos totalmente por conta de toda violência colonial, sempre cabe a reflexão se é justo para nós sermos estigmatizados por uma herança colonial maldita que muitos naturalizam para si, como a própria ideologia.

---

<sup>63</sup> Referência ao filme **Entre les murs** (Entre os muros da escola) dirigido por Laurent Cantet, 2009. A história se passa na sala de aula de uma escola de ensino médio, localizada na periferia de Paris. Realidade onde professores buscam apoio mútuo na tentativa de fazer com que os alunos aprendam algo.



João ainda nos narra a seguinte história para compreendermos a complexidade das relações de abuso estabelecidas pelos europeus em nosso território:

*“Só para vocês terem uma ideia, uma história triste para vocês compartilharem comigo um pouco. Quando o português chegou aqui, os primeiros a sofrerem escravidão não foram os negros, foram os indígenas, só que não deu certo eles escravizarem a gente totalmente porque estávamos na nossa terra, era mais fácil da gente fugir, fazer rebelião, tudo isso, mas nossas mulheres não tinham a mesma força que nós homens para poder fazer tudo isso. Sabe o que começou a acontecer justamente quando eles quiseram economizar para não ter que trazer mais gente negra do continente africano? Pegaram essas mulheres mesmo, já tem um monte de ‘índia’ aí para poder ser barriga de aluguel para ter os novos escravos. Foram as mulheres que eram daqui que deram origem aos homens negros nascidos neste continente, para serem mulheres de aluguel para os homens negros poderem procriar com elas, para que já se tivessem escravizados nascidos aqui mesmo na parte do continente americano chamada Brasil. Aqui, no caso, foi o que aconteceu primeiramente, e as mulheres indígenas foram as que tiveram que gestar por nove meses pessoas negras, mas não para fins delas estarem sociabilizando, mas para fins de escravidão, e somente mais tarde que os colonizadores trouxeram as mulheres negras para o Brasil para elas já habitarem aqui, mas as primeiras mulheres a servirem de barriga de aluguel para outros negros que nasceram aqui foram as indígenas.”*

Ao descentralizar a narrativa eurocêntrica que a historiografia didática presente nas salas de aula promove, tendo como efeito mais direto a tentativa de silenciamento e invisibilidade da cultura indígena, inclusive no currículo mínimo legitimado pela SEEDUC/RJ agora mais agravado do que antes por conta da imposição do Novo Ensino Médio, conseguimos visualizar um caminho que passa pela unificação da luta em distintos contextos. Não podemos perder de vista que a reforma do Ensino Médio em curso nas escolas públicas<sup>64</sup> reduz a carga horária das disciplinas da área de humanidades - História, Filosofia, Sociologia e Geografia - fundamentais para pensar identidade, memória, cultura, classe e desigualdade social. O Estado brasileiro objetiva “o *pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercício da cidadania e sua*

<sup>64</sup> Essa realidade covarde não atinge as escolas privadas que não tiraram as disciplinas clássicas que ainda continuarão a ser cobradas no ENEM.

*qualificação para o trabalho*”, ambições muito precárias em relação ao objetivo educacional de outros países, como Bolívia, México e França, por exemplo<sup>65</sup>.

A dimensão propositiva da ação docente, que tem o chão da escola como ponto de partida para a formulação dos questionamentos, compreende que os estudantes podem produzir suas narrativas, coloca-os no centro dos diálogos em todos os sentidos. Esse é o caminho para resistir às verticalidades impostas pelo Estado, que inclusive questionará as metodologias que não sejam a de uma educação generalizante e homogeneizadora, que não priorize as áreas do conhecimento institucionalizadas pelos currículos. Temos que possibilitar o aprendizado de História, entendendo a complexidade desse conhecimento para a educação cidadã<sup>66</sup>. A pedagogia anticolonial<sup>67</sup> instiga a autonomia e a coragem para nos tornar quem somos. Só desse modo podemos criar uma relação com o próprio território que não passe pelas artificiais representações que o Estado criou assentadas nas noções da propriedade privada. Quando o território for um espelho de nós, compreenderemos que todas as lutas são também nossas, porque toda luta é um grito de liberdade, mas para isso precisamos nos compreender refletidos nesta terra como parte dos nossos corpos.

Não há mais possibilidade, nesta terceira década do século XXI, com todas as catástrofes ambientais anunciadas por pajés e cientistas, de não sermos ativistas ecológicos em massa. Mas são debates que passam longe da formação docente que possa ser realmente libertária, consciente de estarmos no planeta de modo mais sustentável para nós mesmos e para as próximas gerações poderem desfrutar de uma existência mais igualitária e com defesa permanente da natureza. Uma realidade mais ativista, onde as pautas distintas se encontrem na solidariedade ao percebermos que são só contextos diferentes do mesmo sistema liberal que tenta nos suprimir o tempo todo, pois para este sistema a única coisa que importa é a nossa mão-de-obra para ser explorada.

---

<sup>65</sup> GAMA, Zacarias. **Novo Ensino Médio, cada trabalhador que se vire como puder, se puder**. Brasil 247 (online): Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/blog/novo-ensino-medio-cada-trabalhador-que-se-vire-como-puder-se-puder>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

<sup>66</sup> Foram noções inclusive difundidas pelas professoras Dr. (as) Ana Monteiro e Margarida Dias na fala de abertura do curso de Mestrado Profissional - ProfHistória 2020.

<sup>67</sup> MARTIN, Alfredo Guillermo. Educação anticolonial e pedagogia a partir dos movimentos sociais: Uma proposta transdisciplinar, transcultural e política a partir da primeira revolução antiescravista latino-americana. **Desidades**, Rio de Janeiro, n.21, p.117-120, dez. 2018. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822018000400010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822018000400010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 mar. 2024.

## 2.2 TERRITÓRIOS, LUTA DE CLASSES E SOLIDARIEDADE ENTRE INDÍGENAS E ESTUDANTES

A noção de que somos estrangeiros dentro do nosso próprio território é muito reveladora da falta de pertencimento que o Ocidente produziu e continua a produzir. Este trabalho está assentado na compreensão de que nossos estudantes periféricos e os povos indígenas são também classe trabalhadora, pois essa é uma realidade que se impõe sobre todas essas vidas. Muitos estudantes dedicados aos estudos precisam interromper seus sonhos por conta de uma estrutura que os quer afastado dos meios hegemônicos, como as universidades, que negam o seu direito também ao território, assim como ocorre com os povos indígenas. Sempre engrossando as fileiras do exército industrial de reserva capitalista<sup>68</sup>, os novos modos de relação trabalhista estão colocando por terra as conquistas históricas da CLT pelos trabalhadores em detrimento de uma realidade sem garantias. Não é justo com a classe que produz e produzirá a riqueza de quem impõe as regras do jogo, ter seus direitos arrancados sempre a toque de caixa. A politização do debate, trazendo a questão da pressão econômica como a pauta que une estudantes e indígenas, legitima novas possibilidades para nos pensarmos em nosso contexto, mais conscientes de como o Estado submisso ao Mercado tenta o tempo todo nos apagar enquanto estratégia econômica.

Uma observação que preciso acrescentar é que esse trabalho surge no contexto da pandemia provocada pelo corona vírus e que, em nosso país, a Covid-19 provocou a morte de mais de 700 mil brasileiros, sendo a população proporcionalmente mais atingida, justamente a dos povos indígenas<sup>69</sup>. Enquanto isso, os bancos alcançaram lucro recorde aqui no Brasil<sup>70</sup>. Não é difícil responder

<sup>68</sup> GRANATO NETO, Nelson Nei. **Exército industrial da reserva: conceito e mensuração**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico. Defesa: Curitiba, 26 mar. 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30106>>. Acesso em 12 fev.2023.

<sup>69</sup> Ler: **Indígenas forma mais infectados pela COVID-19 e tiveram menor cobertura vacinal**. Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé), 26 jul. 2022. Disponível em: <<https://institutoiepe.org.br/2022/07/indigenas-foram-mais-infectados-pela-covid-19-e-tiveram-menor-cobertura-vacinal/>>. Acesso em 2 fev.2024.

<sup>70</sup> KONCHINSKI, Vinicius. Bancos brasileiros têm lucro recorde em pior ano da pandemia. **Brasil de Fato** (online). Curitiba, 17 fev. 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/02/17/bancos-brasileiros-tem-lucro-recorde-em-pior-ano-da-pandemia#:~:text=Recordes%20individuais&text=O%20maior%20lucro%20da%20história,do%20que%20no%20ano%20anterior>>. Acesso em 27 jan. 2024.

<sup>70</sup> Ver: MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: **Revista Artes e Ensaios**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

que esse lucro veio às custas do sacrifício exatamente de quais grupos, adotando o modelo de uma guerra biológica, fazendo valer a tradição colonialista de matar os subalternizados com sua necropolítica<sup>71</sup>. E foi ainda na pandemia, entre 2020-2021 que os estados brasileiros, e também o do Rio de Janeiro, iniciou “a toque de caixa” a implantação do Novo Ensino Médio<sup>72</sup>, o pior ataque que a educação já sofreu nas últimas décadas e que precarizou ainda mais, fundamentalmente, a educação dos estudantes das escolas públicas e a atuação dos professores em suas respectivas áreas de conhecimento. Na educação básica, ainda tivemos que viver o terror de pisar nas aulas ainda durante a pandemia, sem vacina<sup>73</sup> e com pouca atenção aos cuidados preventivos para se evitar a contaminação da Covid-19. Diferentes formas de tentar nos matar através do contágio, como sempre fizeram desde o começo das invasões.

Ainda em contexto pandêmico agravado pelas medidas genocidas do ex-presidente, o Ministério da Educação do governo Bolsonaro ignorou e negou a realidade das escolas, atacando covardemente professores e estudantes da Rede Pública de Ensino. O Ensino remoto, via internet, não supriu as necessidades da maioria dos estudantes do país, e ainda assim o governo seguiu com o calendário do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma prova que simboliza um horizonte de profunda transformação para os estudantes periféricos em inúmeros aspectos, sejam intelectuais ou materiais. Além disso, forçou estudantes e educadores da escola pública a voltarem para a sala de aula antes de tomarem a vacina, que inclusive há indícios, segundo o relatório da CPI do Covid<sup>74</sup>, de que a compra de vacinas foi negligenciada por conta de esquema de corrupção enquanto centenas de brasileiros iam a óbito por falta da vacina. Isso era o esperado de um governo protofascista alinhado às deliberações deprimentes do Banco Mundial e ao neoliberalismo nacional da Fundação

---

<sup>71</sup> Ver: MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: **Revista Artes e Ensaios**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>>. Acesso em: 10 de nov. 2020.

<sup>72</sup> CRUZ, Elaine Patrícia. **Educadores dizem que o novo ensino médio amplia as desigualdades**. Agência Brasil: São Paulo, 19 abr. 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/educadores-dizem-que-novo-ensino-medio-amplia-desigualdades>>. Acesso em 2 fev. 2024.

<sup>73</sup> Sem autor. **Volta às aulas no Rio: o que se sabe sobre o ensino na rede pública com o avanço da ômicron**. G1 RJ: Rio de Janeiro, 16 jan. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/01/16/volta-as-aulas-no-rio-o-que-se-sabe-sobre-o-ensino-na-rede-publica-com-o-avanco-da-omicron.ghtml>>. Acesso em 30 jan. 2024.

<sup>74</sup> Sem autor. **CPI da Pandemia: principais pontos do relatório**. Brasília: Agência Senado, 20 out. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/20/cpi-da-pandemia-principais-pontos-do-relatorio>>. Acesso em 13 abr. 2022.

Lemann<sup>75</sup>; neste sentido, nem o atual governo Lula (2023) questiona a influência do Banco mundial e a influência dos bilionários brasileiros nos rumos da educação brasileira. A educação brasileira virou campo de barganha política para atenuar a tensão entre esquerda e direita.

Olhamos diariamente o brilho dos olhos dos estudantes da periferia que sonham com uma existência melhor. Prezamos pela Escola Pública de qualidade e defendemos a democracia embasada na justiça social, ou seja, na superação e reparação histórica das desigualdades, na garantia dos direitos fundamentais para todos, sem interesses espúrios e a mão da iniciativa privada fazendo da educação mercadoria. Para tal, é necessária a autonomia negada aos educadores na construção dos rumos educacionais. As propostas que vêm deliberadamente verticais, como a covarde Reforma do Ensino Médio, apoiada inclusive pelo atual ministro Camilo Santana<sup>76</sup>, e a atual trágica Comissão de educação<sup>77</sup> nos colocam numa situação de profunda resistência pela garantia dos direitos mais fundamentais.

Quanto à questão dos territórios, João Ticuna nos traz aqui seguinte reflexão em sua fala aos estudantes:

*“Mas nem preciso deles fazerem isso para as nossas terras serem invadidas e roubadas o tempo todo. Garimpeiro, grileiro, fazendeiro, sabe, essa galera na história continua se apropriando dos territórios até hoje. E outra situação que é mais emblemática para o Brasil todo: a especulação imobiliária<sup>78</sup>.”*

E ainda,

*“E eles fazem isso o tempo todo, especulação imobiliária é o grande grupo no Brasil. Até hoje, foi assim que eles praticamente nos dividiram para diversos lugares. ‘Ah, tira essa galera daqui, nós vamos construir uma nova metrópole aqui’. Para isso chama quem? ‘Ah, chama os jesuítas, chama os missionários, chama o*

<sup>75</sup> GOMES, Luís. **Grupos privados aproveitam Novo Ensino Médio para avançar sobre a educação pública**. Porto Alegre: Educação – Sul 21, 3 ago. 2022. Disponível em: <<https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/grupos-privados-aproveitam-novo-ensino-medio-para-avancar-sobre-a-educacao-publica/>>. Acesso em 23 abr. 2023

<sup>76</sup> BARBIÉRI, Luiz Felipe. **Camilo Santana diz ser 'fundamental' aprovação do Novo Ensino Médio no 1º semestre**. Brasília: G1, 28 fev. 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/02/28/camilo-santana-diz-ser-fundamental-aprovacao-do-novo-ensino-medio-no-1o-semester.ghtml>>. Acesso em 10 mar. 2024.

<sup>77</sup> Sem autor. **Presidente da comissão de Educação, Nikolas Ferreira não soube dizer se Terra é plana ou não**. Correio Braziliense, 6 mar. 2024. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2024/03/6815823-presidente-da-comissao-de-educacao-nikolas-ferreira-nao-soube-dizer-se-terra-e-plana-ou-nao.html>>. Acesso em 10 mar. 2024.

<sup>78</sup> MARTINS, Jessica Silva. **Cidadania, cultura e sociedade, direito e legislação**: Explorando a especulação imobiliária e seu impacto nas cidades. Florianópolis: Politize!, 28 nov. 2023. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/especulacao-imobiliaria/>>. Acesso em 3 jan. 2024.

*exército, leva para trabalhar não sei onde. Mas tira eles daqui, não quero eles aqui não! Porque agora eu vou passar uma estrada aqui, aqui vou construir uma ferrovia, aqui vou construir uma cidade, mas afasta eles. Faça alguma coisa com eles'. Muitos de nós, indígenas, já fomos tão cooptados, já fomos tão absorvidos por este sistema ocidental que, os nossos também, alguns de nós, estão do lado deles. Sendo os 'índios' deles, sendo os favelados deles, sendo os pretos deles, sendo os deles; eles também, infelizmente, fazem de tudo para ter os nossos lá dentro com eles. E eles formam os nossos para lutarem contra a gente também."*

A especulação imobiliária, que atinge não apenas o território da periferia, mas é um problema de nível nacional, impacta profundamente com seu processo de inchaço social as estruturas educacionais. Nossa escola foi palco de luta quando tentamos resistir às construções de salas no pátio do CIEP. Um ataque do Estado feito na surdina, pouco antes da pandemia, durante as férias escolares de janeiro de 2020. Se não fosse a resistência dos estudantes que chegaram a ocupar a escola como forma de protesto, expulsos pela polícia, não preservariam nem o pouco espaço que sobrou como área coberta do pátio, já que a ocupação surtiu o efeito de menos duas salas construídas. O aumento de salas na escola não foi acompanhado de contratação de mais profissionais, como merendeiras, inspetores, professores, ou seja, foi uma sobrecarga na escola que de repente passou a ter mais de 10 turmas com a mesma estrutura de antes. Sendo que a tendência do Estado ao longo de décadas é a de fechar mais escolas do que inaugurá-las, precarizando as existentes, processo que cabe à educação no projeto neoliberal de poder. A todo momento, é um ataque que a educação sofre com governos cínicos aos trabalhadores, sem vontade política, delimitando a realidade dos jovens periféricos no aprofundamento do racismo também territorial.

Em relação aos indígenas, João Ticuna problematiza o seguinte:

*"Até hoje querem tomar os nossos territórios, e são os mesmos descendentes destes colonizadores que chegaram aqui. Muitos são os diretores das escolas, alguns deles são a galera que está nos grandes poderes, no Senado, nas câmaras, uma classe que decide por nós. Infelizmente, o grupo que pensa por nós, que nos representa, não somos nem nós mesmos. Toda vez que tem uma lei, ou algum tipo de política pública pensada para nós, povos indígenas, ou pensada para vocês da zona periférica, para galera da favela ou de qualquer área rural, nunca nem sequer tem consulta pública; eles nem sequer perguntam para nós se*

*gostaríamos que fosse ‘assim ou assado’, - eles passam por cima, dão uma canetada e valeu... A educação que vai ser empregada aqui vai ser o mesmo sistema empregado ali, o sistema de saúde empregado aqui vai ser o mesmo sistema de saúde empregado ali. O sistema de saneamento não vai ser diferente; nós, enquanto indígenas, sofremos as mesmas questões sociais, políticas, religiosas, assim, como infelizmente, as igrejas dominam dentro das áreas periféricas, dentro das favelas, elas também tendem a dominar dentro das aldeias, dentro das comunidades tradicionais, para alienar as pessoas das suas identidades. Como eu falei, são algumas armas que o Estado usa desde a época da colonização para nos dominar. Já falei duas delas para vocês. No caso, uma que é a mídia, que antes não existia. A outra, como uma das armas mais tradicionais que o estado usou contra a gente, foi, primeiramente, a educação, junto ao sistema de saúde, sistema de segurança, sistema de saneamento básico. São essas as armas do Estado contra a gente, não é nosso favor; eles usam muito bem isso, para que a gente se aliene.”*

Uma das propostas deste trabalho é fomentar o encontro de dois grupos distintos, porém unidos pela identificação mútua quanto às suas respectivas opressões bioculturais delimitadas por seus respectivos territórios. A compreensão do convidado Ticuna quanto a complexidade do apagamento que a periferia sofre, identificando os estudantes não apenas como indígenas, mas comparando as práticas e dinâmicas opressivas que o capitalismo impõe entre a favela e aldeia, já era uma das premissas desta proposta desde o começo. Tanto indígenas quanto estudantes estão sendo cooptados para o exército industrial de reserva capitalista. As pressões do sistema nas suas dimensões mais dramáticas encarnada na retirada de direitos de inúmeros grupos marginalizados, em como o uso da violência local com seus tentáculos já emaranhados na política oprimem a existência das minorias, reproduzindo autênticas bolhas de ditaduras nos territórios periféricos, muitas definindo até os rumos das eleições no Estado e no Município do Rio de Janeiro, como o caso de Campo Grande, maior bairro do Brasil onde se concentra o maior eleitorado do Município, além de situações de guerra urbana, onde nunca se tem paz, infelizmente, é o ponto de interseção entre os nossos convidados. Segundo João Ticuna:

*“Se você não tiver dinheiro, você vira ambulante, arrumadeira, copeira, taxista, você vira qualquer coisa para você tentar desfrutar um pouco disso, que, na verdade, vocês irão continuar nesses serviços e nesses empregos, rotineiramente, mas não para desfrutarem a vida, mas para você terem que pagar as contas de um cubículo. Sorte de quem vive na favela que não paga conta, assim como quem está na aldeia não paga conta.”*

*Durante os tempos que morei nas favelas aqui, comecei a ver a CEDAE a chegar nas favelas. Como assim?<sup>79</sup> Assim como eles chegam na aldeia, o sistema de saneamento serve não só para você ter água. Agora você vai ter que pagar tanto, para você ter luz, outro tanto, para você ter isso, vai ter que pagar. Como eu vou pagar? O que eu faço? 'Ah, vendo meus produtos, tem um monte de produto de roça aí'. Já altera totalmente a dinâmica daquilo que tinha relação com a terra, que não era uma relação de mercado. Só que agora, para ter uma luz, uma água, esse indígena vai ter que transformar os produtos dele em mercado, em algo que ele tenha para poder trocar, seja por luz, televisão, que chegou ali para ele, assim como em qualquer lugar periférico, então você vende praticamente a sua força de trabalho para no final de tudo ficar alienado e achar que é um deles, um ocidental. Sendo que, na verdade, você não é. A maioria dessas pessoas nem sabe por que elas adoecem tanto. Porque elas têm tanto problema de crise de existencialismo. Para mim, a resposta é simples: é porque as pessoas estão realmente fugindo de quem elas são, e são justamente indígenas. Sabe por quê? É que nem quando você tenta colocar uma roupa que não cabe, você tenta caber nela, mas incomoda. A roupa do Ocidente é assim, você tenta caber nela, mas vai estar o tempo todo incomodando, porque você sabe que você não é isso, você não é que nem eles. Neles cabe, porque é para eles. Mas não é para nós. Não é para nós: para eles cabe perfeitamente. Na gente não vai caber."*

Mas, diante desse contexto, não podemos paralisar pela falta de proposição. Um grande problema que percebo nos estudantes é que eles supõem que não podem disputar o presente e, conseqüentemente, o futuro. Mas tanto o passado (memória) quanto o presente (nosso tempo) e o futuro (o possível) estão em disputa e podemos agir na realidade para (re) direcioná-la às causas legítimas da justiça social. Quando foi questionado por um estudante se *via alguma solução, algum caminho para a gente se livrar dessa opressão ocidental, do estilo de vida que eles implicam na gente, indígenas e periféricos*, João Ticuna nem titubeia em sua resposta:

*"Derrubando o capitalismo, primeiramente. A primeira resposta seria essa, acabar com o capitalismo e promover direitos, não iguais, porque não tem como ter direitos iguais, mas direitos dignos, entende? Bolsonaro dava a entender uma coisa que eu achava horrível, impressionante: que o Brasil iria virar uma*

<sup>79</sup> O SNIS 2011 mostrou que 48,1% da população brasileira tem coleta de esgoto e apenas 37,5% recebem algum tipo de tratamento – o que não quer dizer que seja o ideal. Em visita ao Brasil, em dezembro, a relatora especial das Nações Unidas para o Direito à Água e Saneamento, Catarina de Albuquerque, lembrou que o Brasil está entre os 10 países onde mais faltam banheiros. De acordo com a ONU, 7,2 milhões de pessoas estariam nesta condição. Os dados estão disponíveis em: **Saneamento é básico, mas não existe**. Rio de Janeiro: Viva Rio, 20 mar. 2014. Disponível em: <<http://vivafavela.vivario.org.br/478-saneamento-e-basico-mas-nao-existe/>>. Acesso em 20 jan. 2022.



*Cuba<sup>80</sup>. Mas sabe por quê? Estava falando para o motorista antes de vir para cá: em Cuba, um flanelinha vai saber o seu direito, é a única diferença. Direito digno de acesso a tudo, saúde, educação, sistema de saneamento básico, tudo da forma mais digna, e não só isso: oferecer uma educação realmente coerente para as pessoas, onde elas saibam quem elas são, onde elas consigam saber quais são os seus direitos para que elas possam cobrar. Por isso, Bolsonaro temia que isso aqui virasse uma Cuba. Porque lá até um flanelinha cobra seus direitos. Aqui é: ‘ah, isso não tem nada a ver comigo’ (...) A causa indígena é de todos! Quando a gente fala assim, é porque justamente estamos chamando vocês para lutarem com a gente. Só que a maioria das pessoas irão dizer ‘ah, isso não tem nada a ver com a gente, isso é coisa de índio. A causa operária é de todos. Isso é só para a galera dali’ (...) É de todo mundo, se soubéssemos nossos direitos. Essa é a resposta.”*

Essa questão promove uma noção fundamental deste trabalho. Ao trazermos indígenas na escola, estamos trazendo suas lutas que são nossas também, não apenas por conta de todo apagamento, mas também por solidariedade de classe. Estamos cruzando duas realidades que têm muito em comum diante de toda a opressão capitalista. Estamos tomando suas lutas como as nossas, portanto, consideramos que isso é o que deve orientar o ensino de História Indígena nas aulas. Conseguimos estabelecer uma conexão com cosmocepções de mundo que tem muito mais a nos ajudar do que o contexto neoliberal nos oferece. Porque a concepção desses povos é profundamente coletiva, e o capitalismo o tempo todo nos quer separar, nos quer indivíduos isolados. O indivíduo, como o Ocidente o retroalimenta ideologicamente o tempo todo, tem que ser separado, único, só pensado no próprio caminho de autorrealização, competitivo, produtivo, eficiente, meritocrático, enfim, colonizado e com a compreensão de que é alheio ao mundo; e isso com certeza é uma roupa que não cabe<sup>81</sup> dentro das cosmocepções ancestrais. O nosso contexto ocidental oferece saídas que irão, na verdade, nos levar mais rápido para o colapso. E os povos originários, estes mais de 300 povos que resistem e re-existem no Brasil, por se compreenderem como natureza numa

<sup>80</sup> SILVA, Gabrielly Provenzano da; RAIMUNDO, Geovanna Mirian; ALMEIDA, Gustavo Mendes de. “Cuba, Nicarágua e Venezuela: por que estes países latino-americanos ganharam espaço na eleição?”. **Brasil de Fato**, 19 out. 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/10/19/cuba-nicaragua-e-venezuela-por-que-estes-paises-latino-americanos-ganharam-espaco-na-eleicao>>. Acesso em 2 fev. 2023.

<sup>81</sup> João nos traz esse conceito a partir das tentativas institucionais de tentar enquadrar ele na academia num pensamento ocidental. Ele resiste sendo Ticuna na academia, mesmo ela tentando vestir uma roupa nele que não é a dele, que fica desconfortável. Mai para frente resgataremos essa noção num relato dele.

dimensão sagrada, e não acima da natureza como os ocidentalizados, não enquanto agente que transforma a natureza em mercadoria e a concebe enquanto recurso, mas como uma voz e uma expressão dessa própria natureza, ressignificaram muito o sentido dessa caminhada pedagógica complexa que é uma forma de resistência dentro dum contexto social barbaramente colonizado pelo estado de exceção que o colonialismo/capitalismo nessas terras sempre promoveu.

João nos orienta que semear nos estudantes uma educação verdadeiramente libertária é também combater as falsas noções que o nosso sistema nos dá em relação aos países que se libertaram do jugo capitalista na América Latina, cumprindo uma agenda de libertação já iniciada pelos povos originários desde o momento que os europeus invadiram este território. Não podemos esquecer que em Abya Yala os invasores do “norte” entendem o território latino americano como fonte de recursos complementar à sua economia. A Doutrina Monroe atualizada pelo imperialismo, colocando o ocidente como pária da diplomacia diante dos conflitos que ele mesmo alimenta com seu direcionamento político e ideológico bélico norte-americano, continua muito presente nas dezenas de golpes já consolidados em território latino americano<sup>82</sup>. Os Estados Unidos pensam todo o território central e sul-americano como seu, interferindo em seus governos com golpes militares, judiciários, midiáticos, ditaduras; atacam qualquer movimento de soberania do Sul Global<sup>83</sup>. O império<sup>84</sup> ainda vai se agarrar com muita força e tentar arrancar as nossas raízes ancestrais, como sempre faz, intensificando seu controle na América Latina. Os estudantes que já têm uma educação básica precarizada, principalmente nas periferias deste país, muitas vezes não conseguem se compreender como agentes em disputa do presente, como vítimas do assalto histórico em suas próprias terras, posicionando-se nessa disputa. Os discursos que tentam apagar e assimilar indígenas, dizendo que é menos indígena quem usa celular, internet ou vive na cidade, faz parte dessa guerra ideológica que marca com muita força

---

<sup>82</sup> Ler em: "Terra em Transe": Golpes de Estado na América Latina nos últimos 60 anos. **Jornal da PUC-SP**. São Paulo: 25 mar. 2021. Disponível em: <<https://j.pucsp.br/noticia/terra-em-transe-golpes-de-estado-na-america-latina-nos-ultimos-60-anos>>. Acesso em 25 nov. 2023.

<sup>83</sup> HEINE, Jorge. O Sul Global está em ascensão – mas o que é exatamente o Sul Global?. In: **Interesse Nacional** (Revista eletrônica). São Paulo: 10 jul. 2023. Disponível em: <<https://interessenacional.com.br/edicoes-posts/o-sul-global-esta-em-ascensao-mas-o-que-e-exatamente-o-sul-global/>>. Acesso em 10 ago. 2023.

<sup>84</sup> Imperialismo ocidental.

o começo deste século. Aqui nos contextos latinos não há possibilidade de nos relacionarmos mais com nenhuma potência que não estabeleça relações simétricas, como a que os EUA nunca farão. O Sul global faz um movimento que está mudando a correlação de forças mundial; entretanto isso passa longe da compreensão de muitos estudantes e até educadores ainda.

Neste sentido, quando o convidado nos traz o exemplo cubano, não podemos deixar de elencar que em Cuba, após a revolução que transformou um dos piores contextos da América Latina num exemplo de sistema de garantias dos direitos mais fundamentais, sendo o país das Américas que mais cumpre a agenda de direitos humanos, houve uma inquestionável melhoria da realidade deste país. Como disse uma vez Fidel Castro, quando questionado sobre o sistema socialista cubano: “Milhares de crianças dormiram na rua hoje. Nenhuma delas era cubana.” Cuba, além de ter uma das melhores medicinas do planeta, ao contrário do sistema de saúde norte-americano que é um dos piores, também tem o melhor modelo de educação, segundo, inclusive, o próprio Banco Mundial<sup>85</sup>, o que não deixa sombra de dúvidas de que não houve favorecimento nessa constatação. Além disso, mais de 75% da população cubana tem ensino universitário<sup>86</sup>; é lá também que habita a mulher latina mais intelectualizada, sendo inclusive mais da metade da política ocupada por mulheres<sup>87</sup>. Cuba não resolveu totalmente o problema do machismo ou do racismo na sociedade, porém naquela pequena ilha vamos constatar que uma turma de medicina teria um perfil totalmente diferente dos filhos das altas classes médias brasileiras. Numa sala de aula cubana, provavelmente o estudante filho do juiz estudará com o filho do profissional de limpeza, que estudará com a filha da garçonete, que estudará com o filho da médica. Qualquer professor, numa sala de aula da educação periférica do Brasil, se perguntar, como sempre faço aos estudantes, quem é filho de engenheiro, juiz, médico e as profissões mais elitizadas no nosso contexto, já se supõe qual a resposta.

Estamos num contexto em que nem 10% da sociedade brasileira terá acesso a universidade. A realidade da periferia, na maioria das vezes, é a de

<sup>85</sup> <https://operamundi.uol.com.br/opiniao/banco-mundial-diz-que-cuba-tem-o-melhor-sistema-educativo-da-america-latina-e-do-caribe/>

<sup>86</sup> Consultar: <<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/cuba>>. Acesso em 10 mar. 2024.

<sup>87</sup> Mais da metade da Assembleia cubana é formada por mulheres; negros representam 40% do total. In: **Opera Mundi**, São Paulo: 19 abr. 2018. Disponível em: <<https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/mais-da-metade-da-assembleia-cubana-e-formada-por-mulheres-negros-representam-40-do-total/>>. Acesso em 20 mar. 2022.

estudantes afro-indígenas que sofreram apagamento histórico de seus pais, avós e bisavós num complexo processo de diáspora nordestina, que estão totalmente inseridos na ideologia ocidental com forte influência do cristianismo como primeira referência de pensamento. Então, conscientizar os estudantes sobre o grande assalto, extermínio histórico e epistemicídio que o Ocidente tem promovido em nosso território, explicando primeiramente que o que corre em suas veias é o sangue dos que estão aqui há milhares de anos, deveria ser um dever de todo professor periférico. Ajudá-los a identificar que debaixo de todo concreto existe uma floresta que foi sufocada, que debaixo de nossa terra estão nossos ancestrais, e que os modos de produzir a existência no Ocidente sempre atrelando a vida à economia liberal é insuficiente e bastante injusto com a nossa própria história; é um compromisso que eu firmo na construção do que eu compreendo como a Revolução Brasileira, pois não adianta superar o racismo apenas com a noção de representatividade que pode ser cooptada pelo sistema capitalista. Seria muito ingênuo supor que o sistema capitalista que arquitetou o racismo ao nível planetário iria criar as condições para o superarmos em todos os níveis, já que é fundamental para o sistema a manutenção deste racismo como forma de lucro. Portanto, a primeira coisa, para se superar o racismo, é a derrubada do capitalismo.



Imagem: A escola é a aldeia. A aldeia é a escola. Fotografia – do autor. Rio de Janeiro, 2023.

### CAPÍTULO III – ATRAVESSANDO AS PONTES:

#### O FUTURO PODE SER ANCESTRAL

*“Na casa dos ancestrais  
Sei que podes muito mais solto na luz que emana  
Gitirana, Gitirana  
Que plantei nasceu um pé  
Frutifica o que quiser  
Manga, mangaba, banana”  
(Pandeiro de Mestre)<sup>88</sup>*

Neste capítulo, apresento as perguntas dos estudantes e professores ao convidado Nuãcũ'igoõtchicũ (João Ticuna), após sua fala de abertura. Preservei aqui a sua apresentação de abertura na íntegra para compreendermos um pouco mais o lugar social de nosso convidado. Em seguida, apresento uma dinâmica de perguntas e respostas. As perguntas que selecionei e, fundamentalmente, as respectivas respostas argumentadas pelo convidado, se entrelaçam com a minha didática decolonial e interceccional. São concepções que têm sido explanadas durante minhas aulas ao longo do tempo. Também ajudaram na composição das reflexões presentes neste trabalho.

A análise presente nesse capítulo inicia com a seleção das perguntas que permitam contextualizar minha prática pedagógica com minha trajetória pessoal, já que parto do mesmo lugar não apenas territorial enquanto “ex-favelado”, mas também simbólico de muitos dos meus estudantes, tendo dependido fundamentalmente da educação pública para ter acesso aos estudos. Nasci e fui criado num meio cristão católico e evangélico, como muitos deles, encarnado na imagem de um pai que apesar de ótimo, com o qual vivi a maioria do tempo num contexto em que tentou muito me converter acreditando ser o melhor para mim, no que hoje compreendo como cuidado, mas também como tentativa de apagamento de nossas raízes dentro do seio familiar, invisibilizando tanto a história dos meus avós, quanto a religiosidade afro-indígena, pois meus avós também eram adeptos da Umbanda, assim como eu. Meu pai cresceu na base das garrafadas<sup>89</sup> que a mãe da Mãe de Santo de um terreiro de Umbanda tradicional em Bangu, já com mais de 50 anos de casa, usava em suas práticas de cura e que foi sendo estigmatizada enquanto minha família iria passar por um

<sup>88</sup> Pandeiro de Mestre. **Gitirana**. Álbum Coco de Toré. Brasil, 2006.

<sup>89</sup> Medicina Popular.

processo de assimilação para uma identidade urbana “carioca”. Sem acesso a capital cultural, tendo que viver e transitar num dos territórios mais violentos do Rio de Janeiro, usando a formação deste próprio território para me compreender nele, fui construindo minhas noções intelectuais dentro da própria vivência orgânica periférica, carregada de sentidos coletivos. Portanto, meu lugar de fala vem de poder falar do meu próprio lugar, do meu lugar social também, da perspectiva única que ocupo por conta da minha vivência no meu território. Este lugar é marcado, além da violência, pela larga presença de nordestinos e nortistas que estigmatizam a percepção de si. Também é marcada pela capilaridade e influência das igrejas cristãs, assim como de terreiros, mesmo que quantitativamente menos expressivos, mas sempre resistindo à colonização. Uma noção fundamental que esse trabalho nos traz é que um terreiro também pode ser o chão de uma aldeia. Então, um estudante que frequenta uma religiosidade afro-indígena, também está inserido nas práticas indígenas, como afirmou o antropólogo João Ticuna posteriormente em uma de suas respostas em que ele observa nas religiosidades ditas afro-brasileiras práticas semelhantes às das aldeias indígenas. Algo que, por minha vivência nas pajelanças Huni Kuin, já havia percebido. Práticas espirituais indígenas e afro-brasileiras, quase dois lados da mesma moeda. Os sistemas de limpeza, defumação, o trabalho com as plantas, os descarregos, abertura e fechamento das giras, tudo dialoga com a reconexão com a natureza, todas são práticas espirituais afro-diáspóricas e indígenas. Portanto, as espiritualidades e suas práticas são campos de resistência afro-indígenas quando não tendem à assimilação, conectando elementos de uma ordem africana e da ordem nativa deste território. É também um modo de organização dos indígenas com uso de tecnologias ancestrais para viver e ampliar sua relação com os não indígenas. Desse modo, o debate sobre crenças, espiritualidades e religiosidades é também um modo de trazer as identidades, noções, até os preconceitos e outras visões dos estudantes para se compreenderem num campo simbólico muito mais complexo que o da religiosidade ocidental apresenta e tenta converter todos para sua verdade única.

Como colocado, os participantes das atividades com Amykyra e Ticuna foram os estudantes que se mostraram interessados nas questões sobre os povos indígenas e sobre particularmente as identidades afro-indígenas, além de outros que se declararam “descendentes de indígenas”. Neste momento, não foi possível realizar o trabalho com as turmas regulares, com os estudantes

separados por série. Desse modo, possivelmente os ecos dessas atividades diferem do que se fossem realizados com uma ou várias turmas fechadas.

Entre os jovens participantes, havia um número expressivo de católicos e evangélicos, grupo formado por maioria de estudantes negros entre 15 e 18 anos. Mas também por um número expressivo de estudantes umbandistas e candomblecistas e de práticas pagãs. Essas questões relacionadas a identidades, bem como perguntas de ordem do campo da luta de classes, questões relacionadas aos territórios, são as que selecionamos para análise por compreendermos a interseccionalidade como meio de nos compreendermos na complexidade dinâmica da formação identitária brasileira. Apresento a ordem da pergunta de algum estudante ou educador, seguida da resposta do convidado e, por fim, seguida de minha análise. A opção por transcrever algumas respostas na íntegra é para tentar representar o impacto desta interação, gerando um conjunto de dados muito rico para análises e reflexões.

Um fato curioso é que, logo na chegada de João Ticuna ao CIEP, o levei ao refeitório para comermos uma fruta antes de começarmos a nossa atividade e ali um estudante fenotipicamente indígena nos interceptou dizendo: “Eu te conheço de algum lugar”. Porém, de fato, o jovem nunca o tinha visto. Ao que nosso convidado respondeu imediatamente: “É porque nós somos parentes”. Naquele momento, ambos “se reconheceram” e esse reconhecimento tão natural realmente foi uma das coisas que mais me impactaram enquanto educador, exatamente por legitimar, na prática, toda a fundamentação da proposta aqui desenvolvida. Agora segue a apresentação de *Nuãcũ’igoõtchicũ* por ele mesmo:

*“Primeiramente, bom dia! Para mim, é um prazer estar aqui pela primeira vez, é o primeiro trabalho que faço na Zona Oeste. Meu nome ocidental é João, nome que ganhei ali no batismo devido a meu pai ser pertencente à Igreja Católica. E aí fui batizado com esse nome, João. Mas meu nome na minha língua, na língua do meu povo, é Nuãcũ’igoõtchicũ; esse é o meu nome de verdade. Mas podem me chamar de João. O que quer dizer Nuãcũ’igoõtchicũ? Quer dizer: ‘Aquele boi que saiu do barco furioso e com raiva’. Esse é meu nome de verdade. Mas, João, para quem não fala a minha língua, vai ser mais tranquilo, né? Então, assim, eu faço trabalhos como este desde a graduação. Eu sou antropólogo de formação. Fui formado em antropologia em 2017. Atualmente, eu faço doutorado aqui no estado do Rio de Janeiro. Eu sou mestre em Antropologia Social. Essa é a minha formação acadêmica. No caso, a formação que eu tenho para poder estar na cidade, para poder estar circulando na cidade. Mas, desde os cinco anos, desde os cinco anos mesmo, eu sou pescador e sou roçador, roceiro, agricultor. Isso foi o que meus pais me ensinaram desde os cinco anos. Então, um*



*domínio que eu tenho desde sempre, desde criança, é a arte da pesca, saber fazer roça, saber mexer na terra. Nisso, eu sou doutor desde sempre. Mas atualmente estou querendo um título de doutor em Antropologia Social para poder me ascender profissionalmente. Por isso que estou circulando num centro urbano: para poder ter essa minha formação, no caso. E eu sou do povo Ticuna. Povo Ticuna é um povo que habita o estado do Amazonas, é o primeiro estado na região Norte do Brasil. Para quem não conhece, se for observar no mapa, vai estar ali acima de todos os outros estados. É muito comum a maioria das pessoas confundirem a Amazônia com o Amazonas. Amazônia é o bioma amazônico, que vai pertencer a diversos estados do Brasil, no caso, como Amapá, Tocantins, Rondônia, Roraima, Amazonas, Acre, Pará, Maranhão e outras partes da Amazônia Legal brasileira. Mas eu vivo no estado do Amazonas, que é na região norte. Nasci em Manaus, na capital, no caso, só que eu não vivo em Manaus. Eu vivo no interior do Amazonas. A mil km de Manaus. É onde está localizado o meu povo, o povo Ticuna. Tem algumas curiosidades do meu povo. Vocês com certeza não conhecem este dado, mas nós somos o povo mais numeroso do Brasil, o mais numeroso de todo o território nacional. A maioria das pessoas irá dizer, 'ah, os Guaranis são os mais numerosos'. A maioria das pessoas tem o costume de achar isso porque é mais comum se ouvir sobre os guaranis, que é um povo, no caso. E aí, eu sou do estado do Amazonas, pertencente ao povo Ticuna, o maior povo étnico do Brasil, e também sou falante de uma língua que não é o tronco Tupi, não é Tupi Guarani. É uma língua de origem isolada que somente nós ticunas falamos, muito mais próxima do mandarim que os chineses falam, do que as outras línguas que existem aqui, por isso que meu nome parece cantado (o convidado pronuncia o nome com a entonação cantada) porque é uma língua cantada, é uma língua de origem isolada. Não é que nem justamente outras línguas indígenas por aí. E eu gostaria de saber agora de vocês. O professor falou que vocês têm diversas dúvidas e questões, e eu gosto de ser movido por dúvidas e questões. Eu já me apresentei, falei um pouco de quem eu sou."*

O primeiro estudante<sup>90</sup> faz a primeira pergunta:

ALUNO A - *"Eu gostaria de perguntar, mas primeiro deixa eu entrar no conceito da pergunta: a gente sabe, as pessoas falam, a igreja entra, mas, na verdade, a igreja não entra; ela invade, oprime e catequiza esses povos. Eu queria saber quais tradições religiosas vocês lutam para manter viva diante de tanta opressão na sociedade? Quais tradições do seu povo vocês lutam para manter ainda viva diante de tanta opressão?"*

*Nuãcũ'igoõtchicũ* o responde em seguida:

---

<sup>90</sup> De acordo com o proposto no Termo de Livre Consentimento assinado pelos alunos maiores de 18 anos e pelos responsáveis pelos jovens menores. Nenhum estudante será identificado para preservar sua privacidade.

*“Uma das práticas que mais mantemos vivas é o ritual da menina nova<sup>91</sup>. Parece algo fora do comum quando você houve uma prática dessas. Mas eu sempre tento fazer um ponto de interseção para não parecer tão estranha quando vocês ouvem uma prática dessas. A prática ritual do meu povo é um ritual de passagem feminino onde a menina quando menstrua pela primeira vez entra em resguardo, em reclusão, ou numa parte da casa feita para ela. Fica fora dos olhos das pessoas e do sol, porque, segundo nós ticunas, se ela ficar durante este período que ela menstruou pela primeira vez em contato com as pessoas, com o sol e fora do lugar, ela pode ser afetada por algum tipo de mal. E para ela ser protegida, ela precisa justamente ficar em reclusão, em resguardo. Durante este tempo, ela receberá aconselhamentos, estará sendo treinada para assumir a vida adulta depois que ela passar por esse ritual. E aí, este ritual consiste no quê? Antigamente, tradicionalmente, era um ano em que a menina ficava em resguardo, em reclusão, fora da vista de todo mundo e do sol, como falei. Tanto que, quando ela saía da reclusão, ela saía com a pele muito pálida, com a pele bem clara. Atualmente, com as mudanças como a escola, os sistemas de saúde, as imposições religiosas, etc., este tempo, este período, teve que se transformar, se adaptar, para não se perder totalmente. Hoje em dia, há meninas ticunas que ficam uma semana, duas semanas, um mês, algumas aldeias que tiveram o tempo mais longo que identifiquei, foi de oito meses a dez meses mais ou menos, mas antigamente era no máximo dois anos. E aí vão ter os dois dias de festa, sendo o encerramento deste ritual. No primeiro dia, ela irá perder essa parte do cabelo aqui, a parte de baixo. As mulheres mais velhas e algumas outras que não são tão velhas ficarão encarregadas de arrancar fio por fio o cabelo dela. No segundo dia, terão danças e, no terceiro dia, essa parte do cabelo que sobrou será arrancada fio por fio até ela ficar bem carequinha. Depois disso, ela será levada para um Igarapé<sup>92</sup> que estiver próximo à casa ou para a beira de um rio, com todos que estavam ali no ritual participando com ela, celebrando. Ela será banhada naquele rio ou naquele Igarapé, vai lavar o corpo e o pajé estará ali benzendo ela, fazendo os cantos de benzimento. Depois que ela sair da água, assim que ela pisa no chão, ela não é mais uma menina, ela é uma mulher. Ali ela está pronta para se casar, fazer família, fazer o que ela quiser. Como eu falei, eu gosto de fazer um ponto de interseção. Seria como se fosse à festa de 15 anos para uma menina do mundo ocidental, seria a mesma prática. A única forma que será distinta é o modo como isso é executado. Para nós, ticunas, por conta dessa nossa relação sagrada com o cosmos, é por isso que ela será submetida àquele processo que seria próximo da festa de 15 anos no Brasil ou o bar mistzvá do povo judeu.”*

Nós compreendemos que, fundamentalmente, nas salas de aulas de uma escola pública periférica, estamos tentando criar situações em que os estudantes

<sup>91</sup> MATAREZIO FILHO, Edson Tosta. **A Festa da Moça Nova: Ritual de Iniciação Feminina dos índios Ticuna**. São Paulo: FFLCH - Humanitas, 2019.

<sup>92</sup> Um igarapé é um curso d'água amazônico de primeira, segunda ou terceira ordem, constituído por um braço longo de rio ou canal.

possam exercer seu livre pensar ao entrar em contato com a diversidade de experiências da vida humana nos diferentes tempos e espaços. Nesse trabalho, a dificuldade aparece, por exemplo, ao se tocar nos temas das invasões dos territórios ameríndios e sua colonização, com a exposição do papel do cristianismo católico e sua Contrarreforma<sup>93</sup>, sem que se choque as subjetividades presentes de quem já tomou para si a visão, os valores da cristianização, salvação dos “selvagens” e outras ideias, como verdade. Essa é uma das questões mais complexas na abordagem da ocidentalização dos indivíduos. Existe uma dimensão histórica que não podemos negar: a de que o cristianismo promoveu no passado uma das maiores barbáries planetárias em nome da expansão de fiéis para o seu deus. Cada vez mais compreendemos que o diabo tão projetado nas práticas dos povos nativos deste território tem muito mais relação com as invasões e missões, que foram diretamente responsável pelo triunfo do epistemicídio indígena no nosso território.

Obviamente, o cristianismo do século XXI não é o mesmo do século XVI. E desde meados do século XX se reinventa e tem suas exceções, e até mesmo reconhece o epistemicídio feito com os milhares de povos que habitavam essa terra, faz o *mea culpa* em seu papel ideológico na escravização de africanos e ameríndios. Destaca-se a atuação crítica de movimentos como a Teologia da Libertação<sup>94</sup>, em que padres e bispos lutaram e lutam ao lado dos indígenas e outras populações do campo no Brasil e em outros países das Américas Central e do Sul; os movimentos de evangélicos e seus pastores progressistas; os recentes discursos críticos do Papa Francisco, a atuação de alguns padres e bispos na luta contra as ditaduras latino-americanas, etc. Mas isso ainda não é suficiente diante da onda atual que assola a América Latina na articulação entre

---

<sup>93</sup> A Contrarreforma ou Reforma Católica, foi o movimento criado pela Igreja Católica a partir 1545, e que teria sido uma resposta à Reforma Protestante iniciada pelos atos de Martinho Lutero em 1517. Em 1545, a Igreja Católica Romana reuniu bispos e arcebispos em um Concílio, na cidade de Trento (hoje cidade Italiana) onde estabeleceu, entre outras resoluções, a retomada do Tribunal do Santo Ofício, a criação do *Index Librorum Prohibitorum*, uma lista de livros proibidos pela Igreja. E, dentre as medidas do Concílio de Trento, está o incentivo à catequese dos povos do Novo Mundo, com a criação de novas ordens religiosas, dentre elas a que terá papel de destaque na colonização da América Portuguesa – a Companhia de Jesus.

<sup>94</sup> Segundo Noronha, “A Teologia da Libertação é sem dúvida alguma a maior expressão de sensibilidade que surgiu nos últimos trinta anos na história da teologia. Ela rompe com conceitos tradicionais da Igreja institucional introduzindo na história da Igreja ideias de igualdade social e direitos humanos, reivindicando para si como herança os lemas: liberdade, igualdade e fraternidade advindos da Revolução Francesa” [...] é um corpo de textos produzidos a partir de 1970, mas ela também é feita pelo povo e tem como base a fé que transforma a história. Ver: NORONHA, Cejana U. A. Teologia da Libertação: origem e desenvolvimento. In: **FRAGMENTOS DE CULTURA**. Goiânia, v. 22, n. 2, p. 185-191, abr./jun. 2012.

milícias locais<sup>95</sup> com religiões. Não podemos esquecer, apenas como um dos exemplos das dezenas de golpes de estado dos setores mais conservadores das elites com o imperialismo na América Latina, a destituição de Evo Morales, primeiro presidente indígena da Bolívia<sup>96</sup>. Uma cena emblemática deste foi a retirada e substituição da bandeira Whipla representante da unidade da luta dos povos indígenas, pela bíblia.

Eu sou deste território, cresci nesses contextos religiosos, com família paterna evangélica, família materna católica. Minha vó e meu avô paternos, avô comunista que inclusive não cheguei a conhecer na matéria, que atravessaram a diáspora nordestina, eram da Curimba<sup>97</sup>, mas essa história foi silenciada, tentaram apagar, principalmente após a morte de meu avô. Assim também como o Nordeste foi sendo sistematicamente apagado da minha família, por uma compreensão por muitas vezes que recai nos estigmas, mais do que na positivação dessa identidade. É um movimento de tentativa de apagamento, estigmatização que, muitas vezes, demoniza as práticas espirituais africanas e indígenas. Como professor, vejo que é o papel de nós, historiadores, problematizar o passado e as invasões. Porque não foram os povos ditos indígenas de diferentes partes do mundo que foram invadir a Europa, estuprar suas mulheres promovendo uma miscigenação forçada para depois justificá-la como razão do atraso nacional, que escravizaram sistematicamente por mais de 4 séculos em nome da acumulação; não foram esses povos que assaltaram a própria terra, transplantaram uma lógica de empresa colonial que até hoje está fundida na psique dos habitantes deste território colonizado como sendo o próprio sentido existencial naturalizado. Não foram esses povos que foram para o outro lado do oceano negar o direito de se falar línguas, de se preservar suas práticas

---

<sup>95</sup> Na cidade do Rio de Janeiro, as milícias são grupos paramilitares surgidos nos anos de 1980 a partir da reunião de diferentes agentes de segurança pública. Seu intuito inicial era combater ou afastar os traficantes de drogas nas comunidades e bairros em que esses agentes residiam. Cresceram ao longo dos anos, sob o vácuo da ação do Estado em regiões de vulnerabilidade. Assim, as comunidades foram obrigadas a aceitar a ação desses milicianos, com a cobrança de quantias previamente estipuladas para o acesso aos mais diferentes serviços, primeiro de segurança em comércios e residências, depois a venda de serviços de gás, transporte alternativo, sinal de TV a cabo e de internet. Há alguns anos, diversos grupos milicianos lutam por dominar territórios de bairros das zonas norte e oeste da cidade. Ver: SOARES, Rafael. **MILICIANOS**: Como agentes formados para combater o crime, passaram a matar a serviço dele. RJ: Objetiva, 2023.

<sup>96</sup> Juan Evo Morales Ayma (1959), presidente do Estado Plurinacional da Bolívia por três mandatos consecutivos – 2006 a 2019. **Portal Contemporâneo da América Latina e Caribe**. Disponível em: <<https://sites.usp.br/portallatinoamericano/espanol-morales-evo>>. Acesso: março de 2024.

<sup>97</sup> Um dos nomes populares da Umbanda.

– não foram esses povos propor uma assimilação em nenhum molde, porque é absurda a ideia de uma assimilação total para esses povos.

ALUNA B – *“Eu tenho uma questão sobre seu nome, sem ser o de batismo, o seu nome indígena. E gostaria de saber se ele foi dado pelo seu pai, pela sua mãe ou por outra pessoa, ou qual foi o contexto e por que é que foi?”*

NUÃCÜ'IGOŌTCHICÜ – *“Nós, ticunas, temos a nossa organização social. Nem todos os ticunas seguem essa prática, porque em todo e qualquer lugar a igreja estará presente. E onde a igreja se apresentar, já era, mudou tudo. Este é o grande problema, e vocês sabem disso muito bem, infelizmente, é a grande tristeza. Onde a igreja se apresentar, muda tudo. E aí, a maioria dos ticunas, atualmente, são evangélicos, assim como a maioria das pessoas nas favelas também. A prática tradicional da organização social ticuna está organizada em duas metades. Eu, por exemplo, sou ticuna, que pertenço a uma metade, e vai ter ticuna que pertence à outra metade, compostas por aves; uma parte é aves, outros ‘não aves’. Ou ‘não pena’; esses aqui têm pena, no caso penugem, esses aqui não têm pena, que vão ser seres rastejantes, quadrúpedes e algumas árvores também. Eu sou dessa galera que compõe este segundo grupo, e aí tem outra galera que compõe o grupo das aves. O casamento tradicional Ticuna sempre tem que ocorrer com uma pessoa desse grupo com outra pessoa desse outro grupo. Se tiver um casamento neste mesmo grupo, é tido como muito próximo do que seria incesto, então não pode, tem que ser sempre uma troca deste grupo com este grupo aqui; esse é o ordenamento social Ticuna. Para nós ticunas, a nossa organização é patrilinear, então ganhamos a nossa descendência através do pai – a linhagem clânica, no caso. E como meu pai é do clã do boi, eu ganhei o clã do boi, mas quem dá nome a nós, durante nosso nascimento, ou vai ser nossa bisavó, ou nossa avó. No caso, foi minha bisavó que colocou nome em mim. Assim que saí da barriga da minha mãe, enquanto estava tendo ritual de corte do cordão umbilical, isso quando se nasce de modo tradicional, atualmente a maioria dos ticunas nasce em hospitais, mas quem nasce nas aldeias, de modo tradicional, a prática é essa: a criança saí da barriga mãe, aí a vó ou a bisavó vai olhar para criança e, no mesmo instante, ela já vai dar o nome conforme a característica do clã que ela pertence da ave, do animal ou alguma característica futura que a criança vai desenvolver de como seria mais ou menos ela. Então, é o nome que ela vai ganhar naquele instante. E aí, minha vó me viu nascer ali, né? E a primeira coisa que ela falou: ‘Nuãcü’igoŏtchicü’. Quer dizer: esse aqui vai se chamar ‘Aquele boi que saiu do barco furioso e com raiva’. Foi nesse dia que ganhei esse nome. E aí, conforme o corte do cordão umbilical, no caso, o cordão umbilical vai sendo cortado por diversas pessoas. As pessoas que pegarem a haste, que é de bambu, ou de um tipo de cana que tem na mata, que é muito afiada, a pessoa que tiver interesse em querer ser meu padrinho, dá um cortezinho no cordão umbilical. E assim por diante. Então, eu tenho vários padrinhos porque várias pessoas*

*cortaram meu cordão umbilical. Eu tenho dois padrinhos oficiais, que foram os últimos dois que quiseram arrancar, aquele corte assim, para interromper; esses são meus padrinhos oficiais, assim foi meu nascimento e assim que ganhei esse nome, porque nasci de modo tradicional”.*

Uma das principais estratégias da colonização ainda continua sendo o uso das religiões e das igrejas. Não desconsideramos o contexto profundamente cristão que compõe a identidade de nossos estudantes. Então, abordar questões tão sensíveis às suas realidades, ao mesmo tempo, tendo que explicar que o cristianismo foi a ideologia dos colonizadores, muitas vezes nos coloca numa verdadeira encruzilhada. Como tratar do tema do grande assalto à consciência que a colonização promoveu sem que isso nos coloque numa área de tensão inevitável com os estudantes? Eu parto da minha própria vivência neste território, onde construí parte da minha identidade, como referência de toda essa complexidade. Fui criança e adolescente num contexto evangélico, mesmo sem ter me tornado um, por razões muito específicas de não necessariamente pertencer ao núcleo familiar religioso de meu pai, formado por minha madrasta e meu irmão mais novo, mesmo estando lá. Eu e minha avó, de certo modo, estávamos fora desse círculo religioso. Contudo, as tentativas sucessivas de meu pai de colocar que a única verdade é Jesus, foi algo que marcou minha formação num sentido de exatamente não querer isso para mim, porque não tinha afinidades com aquela forma de crer. Hoje compreendo que estava sensível ao preconceito religioso e manipulação política que testemunhava em meu ambiente, que pela falta de acolhimento de um adolescente, só corroborou para uma personalidade “bem revoltada” com determinadas hipocrisias que percebia na construção ideológica dessas correntes evangelizadoras, mas que hoje eu entendo como um processo fundamental que tive que passar para alcançar, posteriormente, uma compreensão bem específica dos atravessamentos que um tipo de pensamento religioso rígido pode promover num ambiente em que existam pessoas que não compactuem com essa visão. Aquela experiência me transformou em testemunha de como um pensamento conservador, em alguns casos, numa família em contexto periférico, pode constituir a formação daquele estudante que está hoje em minhas aulas e, sem dúvidas, minha própria história muito me ajuda na forma de me aproximar e dialogar com esses jovens. De algum modo, percebo que a minha vivência, meu capital cultural e até meus

traumas constituem a substância que dá a liga necessária para eu ter muita sensibilidade ao lidar com essas identidades já carregadas dos sentidos impostos pela colonização. Tais noções compuseram, de certo modo, um jeito muito peculiar de compreender o mundo enquanto periférico enraizado nas paisagens de onde o Estado, a educação e a mídia estigmatiza o tempo todo, tendo sido aluno das escolas públicas da Zona Oeste do Rio de Janeiro.

É muito comum os estudantes acharem que os cristãos sofrem algum tipo de preconceito. Mas sempre tenho que fazer um exercício pedagógico de reflexão para lembrar que quem corre risco real quando o assunto é religiosidade são os adeptos das religiões de matriz africana, indígena e afro-indígena<sup>98</sup>. Sempre foram os estigmatizados, mesmo após a proclamação da República, com, teoricamente, a emergência de um Estado laico que não tolerava religiões de matriz africana. A volante, as imagens da religiosidade afro no Museu da Polícia Civil, a proibição dos cultos de Jurema, toda a transformação e adaptação que os rituais ancestrais tiveram que passar para existirem, isso tudo chega até o século XXI num Brasil com muitas questões mal resolvidas, como o racismo que associa essas atividades ao estigma do mal, da feitiçaria e bruxaria e como coisas demoníacas. Isso sem mencionar os casos mais graves, que não se tratam de casos isolados, da violência direta contra adeptos das práticas religiosas e espirituais de matrizes negras e indígenas<sup>99</sup>. É pouco provável de alguém invadir uma igreja para matar um padre, mas não faltam exemplos de extermínio de mães de santo, expulsões de seus territórios por conta de algum “poder paralelo” (sempre complementar ao Estado), ou das violências orais, simbólicas, agressões físicas que ainda continuam ocorrendo com adeptos de religiosidades afro-indígenas. O cristianismo, no nosso contexto pós-colonial

---

<sup>98</sup> EULER, Madson. **Casos de ataques à religiões de matriz africana crescem 270%**. São Luís: Agência Brasil, 23 jan. 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/casos-de-ataques-religioes-de-matriz-africana-crescem-acima-de-270#:~:text=Em%202021%2C%20as%20notificações%20contra,muçulmana%2C%20judaica%20e%20a%20indígena>>. Acesso em 23 abr. 2023.

<sup>99</sup> Segundo dados do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, o registro de denúncias sobre intolerância religiosa feitas ao Disque 100 cresceu - sobretudo após 2021, um ano depois do início da pandemia da Covid-19. Também aumentaram as violações - que são os diversos tipos de violência relatados. Em 2018, foram registradas 615 denúncias de intolerância religiosa no Brasil. O número saltou para 1.418 em 2023, um aumento de 140,3%. Já o número de violações passou, no mesmo período, de 624 para 2.124, um salto de 240,3%. Dados disponíveis em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br>>. Acesso em março de 2024.

brasileiro, não é minoria. Quem parte daí para alguma consideração não está sendo honesto<sup>100</sup>.

Sem dúvida, o que me chama a atenção nesta interação entre o convidado diante da pergunta da estudante, além do fato desta querer compreender a diversidade do convidado, desconfiando dessa naturalização ocidental que impõe que tenhamos os nomes dos nossos colonizadores, é a própria resposta do Ticuna que mostra uma intervenção profundamente coletiva já no próprio ato do nascimento dentro da tradição de seu povo. O Ocidente nos isola desde o nascimento, nos separando da comunidade de origem, individualizando os procedimentos, afastando-nos de possíveis conexões sagradas desde o primeiro momento. O momento do nascimento é encarado no modo ocidental como práticas técnicas e assépticas, materializando a suposta objetividade científica que aloca o Ocidente como único detentor de um conhecimento verdadeiro.

A noção de identidade do nascimento e o batismo Ticuna nos traz uma reflexão muito importante acerca do que nós somos. Sem dúvida, para uma considerável parte dos brasileiros, a descolonização e a retomada de sua existência será um processo inevitável, porque isso é um caminho que atravessa as gerações aqui em nosso contexto pós-colonial. Saber, ter consciência de quem somos, de onde viemos, é o primeiro passo para compreendermos e decidirmos de qual lado estamos nessa luta pelo direito de existir dignamente. Mas não é uma tarefa fácil. Posso dizer que, com 39 anos, tendo sido assimilado, com parte minha história apagada, somente agora começo a compreender o que eu sou. Recebi também de minha avó materna, assim como o João Ticuna da sua, o meu nome. Mas foi um nome cristão, no caso, Rafael. Significa “aquele que Deus cura”. Meu pai queria que meu nome fosse Jó. Mas foi minha avó materna foi quem bateu o martelo. De algum modo, percebo que quanto mais compreendo como a minha história foi tentando ser apagada, mais me curo dos “carregos coloniais”<sup>101</sup> nesses processos dessa retomada de consciência. Assim como a avó de Ticuna, minha avó parece que acertou acerca da representação em torno do meu nome, a questão da minha cura. Precisei me curar, com a força

<sup>100</sup> NUNES, Fernanda. **Racismo religioso: a UFF e o debate sobre a intolerância às religiões de matriz africana**. Niterói: UFF, 21 set. 2022. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/21-09-2022/racismo-religioso-uff-e-o-debate-sobre-intolerancia-religioes-de-matriz-0>. Acesso em 23 abr. 2023.

<sup>101</sup> Nas religiões de matriz afro-brasileiras, especialmente na Umbanda, denomina-se “carrego” as más energias que causam problemas, má sorte, doenças e outros males à vida das pessoas. “Carrego colonial” é uma expressão usada pelo professor Sidnei Nogueira, babalorixá e autor do livro: NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.



da ancestralidade, das invasões ideológicas no meu território corpo, do modo como quiseram me ocidentalizar, associar-me a uma história que hoje não reconheço possível, um falseamento que enganou também minha genealogia. Batizados, tentativas de conversão, de posituação da história da branquitude da minha família. Pude também me curar das crenças de “não saber” e “não poder ser”, ao entrar na universidade e, com todas as dificuldades, tornar-me professor e, agora, com muitas outras dificuldades, concluir a pós-graduação.

Agora, após conhecer e poder realizar a escolha de viver nas tradições indígenas e afro-indígenas, sei que minha história passa por esse território periférico na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, porque daqui nunca saí e o que foi chegando e mudando a aparência da minha “casca” não me importa mais. É uma relação que se passa por transformações em minha identidade, pelo que preciso fazer para me manter na minha firmeza de propósito descolonizador. Meu corpo tem relação com a minha terra, é para ela que irei voltar um dia; não é justo comigo não pertencer, estar num “não lugar”. Como posso estar num “não lugar” se a primeira parte minha sempre esteve aqui, como disse João? Essa é uma questão que acho justa elencar numa sala de aula com maioria mestiça, parda, negra, indígena e afro-indígena, Uma aula de história deveria ser o contraponto necessário para atear fagulhas nas falsas representações ocidentais do que somos e abrir caminhos para nos reconectarmos com a nossa terra e, também, compreendermos, ao invés de julgarmos, os modos de existência estigmatizados, para alguns extintos, mas para muitos ainda vivos em diferentes formas de ser. Essa é a noção mais fundamental que este trabalho me trouxe - a saber quem eu sou no meu lugar. Encarno em mim, enquanto professor e cidadão instigado, o compromisso com os povos dessa terra e com a história que se passa por esse território de acordo com suas perspectivas, que hoje também é mesma que a minha.

ALUNO C – *“Você citou antes sobre a antropofagia e também falou como a sociedade ocidental nos quer alienar. Escutando isso, existe um filme chamado ‘Holocausto canibal’<sup>102</sup> que se passa em uma floresta fictícia, só que como se fosse a Amazônia, e lá existem povos indígenas canibais, enfim, é um filme de terror como outro qualquer, e passa a imagem do indígena como vilão para intimidar as pessoas. Queria perguntar*

<sup>102</sup> *Cannibal Holocaust* (bra/prt: Holocausto Canibal) é um filme italiano da década de 1980, do subgênero *gore*, dirigido por Ruggero Deodato, com roteiro Gianfranco Clerici. O filme contribui com a visão ocidental estereotipada de que indígenas são canibais.

*qual a sua visão sobre isso, como seria retratar os povos indígenas nas mídias, nas telas para as pessoas realmente verem como são os povos indígenas, o jeito que vocês são de verdade”.*

NUÃCÜ'IGOÖTCHICÜ - *“Eu sempre costumo dar exemplos, às vezes até bem esdrúxulos, quanto a isso. Isso que você falou: o Ocidente, através da sua mídia, sempre vai nos ter enquanto antagonistas ali, enquanto os ‘vilões’. Mas ele não faz isso somente com a gente. Eu volto assim um pouco mais, até para tempos atrás, para época distinta e para território distinto. Eu adorava assistir um filme quando eu era criança, que é um filme norte-americano: ‘Coração valente’<sup>103</sup>. Demorei muito para entender porque ele estava fazendo aquilo, porque estava lutando. William Wallace era escocês, que é um povo indígena da Escócia, e ele estava lutando contra os ingleses, contra a coroa inglesa, para garantir o território dele. E William Wallace, assim como os tupinambás, lutou até o fim para tentar garantir o território dele. Para dar exemplo do que eles faziam com mártir, com pessoas que se revoltassem, ele foi rasgado em quatro partes para servir como exemplo. Aí, o que acontece: em relação a isso, toda vez que eles retratam os povos indígenas é sempre para dar essa noção para quem já está no mundo ocidental, de que nós estamos sempre neste ‘não lugar’, que nós não pertencemos a esse lugar, que quando eles os retratam nestes lugares, que dizem nosso, tentam não só categorizar, e não só isso, mas costumam tentar construir esse lugar romântico. É um lugar romântico quando nos colocam no lugar canibal, enquanto uma pessoa menos capaz, e quando nos colocam nessa idealização dos selvagens, da selvageria, é para afirmarem exatamente uma única situação, de que eles são os verdadeiros dignos de uma humanidade e nós não somos. E eles fazem isso também com o povo negro, o povo africano, com o povo do continente asiático. Em qualquer filme que eles retratem todo e qualquer povo, principalmente se for um filme norte-americano, aquele povo é justamente inimigo deles. Mas não é qualquer inimigo, é inimigo do ocidental, do colonizador, porque quem colonizou a América foi inglês, francês, etc., e essa galera quer fazer parecer o tempo todo que nós, segundo as narrativas que eles contam, as crônicas que eles contam, que nós paramos naquele tempo. Eu não posso realmente responder para você que se realmente houve um povo canibal. O que eu sei, dos estudos que eu faço, é que todo povo que come a carne humana não come a carne por acaso. Eles comiam a carne por conta de uma questão ritualística, como falei. Mas, como geralmente é retratado por este tipo de filme que você citou, é só uma forma pejorativa de você enxergar o outro, para diminuir, para ter o outro enquanto selvagem, porque é como eles nos enxergam. E infelizmente nas mídias, no Brasil, não é diferente. Quase toda vez que estamos na tela, eles nos colocam enquanto pessoas inferiores, incapazes de dominar o mesmo contexto linguístico, com a mesma capacidade dialética, a mesma capacidade de discernimento. (...) Ainda hoje, até hoje, se você quer realmente nos apresentar bem, sabe qual é a resposta? Nos dê lugar, nos*

<sup>103</sup> Braveheart (Brasil: Coração Valente) é um filme norte-americano de 1995, estrelado e realizado por Mel Gibson.

*dê representatividade, mas da forma coerente como tem que ser. Nos dê protagonismo, pergunte a nós como queremos ser representados.”*

Uma coisa que gostaria de complementar, quando entramos na questão do indígena canibal, e esse estereótipo está no livro didático que temos no CIEP, inclusive. Sobre a questão da antropofagia, gostaria de reportar certa reflexão de da palestra de uma antropóloga, há muito tempo atrás, dando o exemplo de que as pessoas supostamente consumiriam um achocolatado porque estão subliminarmente influenciadas pela propaganda que apresenta o produto com as informações “mais força”, “mais velocidade”, como sendo isso também antropofágico. O capitalismo se apropria de uma ideia, de um valor, de práticas indígenas, e transmite ideologicamente essa ideia de que se você consumir algo, terá determinados atributos, que se tiver um carro, terá mais poder, por exemplo. Nós também exercemos uma antropofagia no nosso contexto totalmente diverso do contexto original. Mas, quando as pessoas abordam a antropofagia no contexto indígena é sob a perspectiva etnocêntrica, julgando estas práticas como selvagens, apresentando os indígenas como bárbaros, canibais, apontando que eles “sacrificam” pessoas como se no contexto colonial e, atualmente, no capitalismo neoliberal, as classes dominantes não cometessem sistematicamente barbáries e crueldades por dinheiro, por lucro, por manutenção de seus poderes e da desigualdade.

No contexto do capital, ignora-se totalmente que a noção de sacrifício indígena faz parte de uma prática que não envolve suprimir o oponente, que estes conflitos e sacrifícios eram praticados dentro de outra cosmopercepção; que algumas guerras entre diferentes povos indígenas tinham um sentido muito diferente do que o Ocidente promove como guerra; eram guerras ritualísticas. A categoria “guerra” nem é correta para se pensar acerca dessa dinâmica, e é nesse contexto ritualístico que ocorria o ato da antropofagia. Mas as pessoas ainda ficam muito sensíveis com a antropofagia Tupinambá, como se na atualidade, aqui no Brasil, não fossem assassinadas 60 mil pessoas por ano<sup>104</sup>, que é uma forma de “barbárie” real, um sacrifício não-voluntário que só atende ao lucro de um pequeno grupo. Não têm nenhum sentido ritualístico, não têm

---

<sup>104</sup> NITAHARA, Akemi. **Brasil ultrapassa a marca de 62 mil homicídios por ano**. Rio de Janeiro: Agência Brasil, 5 jun. 2018. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-06/brasil-ultrapassa-marca-de-62-mil-homicidios-por-ano>>. Acesso em 2 fev, 2023.

nada pertencente a uma cosmopercepção, ao contrário: é o sentido da própria morte vinculada ao capitalismo, a necropolítica<sup>105</sup>. Então, no Ocidente, fomos ensinados a pensar que somos uma sociedade racional, e eu tenho muitas críticas a essa racionalidade, sua suposta “objetividade” que vem se impondo com a modernidade - essa ideia de que o homem está acima da natureza, logo a natureza é uma fonte de recursos só para ele explorar, para ação humana transformar em mercadoria.

Sobre essa sanha racionalista e exploratória, indígenas, como o Yanomami Davi Kopenawa<sup>106</sup> e Ailton Krenak alertam sobre o modo ocidental de compreender a natureza enquanto recurso, não respeitando a sua dimensão sagrada. E tal perspectiva, muitas vezes, é colocada pela academia eurocentrada como superstição, como se só fizesse sentido para o mundo metafísico daqueles povos, um conhecimento que não é “racional” e “científico”, uma etapa já superada pelo “progresso”. Porém, os indígenas têm muita razão e muita ciência, porque quando esses povos fazem afirmações como essas, não estão tirando a afirmação da própria cabeça. São conhecimentos que são transmitidos a partir de experiências dentro de suas cosmopercepções<sup>107</sup>. É importante refletir e estabelecer novas relações entre os chamados conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais ou ancestrais. Há trabalhos buscando essas conexões, como o de Ailton Krenak com o Ciclo de Estudos Selvagem, em que promove diálogos entre cientistas e lideranças indígenas, diálogos com indígenas nas academias/universidades, produzindo ciência com articulação com as cosmopercepções indígenas. Outros exemplos são as pesquisas agroecológicas em que os saberes tradicionais sobre a produção agrícola são a fonte para uma nova relação com a terra, a produção de alimentos, a regeneração dos solos, etc. Há trabalhos acadêmicos em diferentes áreas (saúde, educação, agroecologia), pois o rolo compressor da razão ocidental vai tirando nossa sensibilidade de nos conectarmos à natureza, vai nos

---

<sup>105</sup> Ver: MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

<sup>106</sup> TADDEI, Renzo. “Davi Kopenawa”. **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: FFLCH-USP, 14 dez. 2021. Disponível em: <<https://ea.fflch.usp.br/autor/davi-kopenawa>>. Acesso em 2 fev. 2023.

<sup>107</sup> Consideramos mais adequado o conceito de cosmopercepção, pois cosmovisão é o “ver com os olhos”, é uma ideia ocidental de que a experiência vem com esse sentido - o “enxergar”, mas para as culturas africanas e indígenas, por ex, a experiência é corpórea, com todos os sentidos envolvidos - ver, ouvir, tocar, sentir, cheirar.... Trecho retirado de uma live do Sidnei Nogueira.

alienando para não compreendermos as coisas de outro modo sem ser pela lente e régua moral dela.

Amykyra nos trouxe a seguinte reflexão:

*“Então, para o indígena que está aqui na cidade, para o indígena que está na sua aldeia original na floresta, se eles são tão diferentes assim, tem uma coisa que faz com que eles sejam iguais. O que é essa coisa? Por mais que eu esteja aqui na cidade, e o indígena que está na sua aldeia, no meio da floresta, o que a gente tem em comum? A gente não deixa de estar conectado com a natureza. Por mais que eu esteja aqui na cidade, rodeada de asfalto, de concreto, eu não deixo de estar conectada com a floresta, é o que está dentro do coração, é o que está na nossa origem, eu sei que a floresta são os nossos avós. Que os rios são nossos avós. Que as árvores são nossas amigas. A gente sabe que a gente tem uma ligação com a terra que está embaixo da gente, porque quando a gente está na floresta, não sei se vocês vão muito à floresta, mas quando você chega na floresta e coloca os pés no chão, vocês estão fazendo uma conexão com a floresta. Você troca energia através do seu pé com o chão da floresta. Então, a gente sabe que a natureza, a floresta, ela é viva. Ela é a nossa mãe terra. Que a gente chama na minha língua de Ybisy (...).”*

A partir da fala da Amykura, é preciso questionar: o que as fragmentadas práticas ocidentais produziram? Em nosso contexto periférico, talvez os 60 mil número de mortes que o Brasil produz por ano. Isto, sim, é um sacrifício sem sentido, não a antropofagia dos tupinambás tão estigmatizada nos livros didáticos como se todos os povos indígenas tivessem exercido essa prática, estabelecendo critérios morais ainda baseados em noções positivistas de povos mais atrasados e povos mais civilizados. Importante atentar que 72% dos “sacrificados” em nosso contexto periférico são negros e afro-indígenas; as estatísticas estão aí denunciando o racismo estrutural. Racismo estrutural que atacou com mais força os povos indígenas que foram os mais assassinados por uma espécie de “guerra biológica” do governo Bolsonaro contra as minorias, os trabalhadores e os mais pobres durante a pandemia da Covid-19 (2020-2021), ao esvaziar políticas públicas de prevenção e estimular o negacionismo aos conhecimentos médicos-científicos sobre a necessidade de isolamento, quarentena, cuidados preventivos e com propagação de ideias antivacina. Então, antes de ficarmos sensíveis à “barbárie canibal”, que estão descritas em parte considerável dos livros didáticos de História, temos que colocar em perspectiva as estatísticas do colonialismo que exterminou metade das populações indígenas nas Américas ainda no primeiro século da invasão europeia e desterrou mais de

11 milhões de africanos durante séculos do tráfico de escravizados, e que essas ações promoveram a riqueza do continente europeu, possibilitou manutenção de poder entre realezas e também para a Igreja Católica. E, também, relacionar que atualmente fazemos uma espécie de sacrifício com crueldade e barbárie aqui no nosso contexto, no século XXI, marcado fortemente pelas políticas neoliberais<sup>108</sup>. Nosso mundo é resultado de toda essa herança colonial e, nessa distópica pós-colonialidade, o neoliberalismo impõe uma existência sacrificante aos trabalhadores, limita o potencial de vida e também nos mata sistematicamente. Este é o sacrifício que tem que ser problematizado nas escolas públicas.

As reflexões que sistematizo aqui resultam da experiência de ceder o espaço deste trabalho para fomentar a representatividade destes povos, e sinto muita alegria de ter criado contextos de transformação incríveis para os jovens participantes, afinal o objetivo sempre foi o de que indígenas pudessem falar por si mesmos através dos questionamentos dos jovens, cumprindo a proposta deste trabalho de trazer as vozes indígenas para uma escola periférica na nossa formação ética acerca da educação para a diversidade. Desde que eu comecei a conhecer e inserir práticas indígenas na minha vida, nasceu em mim o dever de compreender mais a fundo essa questão para abordar de melhor modo com os estudantes. Uma das motivações para realizar esta dissertação foram as indicações, as inquietações e *insights* que essas vivências indígenas e afro-indígenas me trouxeram. As noções éticas passadas pelas práticas afro-indígenas dos terreiros, do Samba de Coco e das pajelanças Huni Kuin são a base moral para eu ter um olhar para que a escola não seja apenas uma instituição, mas que possa ser muito mais como uma aldeia. Enquanto professor, tenho que orientar muitos jovens para compreenderem tudo que o sistema neoliberal não quer que eles compreendam, que é fundamentalmente que são sujeitos de direitos, são seres conectados com outros seres vivos, culturas, histórias e saberes.

PROFESSORA PRISCILLA - *“Queria perguntar, como dentro desse contexto tão turbulento da cidade, como você consegue, como você faz para se conectar com sua ancestralidade e o que os estudantes daqui também podem fazer para buscar essa ancestralidade. Porque a gente sente muito forte, eu sinto,*

<sup>108</sup> Neoliberalismo são políticas que tem levado a mais pobreza o Brasil e o mundo. Fundamentada na noção radical de privatização de todos os setores sociais. Ver em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/>>. Acesso em 13 jun. 2023.

*acredito que alguns alunos também, essa presença das nossas ancestrais roubada, apagada, onde muitas nem podiam falar sua língua, não podiam praticar sua cultura e hoje estamos aqui nesse contexto periférico. Nós temos a Aldeia Maracanã. Mas de que forma eles podem buscar essa conexão astral da ancestralidade nossa também?”*

*NUÃCÜ'IGOÖTCHICÜ – “Um dos temas que eu costumo abordar bastante, na verdade, tenho certeza que para mim o caminho é esse: voltar para casa. O que é voltar para casa? É você voltar a si, quer dizer, voltar para quem você realmente é. E há muitas dúvidas sempre quando as pessoas vão perguntar sobre como se faz para fazer uma retomada, uma retomada étnica, quando você quer retomar uma identidade, porque você tem conhecimento justamente que sua família aqui tem alguma ancestralidade presente na história, sua bisavó, tataravó, aquelas histórias que pega no laço, essas coisas todas, que infelizmente são coisas bem tristes. Agora sua pergunta tinha relação como eu faço, né? – Sendo quem eu sou, a resposta é sendo quem eu sou, para resistir a toda e qualquer tipo de pressão, é sendo quem eu sou. Eu costumo falar toda vez, agora que estou sentado aqui, nessa cadeira aqui, neste espaço aqui, enquanto eu estou sentado aqui, eu delimito ele enquanto espaço Ticuna. É assim que eu vou ser, é assim que estou sendo agora; é sendo um Ticuna, essa cadeira, por enquanto, ela é Ticuna. Esse microfone, enquanto estou segurando ele, ele é Ticuna. É assim que eu encaro, é assim que enfrento e passo por qualquer tipo de situação, até porque no meu pensamento não estou nem sequer falando em português primeiramente, estou articulando em outra língua também; então eu continuo sendo quem eu sou mesmo que usando outras roupas, tênis, celular; ‘ah, índio com celular não é mais índio’... Sempre o mesmo discurso raso. Como? A gente não perde, a gente é quem a gente é. Por exemplo, se eu for ligar para minha mãe do meu celular, eu não falo em português, vou falar em Ticuna. O aparelho só é uma forma de conseguir me comunicar, mas o modo como justamente eu aciono esse aparelho não é do modo que vocês, é de modo Ticuna. Não é do modo ocidental. Para mandar uma mensagem pra uma pessoa falante da minha língua, não vai ser escrevendo em português, vai ser escrevendo em ticuna, então é do modo Ticuna. Quando eu apoio o corpo, é desse jeito que eu consigo enfrentar qualquer tipo de situação aqui, é sendo quem eu sou. E mostrar isso para as pessoas. Não importa o que elas estiverem pensando, sabe? Pouco me importa, o que importa para mim é eu ser quem eu sou e eu ser feliz por isso, e a única coisa que eu peço como todo e qualquer ‘índio’, todo e qualquer indígena, é respeito, só isso. Mesmo que não tenha, mas a gente está lutando para isso. Agora, em relação à retomada, eu volto no que eu já falei; todos nós que estamos aqui temos o sangue indígena correndo nas veias, não tem como. Todo mundo, está aqui nas veias. Tem algumas pessoas que vão até ter um conhecimento a mais justamente que tem sangue indígena, porque vai ter algum parente ali, algum familiar direto, mesmo que a pessoa não se afirme ali mais, ela sempre vai trazer a sua história ali com ela para onde ela for. Aquilo que foi falado anteriormente sobre populações nordestinas; qualquer território periférico no Rio de Janeiro vai*

*ser composto por uma maior população nordestina. Os pais de vocês dirão: ‘meu avô é não sei de onde lá da Paraíba, num sei da onde da Bahia’, - todas essas pessoas, quando elas sofreram esse processo de diáspora<sup>109</sup>, elas foram se perdendo da sua origem étnica. Essas pessoas, enquanto elas estavam vindo para cá, elas ainda eram indígenas, só que nesse processo que foi acontecendo, nesse trajeto que elas foram fazendo, o Estado fez de tudo para que elas vissem que não poderiam mais ser dignas de se chamar enquanto indígenas. Mas por conta do quê? Você não é mais porque você não vive mais na sua terra, você não vive mais porque você não vive aldeado. Você não é mais porque você não fala mais sua língua, você não é mais você porque não parece mais ‘índio’, que são exatamente aqueles elementos caricatos que eles disseram. E essas pessoas começaram a se dizer, devido ao contato com outra realidade, que eram nordestinas, um nordestino, ou como as pessoas costumam se dizer; sou só um ‘paraíba’ – que é ofensivo, porque categoriza todos numa única panelinha: ‘paraíba’ - São Paulo, ‘baiano’. Mas todas essas pessoas que vão ser chamadas de ‘paraíba’ ou de ‘baiano’, sabe porque essas pessoas costumam ser chamadas assim? Porque elas possuem estes traços<sup>110</sup> (ele aponta para ele), elas não são brancas, não são pretas, não são determinadas. Elas vão ser agregadas a categoria ‘paraíba’ ou ‘baiano’. Por quê? Porque são traços indígenas que as pessoas vão ter ali. ‘Seu paraíba’, ‘seu índio’; de algum modo, estão tentando te diminuir. É a mesma colocação, não é distinto. Quando a pessoa vai te ofender assim, é por que justamente? Porque ela está identificando nesses traços que eu vejo em vocês. Eu vejo em todo mundo, não tem um que eu não vejo estes traços meus aqui, entendem? Como eu falei, algumas pessoas vão ter um conhecimento a mais que outras pessoas que sabem que tem família que são pertencentes. Como eu falei, os familiares de vocês que deram origem a vocês, eles carregam e vão carregar aqui. Na memória onde eles forem. Porque toda vez, eu lembro quando eu era ‘índia’, ‘índio’, ‘índio’ tal não sei de onde; essa história não tem como apagar. O colonizador destruiu um monte de pessoas, de diversas etnias, mas quem sobreviveu continua contando e recontando. Eles não conseguem matar a espiritualidade, por isso o espírito desse povo ancestral só renasce. Tanto que, atualmente, porque tantas pessoas que estão em contexto urbano, como aquela parente, estão voltando a se afirmar como povos indígenas?”*

E completa:

*Aquela parente<sup>111</sup> que veio na segunda-feira, eu a conheci com muita confusão na cabeça. Ela nem sequer sabia mais ou menos qual era a sua origem. Fui eu que a levei para Aldeia Maracanã e foi lá que ela se encontrou com ela mesma. Mas por quê? Porque ela parou justamente de achar que ela não poderia merecer esse lugar enquanto indígena, mas foi porque ela foi*

<sup>109</sup> SILVA, Marcos Reginaldo da. **Diáspora Nordestina anunciada pela Música**: Pensando uma metodologia de ensino nas escolas do Rio de Janeiro. Trabalho de Monografia. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2019. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/47065/47065.PDF>>. Acesso em 2 fev. 2023.

<sup>110</sup> João Ticuna aponta para si mesmo para mostrar os traços que a sociedade identifica nos estigmatizado enquanto “paraíbas” ou “baianos” na região sudeste.

<sup>111</sup> João Ticuna refere-se a Amykya Tarairiú.



*sendo esclarecida de que, se sua avó é indígena, por que ela não seria? 'Ah, por isso, isso e aquilo. Porque sou branca demais. Porque estou na cidade'. Não! Isso é o que o Estado está dizendo, que você não pode. Mas você pode. Você se reconhece, você conhece, então nada mais natural do que você retomar sua identidade, e foi o que ela fez: a parente que veio na segunda-feira se reconheceu como povo tal, vou me retomar de novo. E quando você retoma, você não vai retomar somente dizer para dizer 'sou povo tal', você vai ter que retomar esteticamente, mentalmente, psicologicamente, se mostrar, fazer-se indígena. É necessário para você fazer uma retomada, e não só isso, mas conhecer a si próprio, saber quem você é primeiramente, para que você tenha evidência, e principalmente peso para você dizer quem você é. A retomada é naturalmente o caminho para isso, por isso que se chama retomada; você retomar quem você é, voltar para casa. Esse é o segredo."*

Na minha graduação<sup>112</sup>, o ensino da História Indígena acerca da realidade brasileira foi inexistente, totalmente invisibilizado. Entretanto, disciplinas sobre a idade média e antiga europeia eram obrigatórias, assim como todas as outras relacionadas à história da Europa ocidental. Todas as disciplinas eram baseadas no campo do pensamento espelhado em autores europeus. História da América, infelizmente, foi um debate amparado somente na noção de empresa colonial. Relatei anteriormente, em outra parte deste capítulo, o apagamento nordestino vivido em minha família paterna, pois isso é uma questão mais presente exatamente pelo receio de ser comparado com o lado estigmatizado, o lado afro-indígena. Minha família nordestina atravessou situações muito complexas em sua diáspora, até o ponto de ser branqueada, inclusive, em sua identidade pelo preconceito religioso. Entretanto, houveram guinadas na minha vida e foi onde encontrei na religiosidade afro-indígena, pajelanças e práticas populares como o Samba de Coco com fortes raízes indígenas no Toré, o campo de minha descolonização e percepção da realidade que nem a universidade pública ou o curso de História teve em seu currículo esse compromisso ético. Meu aprendizado ético e de retomada ancestral tem ocorrido nos terreiros e pajelanças com as vivências que busco por minha iniciativa de manter relação no presente com essas culturas vivas.

Ana Paula Morel (2019), professora adjunta da Faculdade Educação da UFF e Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional (UFRJ), reforça uma corrente antropológica que coloca os filósofos ocidentais em pé de igualdade com os afro-indígenas. Um exercício epistemológico, segundo a autora, que traz

<sup>112</sup> Licenciatura em História pela UFRJ. Turma de 2005.

contribuições fundamentais para a descolonização do pensamento das ciências humanas. O desafio é não colocar os pensamentos indígenas num estatuto menor, nem corroborar concepções evolucionistas de que os indígenas estão deixando de ser indígenas, provocando nos estudantes reflexões sobre os indígenas estarem em constante transformação. Acrescento aqui - colocarmos aos estudantes que eles mesmos podem ser esses indígenas. É um exercício instigante questionar a própria identidade dentro da prática pedagógica, onde temos a liberdade de testar dinâmicas para fazer aquele tempo (o histórico e o da aula) ter um sentido real, com conexões de memória e fragmentos de subjetividades das práticas humanas que alguns estudantes exercem, pois suas famílias e comunidades tem vivências que fogem da concepção ocidental. Temos estudantes que vivenciam o Candomblé, a Quimbanda, a Umbanda, a Jurema, Paganismo, as pajelanças indígenas, alguns são ciganos, enfim, todas as práticas que não estão alinhadas necessariamente com a ideologização cristã-branca-ocidental. E, além dos católicos, há aqueles, que são a maioria, que estão vivenciando uma concepção religiosa difundida pelas igrejas evangélicas em que alguns casos enriquecem grupos de pastores milionários e bilionários, os “empresários da fé” detentores de concessões públicas de televisão e atuantes nos cargos públicos da política municipal, estadual e federal. Chega a ser agressiva a imposição que alguns indivíduos querem fazer da sua identidade colonial sem ter a mínima compostura, agindo conscientemente na invisibilização de grupos que compõem as vítimas do racismo estrutural.

Antes de seguir, talvez caibam duas reflexões aqui. Este trabalho possibilitou aprofundar minha perspectiva didática e visibilizou minhas práticas em de aula com os estudantes, uma delas o espaço de diálogo em que eles me trazem informações fenotípicas de suas famílias, de identidades, de territórios, e compreendo que eu não posso simplesmente atravessar minhas noções de mundo trabalhando conteúdos de ordem eurocêntrica sem os conectar com a própria história desses jovens. Eles vieram parar (ou nascer) na Zona Oeste do Rio de Janeiro por alguma razão, eles estão numa escola pública por alguma mesma ou outra razão, e essas razões são exatamente os processos civilizatórios que empurraram historicamente as classes populares formada por negros, indígenas, afro-indígenas e migrantes de diferentes regiões do país para a periferia, para as áreas distantes dos centros econômicos e dos centros de decisão política, áreas onde o estado não precisasse estar totalmente presente,

gerando uma lógica de vida à parte, isolada da possibilidade de compreender-se como cidadãos dotados de direitos.

A educação deveria ser pensada pelo próprio território que a exerce. O que faz sentido na educação é significarmos coletivamente os aprendizados na construção de nossos direitos, na promoção da justiça social até no preparo das bases de uma revolução, um conceito abandonado por conta da radicalidade que implica, mas que pode ocorrer de inúmeros modos a depender da conjuntura. Porque voltamos a reafirmar aqui: por mais que este trabalho se proponha a pensar identidade, não é para adequarmos a uma lógica liberal. Estou mais próximo de uma lógica que evoca Ogum<sup>113</sup>, o orixá guerreiro, da revolução pelas causas justas dos que carecem na hipocrisia da pior elite econômica das Américas que olha para as massas com total desprezo.

Quando nos conscientizarmos fundamentalmente que qualquer contexto deveria ser guiado pela liberdade que apenas os plenos direitos podem garantir, que a vida não é apenas uma questão de lucro, pararmos e olharmos para o que os povos que sempre resistiram nessa terra tem a nos ensinar sobre suas percepções diferenciadas, sobre todo o processo colonial e pós-colonial, talvez enquanto educadores façamos valer uma teoria mais alinhada com a prática e a escola também seja espaço de organização coletiva, não espaço de fomentar valores individualistas de competição. A luta não deveria ser para competirmos numa realidade em que nem 10% dos brasileiros acessam o Ensino Superior. A luta permanente deveria ser sobre o acesso quase total das pessoas às universidades, se for vontade delas. Mas a ideologia neoliberal brasileira dirá que isso é utopia, sendo que há inúmeros exemplos no mundo em que isso é uma realidade. Não existe vontade política que verticalmente promoverá direitos numa canetada por algum político progressista. Deveria haver a luta permanente por direitos da sociedade. A educação está à mercê dos grupos hegemônicos, já que virou campo de barganha política até pelos governos progressistas que ainda pensam nossa educação pelas demandas impostas pelo que vem de fora, ao invés de ouvirmos a base mais fundamental que são os educadores e a comunidade escolar.

---

<sup>113</sup> Ogum é um Orixá de origem Yorubá que é cultuado em diferentes religiões de matriz africana no Brasil. Ogum é a divindade da metalurgia, do ferro e do aço, da caça e dos caçadores, dos grandes caminhos. Ele forja o ferro, o transforma em armas e outros instrumentos, por isso é considerado o dono das armas, senhor dos exércitos, da pujança e da força.

Pude testemunhar, na minha formação como jovem periférico, como o controle político pode se exercer num núcleo familiar evangélico. Eu estava ali, mas não estava ao mesmo tempo, então sempre fui um “estrangeiro” dentro desse núcleo que comecei a ocupar fundamentalmente a partir dos meus 11 anos até os 20, quando ingressei na universidade pública e fui morar no alojamento estudantil. Foi muito fundamental porque sem essa vivência familiar muito peculiar no campo do cristianismo, talvez eu relativizasse mais uma questão que se opera de modo muito pertinente no sentido de negar a alteridade, a diversidade, e demonizar práticas sem ter a mínima compreensão do que elas são de fato e do processo histórico pela perspectiva dos oprimidos. Isso mostra o quanto o currículo eurocêntrico não forma os brasileiros para o Brasil.

Sempre compreendi como uma violência um tipo de pensamento muito recorrente no meu núcleo familiar de que quem não “aceita Jesus” vai para o inferno. Ou aquelas missões cristãs da atualidade que entram em alguma aldeia indígena com a cruel intenção de converter aquele povo. Uma concepção que hoje compreendo como tão frágil diante de toda a potência das religiosidades de matrizes afro-indígenas que ainda não foram totalmente cooptadas para a reprodução da lógica liberal, resistindo com a força e os elementos da ancestralidade.

Sabemos, porque vivenciamos e refletimos sobre isso, que é complexo explicar para os estudantes que essas existências coletivas são formas de resistências diante da colonização, porque existe um pensamento pouco crítico que tende a polarizar, por conta de todo o atual contexto político brasileiro, ainda muito inflamado, essa questão “nós e eles”, “esquerda contra direita”. Então, abordar aspectos da cultura podem recair sempre nos atravessamentos que marcam nossa atual conjuntura num sentido político. Contudo, quanto à questão da identidade cristã que compõe a maioria dos estudantes, e já fazendo uma ponte com a noção de caridade, não podemos desconsiderar que o contexto evangélico possui grande influência não apenas ideológica na mídia e na educação. Isso seria muito raso de supor ou afirmar. Existe uma rede de apoio que muitas vezes está ocupando um lugar onde o Estado deveria estar<sup>114</sup>. Não é uma questão dos cristãos estarem cooptados apenas pela ideologia pós-

---

<sup>114</sup> FERNANDES, Sabrina. **Como ser anticapitalista hoje?**. TV Boitempo, Youtube, 3 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qjN1EGBcbLQ>>. Acesso em 20 nov. 2023.

colonial cristã; eles criam sociabilidades e, fundamentalmente, exercem o seu sagrado numa lógica de irmandade, em que as trocas afetivas e materiais trazem a noção de pertencimento de uma ordem garantida pela coletividade. São muitos os casos de pessoas que conseguem se reerguer de uma situação de vício, por exemplo, exatamente por conta desse contexto de evangélicos repudiarem o uso de álcool e festas “do mundo” e se apresentarem como meio de sociabilidade em que um indivíduo em situação profundamente vulnerável possa se agarrar e sair do momento de fragilidade e até de desespero. Mas não podemos perder de vista que as situações mais extremas do nosso contexto periférico só alcançam os piores patamares por conta de um sistema capitalista que retroalimenta esses contextos exatamente por não querer horizontalizar os direitos. A manutenção da sociedade de privilégios se entranhou totalmente nas amarras do destino do povo brasileiro, e lhe é negado o direito de se pensar para além dessa lógica da desigualdade.

Minha perspectiva é a de que vamos ter que aprender a nos empoderarmos de capital cultural, pois a frente de resistência passará inevitavelmente pelas ideias. Leciono para 12 turmas em uma escola estadual, uma média de 500 estudantes. Este é o campo em que eu atuo. Todo ano, em média, ao menos 500 jovens têm contato com as dinâmicas das ideias e concepções que, de certo modo, estão sendo trazidas aqui neste trabalho. É uma grande responsabilidade na formação da sociedade, não para virarem consumidores, mas cidadãos, tudo que nossa conjuntura desvia e nega. Ana Paula Morel também elenca que é estruturante das sociedades hierárquicas a desvalorização dos indivíduos e a negação da autonomia, que leva à subjetivação dessa dimensão da perda da autonomia expressa na própria perda do território. Pois para você ser um sujeito autônomo, você “tem que ser”. A autora aspira que as populações tomem para si o conhecimento, as pessoas passam a se organizar no sentido amplo do termo. A educação anticolonial é fundamental para a construção da autonomia.

Existe um campo de conhecimentos que está totalmente ocultado na formação de professores, nos currículos das licenciaturas. E isso reflete uma falta de zelo pela tessitura dos profissionais que entrarão nas salas de aulas e terão que lidar com realidades que não cabem na projeção universitária do capital cultural, econômico e até social. São outros capitais culturais que não são considerados nos meios acadêmicos, se não como noção alegórica, sem fazer

um debate realmente voltado para as massas. No final das contas, a universidade ainda reproduz em si a noção de competição que o próprio ENEM estimula. Também não podemos esquecer que a história primeira da UFRRJ foi a da cota do Boi<sup>115</sup> e a realidade do privilégio ainda perpetua quem acessa os meios hegemônicos ocupados pela branquitude que se dilui na noção de fazer objetivo, eficiência institucional, ocultando sua enunciação<sup>116</sup>.

Graduei-me em 2010. Quase 15 anos se passaram e parece que nada mudou na Universidade ao ingressar neste mestrado, principalmente em relação à questão indígena. A impressão, infelizmente, é que esse meio não tem compromisso com uma transformação profunda da realidade, que a ignora. Tive que ouvir ultrapassados jargões de alguns docentes no mestrado, como *“aqui é para quem pode, e não para quem quer”*. Ou *“não tragam sua experiência prática para cá”*. Como assim? Não se trata de um programa voltado para a formação de professores? Como não levar a experiência prática para um mestrado profissional em História, voltado para a experiência da licenciatura? Talvez alguns professores na universidade esqueçam que, antes de serem pesquisadores, fizeram concurso também para professores. E que a falta de experiência na educação básica de alguns, mesmo lecionando para professores deste segmento, não pode sufocar o direito de sermos quem somos.

O professor da educação básica, numa escola pública, fala pela sua prática, que é uma prática muito diferenciada, porque ela tem que superar o que o próprio Estado delimitada o que tem que ser a educação dos jovens. A nossa luta é por autonomia, para exercermos nossa liberdade docente sem censura e assédio, com ética e fundamentação didática-pedagógica. Mas, essa compreensão passa longe do modo como a Secretaria de Educação funciona no estado do Rio de Janeiro. Esse trabalho é, ao seu modo, uma resposta às tentativas de silenciamento a nós da periferia, em resposta também ao assédio institucional que testemunho em relação a todas as instituições educacionais: a universidade, a Secretaria de Educação e também as escolas em que lecionei. E há todo o assédio institucional que testemunhei nessa passagem por esses

---

<sup>115</sup> MAGALHÃES, Wallace Lucas. A “Lei do Boi” como estratégia da burguesia rural: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968 – 1985). Dissertação de Mestrado. Seropédica: UFRRJ, 2015. Disponível em:

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2917980](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2917980)>. Acesso em 7 fev. 2023.

<sup>116</sup> NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial. In: **Epistemologias do sul**. V.1, n.1, 2017, pp.127-144. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/782>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

meios durante esses anos. Porque aqui neste trabalho está expressa a realidade mais direta de toda a subjetividade de um professor numa escola pública de uma periferia, uma atividade que mostra que alguns professores têm um compromisso ético com a transformação da realidade. A escola não é um espelho ou um lugar de reprodução da academia. E eu acredito, profundamente, que este tipo de trabalho tem muito mais a contribuir no sentido de uma inversão de que a escola pode fornecer as indicações do que a academia deve levar em conta na elaboração de seus currículos, ainda mais num mestrado profissional voltado para a educação.

ALUNO D – *“Eu sou pagão, levo na minha vida, no meu dia-a-dia os princípios do neopaganismo<sup>117</sup>, minha religião. E da mesma forma que os povos indígenas sofreram essa opressão, esse roubo, esse grande roubo histórico, de cultura, etc., por culpa do cristianismo, a gente também passou por isso. Rolou muita apropriação cultural, tipo; o paganismo é uma religião muito mais antiga do que o cristianismo e quando o cristianismo veio, ele ‘roubou’ uma das grandes práticas que é a páscoa, a tradição de pintar ovos e dar ovos de presente na páscoa - é uma tradição pagã que foi roubada. Eu queria saber se na sociedade atual você é contra alguns dos antigos costumes indígenas que foram ‘roubados’ pelo cristianismo ou por outra qualquer religião?”*

NUÃCÜ'IGOŌTCHICÜ – *“Está cheio deles na Umbanda, no Candomblé, no Omolokô<sup>118</sup>, em qualquer uma dessas práticas ditas afros. Não é afro, é afro-indígena, porque uma coisa cruza com a outra, caminha com a outra. Não tem nada separado. As manifestações que você vai ver não são totalmente indígenas, mas muito mais com referência indígena do que afro. Afro, mas as entidades quando elas incorporam em alguém, para elas incorporarem em alguém, a pessoa primeiro vai ter que morrer de alguma forma, que é ela deixar de ser quem ela é, porque o que habita nela primeiramente, quem é? Alguém daqui. Então, esse alguém daqui primeiramente vai ter que sair, para a entidade poder entrar aqui e agora. Tem que primeiro pedir licença. Por quê? Justamente porque é uma prática totalmente indígena acontecendo junta, se complementando com as questões afros. Estão todas ali ainda presentes, entende? O*

<sup>117</sup> “O Neopaganismo é um fenômeno religioso que surge como movimento de retomada a antigos cultos da natureza, tendo encontrado solo fértil para seu ressurgimento em decorrência do Romantismo do século XIX, o qual resistia ao racionalismo, o ceticismo e o cientificismo do final do século XVIII. No século XIX, Jules Michelet, ao publicar “A Feiticeira”, passa a argumentar a favor da bruxaria enquanto reminiscência de uma religião pagã de culto à fertilidade da terra e adoração à natureza, e que se dá através de movimentos de protesto por parte de camponeses, possibilitando o surgimento da Bruxaria Moderna e da Wicca. O presente artigo tem por objetivo analisar a Bruxaria Moderna em suas origens, e como esta, enquanto manifestação de uma religião da natureza, se posiciona em relação à preservação do meio ambiente.”

<sup>118</sup> <https://www2.ufjf.br/bach/files/2016/10/WALERSON-FERNANDES-DA-SILVA.pdf>

*tempo todo. Não tem nada perdido. Parece que é porque as pessoas gostam muito de categorizar e puxar a sua sardinha para o seu lado. Mas são práticas ancestrais dos povos originários. Está ali, está o todo tempo assim, se você quer falar sobre religiosidade e a composição disso, como isso foi se tendo. Eu toda vez que eu estou numa roda de Omolokô, ou de Candomblé, de Umbanda, de Quimbanda<sup>119</sup>, não vejo nada mais do que uma prática indígena sendo exercida ali.”*

Minha intervenção:

*Uma questão também, só para complementar, a própria festa de São João, as festas de junho e julho, a Kaê Guajajara estava<sup>120</sup> falando que é uma prática de vários povos, daqui, que é um “culto” ao elemento fogo neste período do ano. As comidas, o milho...*

*NUÃCÛ'IGOÕTCHICÛ - É uma prática, assim, nesse sentido, até digo que é uma prática humana. Humana ancestral dos povos originários. Então quando se fala de povos indígenas, sempre vamos nos referir não somente a povos indígenas do Brasil; são os povos indígenas da Oceania, do continente asiático, do continente africano, do continente europeu, todas as práticas que eu digo humanas, dessas que você falou de “cultuar”, todas elas se remetem aos povos originários, aos povos indígenas, independente do lugar aonde elas queiram estar ou onde elas estão situadas. Aqui no Brasil eu me refiro já com essa prática da Umbanda, Candomblé, Quimbanda, Omolokô como uma prática mais originária nativa, segundo os falantes de tupi em Pindorama, que era como era conhecido e este território pelos falantes de tupi. As práticas acabam se remetendo justamente ao lugar daqui, não ao lugar de lá. Claro que vão ter elementos que vão ser presentes de lá. Mas é você justamente tentar recuperar uma coisa que é pior do que aqui. Foi totalmente perdido nas embarcações que os africanos foram vindo. O que fizeram foi praticamente uma adaptação, sabe? Tiveram que adaptar a religiosidade dele conforme a área de contato que eles estiveram com os povos daqui quando eles chegaram. A formação de quilombos não é feita por pessoas apenas de pele retinta. Outra grande enganação é essa. A formação de quilombos é praticamente o que é a favela hoje, pessoas de pele clara, pessoas indígenas, pessoas de pele escura, negra. É o que é um quilombo. Porque os quilombos, desde o início, foram essa galera, um monte de gente que se chamava, por exemplo, orelha cortada, justamente por serem pagãos. Sabe quem eram os orelhas cortadas? Muitos deles eram exilados da Europa, de Portugal e Espanha, pessoas de pele clara. Só que para eles identificarem essas pessoas, cortavam as orelhas delas e as exilavam aqui, jogadas com essa galera aqui. Alguns faziam o mal, padrões de violência, mas outros cometiam delitos*

<sup>119</sup> <https://www.scielo.br/j/pusp/a/hTY8nDMZTzwhWvc5DzqbNMd/?lang=pt>

<sup>120</sup> <https://www.cartacapital.com.br/blogs/augusto-diniz/kae-guajajara-fala-se-da-importancia-da-musica-brasileira-mas-nunca-se-inclui-a-indigena/>



*pequenos e são essas pessoas que se juntaram também com a resistência, com os indígenas que fugiam, as mulheres que fugiam e a galera foi compondo o que se chama atualmente de favela, que são quilombos. Alguns lugares estão mais estabelecidos como um quilombo mesmo, mas a formação dos quilombos sempre se deu na mão dessas pessoas que faziam justamente essas trocas o tempo todo, entende? Mas, quem ajudou o negro africano quando ele chegou aqui, assim como o desgraçado do português, fomos nós. E as práticas primeiras que a gente exerce no nosso dia a dia são indígenas. Vocês comem farofa, vocês tomam banho, vocês fazem um monte de parada que é nossa.”*

Promovemos neste capítulo a reflexão que reafirmou a intenção deste trabalho em construir uma proposta didática de um encontro dialógico entre indígenas e estudantes. Reafirmamos a importância da aproximação das comunidades originárias com os estudantes periféricos num aumento significativo de consciência quanto a diversidade étnica no Brasil e dos problemas estruturais vividos pelos que estão nos centros urbanos e, fundamentalmente, nas margens do Rio de Janeiro. A presença de indígenas na escola falando por si, dialogando com os estudantes que voluntariamente participaram do encontro, provocou os participantes quanto as suas próprias histórias e convidou a todos para ouvir as críticas dos indígenas aos modelos educacionais em curso nas escolas e espaços acadêmicos, além de indicações que nos orientaram para apoiar as pautas das lutas destes e para pensarmos o espaço da sala de aula como espaço de retomada de um início de reconstrução de identidades e de conceitos com relação à história, cultura e vida contemporânea dos povos originários brasileiros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs uma intermediação muito bem-sucedida entre indígenas, estudantes da periferia e educadores; uma perspectiva pedagógica tramada com as ideias decoloniais e interseccionais que se firmaram como horizontes para o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar mais coerente com a realidade de nossos estudantes e com a perspectiva histórica dos povos originários. Ao ter criado as condições nos espaços de ensino para que pessoas indígenas sejam a sua própria voz e tenham suas narrativas numa sala de aula de um CIEP vinculado à rede estadual (SEEDUC/RJ) situado no bairro de Campo Grande, periferia do Rio de Janeiro e, também, por ser um trabalho realizado por um professor mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História/UFRRJ, compreendemos que somos essas vozes, pois além das permanentes tentativas de apagamento, as práticas dos povos que sempre estiveram aqui ainda permanecem por todo o território Pindorama, inclusive no cotidiano das periferias, nas favelas e nas comunidades de excluídos da “grande cidade”.

Os estudos realizados no programa ProfHistória precisam indicar uma dimensão propositiva como resultado da pesquisa. Reiteramos que a intenção é que toda essa dissertação seja lida como didaticamente propositiva, enquanto a didática da história deve questionar o papel social da disciplina, analisar conceitualmente os processos de sua aprendizagem, refletir sobre seus sentidos/significados para quem aprende e, também, propor caminhos para a melhor realização da prática de ensino. Assim, ao problematizarmos a invisibilidade dos povos originários no currículo da educação escolar brasileira, analisamos o paradigma da colonialidade e sua definição do “o que é ser indígena”. E refletimos sobre o paradigma da decolonialidade que estabelece como ponto de partida a concepção destes povos sobre si em *Abya Yala*. Nossa pretensão é enfatizar com esse trabalho que as demandas destes povos precisam compor a formação docente, inicial e continuada, para o desenvolvimento de uma sensibilidade pedagógica capaz de captar as questões e demandas dos estudantes, problematizando o ensino da história e cultura indígena na educação básica, discutindo a aplicabilidade da lei 11.645/08, produzindo fontes primárias em forma de áudios e vídeos transcritos para que outros educadores tenham uma referência de como tal tema pode ser abordado.

O mais importante nessa jornada foi construirmos possibilidades de diálogos pedagógicos entre os estudantes periféricos com sujeitos representantes de diferentes povos e, fundamentalmente, criando um contexto para que o indígena possa falar por si se apresentando na sua forma de existir e, com isso, os estudantes reconheçam essa voz também como sua. Cedemos o máximo de espaço possível nessa pesquisa para que essas vozes indígenas nos forneçam indicações éticas para se tratar a temática indígena em sala de aula. Esse trabalho jamais estaria pronto sem antes ouvir essas pessoas falarem por si mesmas, promovendo tanta retomada de consciência em todos nós que testemunhamos e estivemos envolvidos com essa experiência de transformação profunda. Trouxemos para o trabalho (e para a sala de aula) as demandas destes povos pela perspectiva da ancestralidade, como elementos que devem guiar os professores em suas escolhas didáticas, envolvendo-se na defesa de suas pautas no campo da disputa escolar, analisando os questionamentos dos estudantes com sensibilidade e coragem suficiente para estabelecer uma experiência carregada de sentido ao tocar no tema de nossa História indígena de milhares de anos e respectivos traumas históricos que atravessam os últimos 500 anos. E, o alcance da expectativa sobre essa aproximação, de modo orgânico, nos ensinou e forneceu as indicações do que deve ser feito para estreitar laços e criar pontes entre povos originários, estudantes e educadores da periferia do Rio de Janeiro na mesma luta contra o capitalismo e seu sistema mundo ocidental, compreendendo que temos mais pontos em comum do que poderíamos supor antes desta experiência, e que a favela não é tão diferente da aldeia, nem a periferia é tão diferente de um quilombo.

Ao falar dos indígenas, em situação urbana ou não, criamos um espaço hegemônico para estes dentro da dimensão propositiva dessa pesquisa. Um produto didático-pedagógico, resultante de um esforço real, e um material para oferecer princípios, elementos e ajudar a direcionar os currículos e os espaços das universidades e das escolas como prioritários aos subalternizados. Ao menos idealizo, enquanto professor de Ensino Médio em um CIEP do Rio de Janeiro, cada vez mais pluriversalizar e incorporar estas concepções dos diferentes povos em minhas aulas. Ser professor da periferia carioca, nascido aqui e dependendo das escolas públicas deste território, e também por isto compor minha realidade no mundo do trabalho e constituir também parte de minha identidade, não posso desconsiderar que as periferias no Brasil são fundamentalmente o lugar dos negros, dos indígenas e dos afro-indígenas, muito

categorizados genericamente apenas como nordestinos e nortistas, até inclusive como estratégia de apagamento, ou seja, um padrão observável na maior parte das zonas mais periféricas do país. O papel dessa pesquisa e seu produto final, as três partes do texto dessa dissertação, é o de se empenhar no esforço de contribuir para as nossas vozes subalternizadas serem ouvidas e ecoarem nos espaços hegemônicos e, tão importante quanto, é o espaço-tempo para exercitar minhas reflexões a estas vozes, que também são as nossas, na construção de uma educação afro-indígena de fato efetiva numa escola periférica de Pindorama.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Altair. **Saiba quais são os bairros mais perigosos e os mais seguros do Rio.** Diário do Rio (online), 29 mai. 2023. Disponível em: <<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjPmqvx6PyEAxX-qJUCHeymBckQFnoECCYQAQ&url=https%3A%2F%2Fdiariodorio.com%2Fsaiba-quais-sao-os-bairros-mais-perigosos-e-os-mais-seguros-do-rio%2F&usg=AOvVaw2dDrcnt6UFpRouHK6zIVPC&opi=89978449>> Acesso em 15 jun. 2023.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade.** Campinas: Papirus Editora, 2012.

BANIWÁ, Gersem [Gersem dos Santos Luciano]. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 30-31.

BARBIÉRI, Luiz Felipe. **Camilo Santana diz ser 'fundamental' aprovação do Novo Ensino Médio no 1º semestre.** Brasília: G1, 28 fev. 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/02/28/camilo-santana-diz-ser-fundamental-aprovacao-do-novo-ensino-medio-no-1o-semester.ghml>>. Acesso em 10 mar. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de F. (Orgs.). **Povos Indígenas e Educação.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memória e esquecimento. In: Araújo, Cintia M. de. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez Editora, 2018.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Editor, 2002.

BOLOGNESI, Luiz (dir.). As Guerras da Conquista. In: **Guerras do Brasil.doc.** São Paulo: Buriti Filmes, 2018. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4&ab\\_channel=NossaHist%C3%B3riaViva](https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4&ab_channel=NossaHist%C3%B3riaViva)> Acesso em: 20 de outubro de 2020. [audiovisual]

BONIN, Iara Tatiana; GOMES, João Carlos Amilíbia. Representações eurocêntricas ensinado sobre gênero e etnia em livros didáticos de História – Ensino Médio. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.** Itajaí: Anped Sul, 2008. Disponível em <<https://livrozilla.com/doc/1085324/representa%C3%A7%C3%B5es-euroc%C3%AAntricas-ensinado-sobre-g%C3%AAnero-e-etni...>> Acesso em: 05 mar. 2022.

BRITO, Edson Machado [Edson Kayapó]; MUNDURUKU, D ; KRENAK, A. . **Antologia indígena**. 1ª ed. Cuiabá: Secretaria de Estado da Cultura do Mato Grosso, 2009. v. 10000.

\_\_\_\_\_. O ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras. In: **Fronteiras**. Campo Grande, 2009, v. 11, p. 59-72.

\_\_\_\_\_. **A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo**. 2012. [Tese de Doutorado]

\_\_\_\_\_. Da Escola Isolada Mista da Vila do Espírito Santo do Curipi à escola diferenciada entre os Karipuna: entrelaçamentos na história da educação escolar indígena. In: **Revista História Hoje** , v. 01, p. 103-123, 2012.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: política, saberes e práticas**. 1ª ed. Feira de Santana: Shekinah, 2013. v. 1500;

\_\_\_\_\_; BRITO, T. B. A. V. . A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: **Mneme** (Caicó. Online) , v. 15, p. 38-68, 2014;

\_\_\_\_\_; MUNDURUKU, Daniel; KRENAK, Ailton. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC - Departamento Nacional, 2019.

BRITO, Luciana da Cruz. O crime da miscigenação: a mistura de raças no Brasil escravista e a ameaça à pureza racial nos Estados Unidos pós-abolição. In: **Rev. Bras. Hist.** Nº36 (72). Mai-Ago. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbh/a/pxVhvBvDnJ3ZM8vG6zjVvZN/>>. Acesso em 2 fev. 2023.

Canal do Slow 62. **Entenda: Bolsonaro, Steve Bannon e Cambridge Analytica**. Youtube, 20 out. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VUTiRx9wD34>>. Acesso em 25 out. 2022.

CANTET, Laurent (dir.). **Entre les murs** (Entre os muros da escola - filme). Paris, 2009.

COLLET, Célia; RUSSO, Mariana; PALADINO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

COSTA , Jessy. O que você sabe sobre o Ministério dos Povos Indígenas?. **Politize!** (online). Florianópolis, 19 jan. 2024. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/ministerio-dos-povos-indigenas/>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CRUZ, Elaine Patrícia. **Educadores dizem que o novo ensino médio amplia as desigualdades**. Agência Brasil: São Paulo, 19 abr. 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-04/educadores-dizem-que-novo-ensino-medio-amplia-desigualdades>>. Acesso em 2 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Literatura Indígena e seus Intelectuais no Brasil: da autoafirmação e da autoexpressão como minoria à resistência e à luta político-culturais. **REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE AS AMÉRICAS**, v. 11, p. 23-114-136, 2017.

EULER, Madson. **Casos de ataques à religiões de matriz africana crescem 270%**. São Luís: Agência Brasil, 23 jan. 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/casos-de-ataques-religioes-de-matriz-africana-crescem-acima-de-270#:~:text=Em%202021%2C%20as%20notificações%20contra,muçulmana%2C%20judaica%20e%20a%20indígena>>. Acesso em 23 abr. 2023.

FERNANDES, Camilla. Você sabe o que foi a teoria do embranquecimento no Brasil?. In: **Politize!** [Revista Eletrônica]. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/embranquecimento/>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

FERNANDES, Sabrina. **Como ser anticapitalista hoje?**. TV Boitempo, Youtube, 3 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qjN1EGBcbLQ>>. Acesso em 20 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002 [1996].

FREIRE, Tâmara. **Cultura - Ancestralidade indígena está na raiz da formação do Rio de Janeiro**. Agência Brasil, EBC: Brasília, 1 mar. 2023. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/cultura/audio/2023-03/ancestralidade-indigena-esta-na-raiz-da-formacao-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em 23 mai. 2023.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para professores**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

GAMA, Zacarias. Novo Ensino Médio, cada trabalhador que se vire como puder, se puder. In: **Brasil 247**. [Rio de Janeiro], 2022. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/blog/novo-ensino-medio-cada-trabalhador-que-se-vire-como-puder-se-puder>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

GOMES, Luís. **Grupos privados aproveitam Novo Ensino Médio para avançar sobre a educação pública**. Educação – Sul 21: Porto Alegre, 3 ago. 2022. Disponível em: <<https://sul21.com.br/noticias/educacao/2022/08/grupos-privados-aproveitam-novo-ensino-medio-para-avancar-sobre-a-educacao-publica/>>. Acesso em 23 abr. 2023.

GRANATO NETO, Nelson Nei. **Exército industrial da reserva: conceito e mensuração**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico. Defesa: Curitiba, 26 mar. 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30106>>. Acesso em 12 fev.2023.

GUIMARÃES, Antonio S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

HEINE, Jorge. O Sul Global está em ascensão – mas o que é exatamente o Sul Global?. In: **Interesse Nacional** (Revista eletrônica). São Paulo: 10 jul. 2023.

JOCA, T.; MUNGUBA, M. ; BRITO, E. M. . **Educação inclusiva: perspectivas complementares no respeito às diferenças**. Jundiaí-SP: Paco, 2020.

KONCHINSKI, Vinicius. Bancos brasileiros têm lucro recorde em pior ano da pandemia. **Brasil de Fato** (online). Curitiba, 17 fev. 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/02/17/bancos-brasileiros-tem-lucro-recorde-em-pior-ano-da-pandemia#:~:text=Recordes%20individuais&text=O%20maior%20lucro%20da%20história,do%20que%20no%20ano%20anterior>>. Acesso em 27 jan. 2024.

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. **A queda do Céu: Palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

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

LAMRANI, Salim. Banco Mundial diz que Cuba tem o melhor sistema educativo da América Latina e do Caribe. In: **Opera Mundi**. São Paulo 2014. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/opiniao/banco-mundial-diz-que-cuba-tem-o-melhor-sistema-educativo-da-america-latina-e-do-caribe/>. Acesso em: 21 mar. 2024.

MAGALHÃES, Wallace Lucas. **A “Lei do Boi” como estratégia da burguesia rural: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968 – 1985)**. Dissertação de Mestrado. Seropédica: UFRRJ, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2917980](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2917980)>. Acesso em 7 fev. 2023.

MANOEL, Jones. **Leonel Brizola e a educação libertadora**. Youtube, 6 nov. 2022. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nHU4mhR7pYk>>.

\_\_\_\_\_. **Dependência tecnológica e imperialismo no Brasil**. Youtube, 23 jan. 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l8H-7Tv7YnU>>. Acesso em 15 fev. 2024.

MARTIN, Alfredo Guillermo. Educação anticolonial e pedagogia a partir dos movimentos sociais: Uma proposta transdisciplinar, transcultural e política a partir da primeira revolução antiescravista latino-americana. In: **Desidades**, Rio de Janeiro, n.21, p.117-120, dez. 2018. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2318-92822018000400010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822018000400010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 10 mar. 2024.



MARTINS, Jessica Silva. Cidadania, cultura e sociedade, direito e legislação: Explorando a especulação imobiliária e seu impacto nas cidades. Florianópolis: **Politize!**, 28 nov. 2023. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/especulacao-imobiliaria/>>. Acesso em 3 jan. 2024.

MATAREZIO FILHO, Edson Tosta. **A Festa da Moça Nova: Ritual de Iniciação Feminina dos índios Ticuna**. São Paulo: FFLCH - Humanitas, 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. In: **Revista Artes e Ensaios**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MEYER, André Felipe. **Um click na Tekoá: elaboração de um site de produção de narrativas audiovisuais através de fontes guarani**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Udesc. Florianópolis, 2017. 255p.

MOREL, Ana Paula Massadar. A luta pela terra na cosmopolítica do movimento zapatista. In: **Revista Estudos Libertários (REL)**. Rio de Janeiro: UFRJ, V. 1, 1º sem., 2019.

MOVIMENTO NOSSA CLASSE: Greve da Educação | Balanço do movimento do Nossa Classe Educação sobre a greve da rede estadual do Rio de Janeiro. **Esquerda Diário** (online), 14 jul. 2023. Disponível em: <<https://www.esquerdadiario.com.br/Balanco-do-movimento-do-Nossa-Classe-Educacao-sobre-a-greve-da-rede-estadual-do-Rio-de-Janeiro>>. Acesso em 15 jul.2023.

NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial. In: **Epistemologias do Sul**. V.1, n.1, 2017, pp.127-144. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/782>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

NITAHARA, Akemi. **Brasil ultrapassa a marca de 62 mil homicídios por ano**. Rio de Janeiro: Agência Brasil, 5 jun. 2018. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-06/brasil-ultrapassa-marca-de-62-mil-homicidios-por-ano>>. Acesso em 2 fev, 2023.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

NORONHA, Cejana U. A. Teologia da Libertação: origem e desenvolvimento. In: **FRAGMENTOS DE CULTURA**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 185-191, abr./jun. 2012.

NUNES, Fernanda. **Racismo religioso: a UFF e o debate sobre a intolerância às religiões de matriz africana**. Niterói: UFF, 21 set. 2022. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=noticias/21-09-2022/racismo-religioso-uff-e-o-debate-sobre-intolerancia-religioes-de-matriz-0>. Acesso em 23 abr. 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, L.F; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2010, vol.26, n.1, pp.15-40. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a02.pdf>>. Acessado em 08 mai. 2023.

PAIVA, Adriano Toledo. **A história indígena em sala de aula**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PAJOLLA, Murilo. “*População indígena quase dobrou em uma década, indica prévia do Censo*”. In: **Brasil de Fato** (online). Disponível em: < [https://www.brasildefato.com.br/2023/04/04/populacao-indigena-quase-dobrou-em-uma-decada-indica-previa-do-censo#:~:text=O%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20j%C3%A1%20registra,segunda%2Dfeira%20\(3\)>](https://www.brasildefato.com.br/2023/04/04/populacao-indigena-quase-dobrou-em-uma-decada-indica-previa-do-censo#:~:text=O%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20j%C3%A1%20registra,segunda%2Dfeira%20(3)>). Acessado em 09 mai. 2023.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Dimensões da história do Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro. In: **Caderno de Saúde Pública**. [São Paulo, SP], 2018. Disponível em: < <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/364/dimensoes-da-historia-do-banco-mundial-como-ator-politico-intelectual-e-financeiro>> - > Acesso em: 30 out. 2020.

PINTO, Mãe Flávia. **Umbanda Preta: raízes africanas e indígenas**. São Paulo: Fundamentos De Axé, 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2018, pp.73-116.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

*Sem autor*. Rondon: A colonização do oeste brasileiro e a conquista dos povos indígenas. **A Nova Democracia** (online). 4 dez. 2018. Disponível em: <<https://anovademocracia.com.br/rondon-a-colonizacao-do-oeste-brasileiro-e-a-conquista-dos-povos-indigenas/>>. Acesso em 23 fev. 2024.

*Sem autor*. “*Mais da metade da Assembleia cubana é formada por mulheres; negros representam 40% do total*”. **Opera Mundi**, São Paulo: 19 abr. 2018. Disponível em: <<https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/mais-da-metade-da-assembleia-cubana-e-formada-por-mulheres-negros-representam-40-do-total/>>. Acesso em 20 mar. 2022.

*Sem autor*. Terra em Transe: Golpes de Estado na América Latina nos últimos 60 anos. **Jornal da PUC-SP**. São Paulo: 25 mar. 2021. Disponível em: <<https://j.pucsp.br/noticia/terra-em-transe-golpes-de-estado-na-america-latina-nos-ultimos-60-anos>>. Acesso em 25 nov. 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEREZA, Haroldo Ceravolo; CARVALL, Fernando. “*Paulo Freire: a pedagogia da igualdade*”. In: **Opera Mundi – Super Revolucionários**. São Paulo: UOL, 2020. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/super-revolucionarios/63228/paulo-freire-a-pedagogia-da-igualdade>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SILVA, Gabrielly Provenzzano da; RAIMUNDO, Geovanna Mirian; ALMEIDA, Gustavo Mendes de. Cuba, Nicarágua e Venezuela: por que estes países latino-americanos ganharam espaço na eleição?. In: **Brasil de Fato**, 19 out. 2022. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2022/10/19/cuba-nicaragua-e-venezuela-por-que-estes-paises-latino-americanos-ganharam-espaco-na-eleicao>>. Acesso em 2 fev. 2023.

SILVA, Giovani José da; COSTA, Ana Maria F. M. Ribeiro da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1ªed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

SILVA, Marcos Reginaldo da. **Diáspora Nordestina anunciada pela Música: Pensando uma metodologia de ensino nas escolas do Rio de Janeiro**. Trabalho de Monografia. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2019. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/47065/47065.PDF>>. Acesso em 2 fev. 2023.

SILVEIRA, Evanildo da. Pesquisa revela que América foi 'descoberta' milhares de anos antes do que se pensava. In: **BBC Brasil Online**. [Vera Cruz, RS], 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-53504712>>. Acesso em 05 mar. 2022.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e Ensino de História na região metropolitana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. [Dissertação]

SOARES, Luis Eustáquio Soares. Simples assim: a ideologia dominante é a da classe dominante. In: **Descolonizações**. São Paulo: Outras Palavras, 2022. Disponível em: <[https://outraspalavras.net/descolonizacoes/identitarismo-como-ideologia-de-dominacao/?fbclid=IwAR15lu2xZcESnrDP25HZkjFVuxwrpajgfLNahr-viH\\_JTnXePFQM7qjN5oc](https://outraspalavras.net/descolonizacoes/identitarismo-como-ideologia-de-dominacao/?fbclid=IwAR15lu2xZcESnrDP25HZkjFVuxwrpajgfLNahr-viH_JTnXePFQM7qjN5oc)>. Acesso em: 07 mar. 2022.

SOARES, Rafael. **MILICIANOS: Como agentes formados para combater o crime passaram a matar a serviço dele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2023.

SOUZA, Odair de. “A educação para as relações étnico-raciais e as novas perspectivas para o ensino de história na Educação Básica”. In: **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v.4, n.1, p. 57-58, 2018. CAP UFPE.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. [1988]

TACCA, Fernando de. Rituais e festas Bororo: a construção da imagem do índio como "selvagem" na Comissão Rondon. In: **Rev. Antropol.** N.º 45 (1). São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ra/a/D9WXK6yZcK4mRHjR4LgPLvj/?lang=pt#>>. Acesso em 2 fev. 2024.

TADDEI, Renzo. Davi Kopenawa. **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: FFLCH-USP, 14 dez. 2021. Disponível em: <<https://ea.fflch.usp.br/autor/davi-kopenawa>>. Acesso em 2 fev. 2023.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação Cultural**. São Paulo: Pólen, 2019, 208p.

ZIZEK, Slavoj. **O guia pervertido da ideologia**. Sophie Fiennes (Dir.) e Slavoj Zizek (prod.). Irlanda: Blinder Filmes, 2012.