

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MODALIDADE (PPGE)
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

**ROWAHTUZE: RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Brasília - DF, setembro de 2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MODALIDADE (PPGE)
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

ELIZANDIO DE AQUINO MARINHO

**ROWAHTUZE: RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

ORIENTADOR: PROF. DR. ALESSANDRO ROBERTO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília - DF, setembro de 2024

ELIZANDIO DE AQUINO MARINHO

**ROWAHTUZE: RESISTÊNCIA E PROTAGONISMO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO
PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alessandro Roberto de Oliveira – PPGE/UnB
(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Ana Tereza Reis da Silva - PPGE/UnB
(Membro Interno)

Prof. Dr. Alexandre Ferraz Herbertta – UFG
(Membro Externo)

Prof. Dr. Eduardo Di Deus - PPGEMP/UnB
(Suplente)

Brasília – DF, setembro de 2024

Dedico este trabalho às pessoas indígenas que lutaram e resistiram nas mais diversas frentes durante todo o processo histórico de invasão de nossos territórios, bem como aos que dão continuidade a essa luta em defesa de nossos biomas, corpos e identidades.

AGRADECIMENTOS

Aos parceiros(a) Aldenora, Kamuu Dan, Kessia Daline e Mirim Ju Yan que tornaram esse trabalho possível.

Ao meu orientador Alessandro Roberto de Oliveira, que tanto me ensinou, me encorajou, criando um ambiente colaborativo, tornando o processo de pesquisa e escrita prazeroso.

À professora Ana Tereza Reis da Silva, ao professor Alexandre Ferraz Herbetta pelas trocas e aconselhamentos.

À minha família.

À minha companheira Thais, por ter sido referência no meu processo de retorno à academia, pelo apoio e também pelas trocas acadêmicas que estabelecemos neste trajeto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, pelo suporte oferecido no decorrer deste curso.

A palavra “ROWAHTUZE”, presente no título deste trabalho tem sua origem no idioma indígena Xerente e significa ensinamento, escola, lugar de ensino, modo de ensinar.

RESUMO

Apesar da implementação da Lei nº 11.645/2008, que, a nível nacional, obriga o ensino de História e Cultura Indígena nas escolas e da Portaria nº 279/2018, que estabelece regras para a escolarização indígena no âmbito da Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal, até então, o que vigora na maioria das escolas públicas do DF são práticas pedagógicas mais integracionistas que inclusivas. Salvo algumas exceções, as questões raciais e étnicas costumam aparecer nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas como temas transversais e não como uma questão central de conhecimento, poder e identidade. Neste sentido, através do diálogo com intelectuais, artistas e educadores indígenas residentes na sede da capital federal que já desenvolvem trabalhos relacionados ao ensino da História e Cultura Indígena e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica da rede pública da unidade da federação, esta pesquisa tem como objetivo identificar lacunas e sugerir possíveis caminhos para uma educação que contemple de fato o protagonismo indígena na educação pública do DF.

Palavras-chave: protagonismo indígena; interculturalidade; educação indígena; práticas pedagógicas; escolas públicas, Distrito Federal.

ABSTRACT

Despite the implementation of Law No. 11,645/2008, which nationally mandates the teaching of Indigenous History and Culture in schools, and Ordinance No. 279/2018, which establishes rules for Indigenous education under the Secretariat of Education of the Federal District, what still prevails in most public schools in the Federal District are pedagogical practices that are more integrationist than inclusive. With a few exceptions, racial and ethnic issues tend to appear in the schools' Political-Pedagogical Projects as cross-cutting themes rather than as a central issue of knowledge, power, and identity. In this sense, through dialogue with Indigenous intellectuals, artists, and educators residing in the capital who are already working on projects related to the teaching of Indigenous History and Culture and Education for Ethnic-Racial Relations in Basic Education within the public network of the Federal District, this research aims to identify gaps and suggest possible paths for an education that truly embraces Indigenous protagonism in the public education system of the Federal District.

Keywords: indigenous protagonism; interculturality; indigenous education; pedagogical practices; public schools; Federal District.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – ENTRE MEMÓRIAS E REFLEXÕES: TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR E ARTISTA INDÍGENA.....	11
1.1.Memórias da infância e adolescência.....	14
1.2.Ida para a cidade.....	23
1.3.A experiência no magistério e formação superior.....	28
1.4.Chegada a Brasília: arte e educação.....	32
CAPÍTULO 2 – BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	41
2.1.O encontro.....	41
2.2. O Movimento indígena e a luta por direitos.....	52
2.3. Brasília terra indígena.....	60
2.4.Ensino de história e cultura indígena no Distrito Federal.....	68
CAPÍTULO 3 – PROTAGONISMO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL	74
3.1. Apresentação dos sujeitos da pesquisa.....	76
3.2. Educação como espaço de resistência e transformação social.....	81
3.3. Invisibilidade indígena no Distrito Federal.....	86
3.4. Desafios para trabalhar a temática indígenas nas escolas.....	93
3.5. Importância da formação de professores para trabalhar com a temática indígena.....	98
3.6. Mudanças necessárias para que haja protagonismo indígena na educação pública do Distrito Federal.....	104
3.7.Literatura e arte indígena contemporânea.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Nós temos uma compreensão de que a gente continua, em outros termos, a existir. Nós somos terra. A gente volta para a terra, volta para os rios, volta para as florestas. É por isso que quando você abraça uma árvore, você pode estar abraçando um irmão.

(Krenak, 2020, p. 30)

Este trabalho tem como objetivo identificar lacunas e sugerir possíveis caminhos para uma educação que contemple de fato o protagonismo indígena na educação pública do Distrito Federal. E como objetivos específicos: contribuir para o reconhecimento, no âmbito escolar, do Distrito Federal enquanto território ancestral indígena Macro-jê; sugerir práticas pedagógicas decolônias no ensino de história e cultura indígena; e explorar as diversas possibilidades de aplicação dos conhecimentos indígenas no processo de ensino e aprendizagem.

A partir de uma perspectiva pessoal como artista e professor indígena da rede pública do DF e através do diálogo com intelectuais, artistas e educadores indígenas residentes no Distrito Federal que desenvolvem trabalhos relacionados ao ensino da História e Cultura Indígena e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica da rede pública do DF, ao longo dessa dissertação busco situar Brasília como território ancestral, contextualizar a invisibilidade indígena na capital do país e os desafios de trabalhar a temática indígena. Ao longo do trabalho destaco a importância da formação de professores nessa temática e aponto mudanças necessárias para o protagonismo indígena na educação do Distrito Federal.

Segundo dados preliminares do Censo 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualmente o Distrito Federal conta com 5.813 indígenas. No Censo 2010, a população indígena residente na capital federal era de 6.128 indivíduos - 0,24% do total de habitantes do DF. Atualmente, essa taxa é de 0,21%. Valmir Araújo (2023). De acordo com a CODEPLAN não há, na unidade da federação, terras indígenas demarcadas oficialmente¹. Por essa razão, a população indígena que

¹ Mesmo que não seja demarcado pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI, o território conhecido como Santuário dos Pajés é uma importante referência da presença e resistência indígena no Distrito Federal.

reside na capital do país é, muitas vezes, ignorada pela sociedade e pelo poder público (CODEPLAN, 2015, p.18).

Santos (2013) indica que os povos que habitaram a região dos Planalto de Brasília entre 1700 e 1900 eram predominantemente falantes do tronco linguístico Macro-jê (Kayapó, Xerente, Xavante, Xakriabá). Por esse solo sagrado passaram diversos povos indígenas, antes e durante o processo de colonização, e também se fazem presentes os parentes de todo o país que estão continuamente lutando por seus direitos, visto que aqui se encontra a sede do Governo Federal. Para compreender mais essa presença ancestral indígena na região, foi necessário buscar referências na História, Antropologia, Geografia e na Cartografia sobre a região, de modo que a partir dessas informações, foi possível vislumbrar a região do Distrito Federal como território indígena ancestral e direcionar nossa pesquisa em torno desse território.

Temos por certo que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal reconhece a exclusão histórica que determinados grupos sofrem – negros/as, mulheres, indígenas, quilombolas, camponeses/as, população LGBTQIA+, entre outros (Distrito Federal, 2014, p 36). Nesse sentido, são bases legais para este fazer pedagógico crítico reflexivo: o Estatuto dos Povos Indígenas (art. 180, VI), a Lei nº 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, e a qual modificou a LDB, especificamente o artigo 26-A; o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, que tem como eixos norteadores “a educação para a diversidade, cidadania, sustentabilidade e educação para e em direitos humanos”; e as “Orientações Pedagógicas - Artigo 26A da LDB, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (SEEDF, 2012).

São conteúdos previstos no Currículo em Movimento do Distrito Federal, para o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental: Compreender o papel dos povos indígenas na sua sociedade brasileira e suas implicações para sociais na atualidade; brincadeiras e jogos de matriz indígena; cânticos e danças de matriz indígena; lugares sagrados; formas de marcação da passagem do tempo; artistas indígenas e suas produções artísticas; características da produção visual inspirada na cultura indígena (Distrito Federal, 2018).

Também existe a Portaria nº 279/2018, que é o instrumento normativo local que institui a Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com igualdade de condições e oportunidades para o acesso e a permanência nas Unidades Escolares, entendendo por:

Art. 2º) **Educação Indígena** a transmissão dos conhecimentos tradicionais, pautada em estratégias próprias para a formação de jovens e crianças, de acordo com as concepções sobre práticas socializadoras próprias de cada etnia.

Art 3º) **Educação Escolar Indígena** refere-se à oferta de ensino intercultural e bilíngue para a reafirmação de identidades étnicas, recuperação de memórias históricas, valorização de línguas e ciências e à possibilidade de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Art 4º) **Escolarização Indígena** diz respeito ao acolhimento e atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Regular de Ensino, considerando e respeitando suas especificidades culturais. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 1)

Não há ainda, no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a oferta de educação escolar indígena intercultural e bilíngue. Tal dispositivo determina apenas a oferta de *escolarização indígena*, que se fundamenta nos princípios da preservação e fortalecimento dos costumes dos Povos Indígenas, das suas formas próprias de organização social, dos seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e de transmissão cultural; afirmação de suas identidades étnicas; recuperação das suas memórias; protagonismo histórico e valorização das suas línguas, observando as especificidades de cada povo; da garantia de respeito à diversidade étnica e cultural e da não discriminação; e do reconhecimento das epistemologias indígenas no processo de construção e troca de saberes (Distrito Federal, 2018, p. 2 e 3).

Mas, apesar da implementação da Lei nº 11.645/2008 e da Portaria nº 279/2018, até então, questões raciais e étnicas aparecem na prática pedagógica eventualmente, como temas transversais e não como uma questão central de conhecimento, poder e identidade. A partir de experiências vivenciadas por mim, enquanto artista indígena, convidado a participar de atividades em escolas sobre a temática nos últimos dez anos, e também baseado em observações da prática pedagógica, que venho vivenciando, enquanto professor da educação básica, no contexto da educação escolar pública do Distrito Federal, nos últimos cinco anos, percebo que mesmo com esforços por parte de algumas instituições de ensino e de alguns educadores, ainda parece haver pouco espaço para o estudo dos conhecimentos e valorização das identidades de matriz indígena.

Além disso, há pouca preocupação e consideração quanto ao protagonismo indígena na história e cultura brasileira e do Distrito Federal, existindo consideráveis lacunas de orientação sobre o assunto em questão. Observo também uma carência de oferta de cursos de formação direcionados aos professores da rede pública na Educação Básica do Distrito Federal, que contemple a temática indígena. Segundo Silva,

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. (Silva, 2015, p. 101 e 102)

Estas premissas devem ser consideradas tanto para que se desmistifique os estereótipos e combata-se os racismos epistêmicos tão comuns no que se refere às populações indígenas no trabalho pedagógico dentro das unidades escolares, e também para que a própria comunidade escolar saiba tirar proveito dos conhecimentos desses povos, de forma a transformar positivamente a sua realidade. Considerando a existência de populações indígenas que residem nos Distrito Federal, esses saberes vindos de suas próprias vivências, que muitas vezes não são de conhecimento da escola e da comunidade da qual são pertencentes, podendo somar ao processo de ensino-aprendizagem, tornando-os coparticipantes na construção do conhecimento, enquanto integrantes ativos da comunidade escolar e agentes de transformação social.

Após a definição do escopo e do problema desta pesquisa, desenvolvi uma narrativa biográfica que contextualiza e problematiza o tema e realizei uma busca bibliográfica e documental sobre o enquadramento político epistêmico, normativo e contextual da investigação. Nesse sentido, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) destacam que esse tipo de investigação tem certas particularidades, como o contato direto do pesquisador com o ambiente estudado, a ênfase no contexto de produção dos dados e a busca por uma descrição detalhada que faz jus as perspectivas e as expectativas dos participantes.

Esse tipo de pesquisa tende a seguir um processo indutivo sem a rigidez de validar hipóteses previamente estabelecidas pois trata de aspectos da realidade social que não podem ser plenamente explicados ou descritos apenas por meio de quantificação, uma vez que aborda um conjunto de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e ações. O estudo qualitativo se desenvolve em um ciclo de pesquisa com uma cadência própria, que pode ser dividida em três fases que se complementam: a fase exploratória, na qual ocorre a elaboração do projeto de pesquisa, a definição do problema e dos objetivos, e as escolhas teóricas e metodológicas, bem como a delimitação do campo e do período de pesquisa.

A fase de trabalho de campo é considerada a etapa primordial da investigação, onde o pesquisador se aproxima da realidade empírica para impulsionar e/ou delinear novos conhecimentos; e, finalmente, a fase de análise e tratamento dos dados, que consiste na exploração e interpretação dos dados obtidos à luz do referencial teórico escolhido, com o intuito de contribuir para o entendimento do problema estudado.

Esta pesquisa seguiu esse percurso metodológico. Na etapa empírica da investigação, foi conduzida por meio da metodologia de pesquisa participante. Segundo Gil (1987), esta abordagem se baseia no envolvimento direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, desempenhando um papel ativo e dialético na interação entre os participantes e o contexto estudado, indo além de uma simples observação científica acadêmica. Essa escolha foi baseada na compreensão de que esse tipo de procedimento seria o mais adequado à medida em que

... responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios - as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas - levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior. (Fals Borda, 1983, p.43)

Segui essa abordagem porque ela adota uma perspectiva que valoriza o envolvimento direto e colaborativo do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Ao invés de serem tratados ou percebidos como meros objetos de estudo ou de observação passiva, os participantes assumem um papel ativo e determinante ao longo de todo o processo investigativo. Nesse sentido, a pesquisa não se limita a coletar dados de maneira unilateral; ao contrário, ela se constrói a partir de uma interação dialógica, onde os sujeitos pesquisados contribuem ativamente para o desenvolvimento do conhecimento, influenciando e moldando os rumos da investigação. Essa dinâmica fortalece a relação entre pesquisador e pesquisados, promovendo uma troca de conhecimentos que enriquece tanto o conteúdo quanto os resultados finais da pesquisa, assegurando que as vozes e experiências desses sujeitos sejam integralmente consideradas e respeitadas.

Ao redigir o pré-projeto para o processo seletivo do Mestrado, eu já tinha clareza de que a pesquisa empírica que pretendia realizar seria significativamente enriquecida pela contribuição dos sujeitos que agora compõem este estudo. Tal percepção foi desenvolvida por ter conhecimento de suas atuações como educadores, intelectuais, artistas e escritores indígenas, bem como do valioso trabalho que desempenham como formadores independentes no ensino da história e cultura indígena nas escolas públicas

do Distrito Federal. Esse engajamento prévio me permitiu antever a relevância de seus conhecimentos e experiências para o aprofundamento da investigação da proposta.

Ao longo dos anos, estabelecemos diálogos, marcados pela troca de conhecimentos, experiências e reflexões sobre nossas práticas pedagógicas enquanto educadores e intelectuais indígenas, tanto atuando integralmente no sistema de educação quanto como colaboradores em eventos sobre o ensino de história e cultura indígena. Essas interações, que se deram informalmente antes mesmo de meu ingresso no programa de pós-graduação, já configuravam, em certa medida, o início do processo de pesquisa. O intercâmbio de saberes que permeou essas conversas não apenas contribuiu para a construção deste trabalho, mas também foi fundamental para o estabelecimento da confiança necessária entre nós, na condição de pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Essa confiança mútua foi essencial para a criação de um ambiente colaborativo, favorecendo uma parceria legítima e comprometida. Dessa forma, a proposta de pesquisa que inicialmente concebi no pré-projeto foi tomando forma por meio de um processo colaborativo, alicerçado em anos de interação e troca de conhecimentos com esses parentes. Suas perspectivas e conhecimentos, agora incorporadas de maneira central ao estudo, conferem à pesquisa não apenas uma profundidade teórica e metodológica, mas também um comprometimento ético com as vozes e experiências daqueles que, há muito tempo, partilham comigo essa trajetória de luta pela implementação do ensino de história e cultura indígena na educação do Distrito Federal.

Com base em um roteiro flexível de questões abrangendo o tema estudado e com o propósito de facilitar o alcance dos objetivos da pesquisa, foi criado um grupo online com os parceiros da pesquisa. Inicialmente, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, e, em consenso, decidiu-se abordar um tópico por vez, estabelecendo um prazo de três dias, após cada discussão, para que todos pudessem refletir sobre o tema e, posteriormente, enviar suas contribuições individualmente ao pesquisador, utilizando escrita, áudio ou qualquer outro recurso que considerassem mais adequado para expressar suas ideias.

No primeiro tópico, buscou-se explorar as trajetórias de luta dos sujeitos da pesquisa em defesa dos direitos dos povos indígenas, com ênfase nos campos da cultura e da educação, destacando os principais desafios e conquistas. A partir das respostas ao primeiro tópico, foi proposto que os participantes abordassem sobre as principais dificuldades enfrentadas ao trabalhar a temática indígena em escolas públicas do Distrito

Federal, bem como as estratégias adotadas para lidar com possíveis desinformações, resistências ou preconceitos ao abordar esses temas.

Com base nas respostas ao segundo tópico, foi questionado aos interlocutores de que maneira a oferta de formações sobre o ensino de história e cultura indígena, ministradas por indígenas, aos professores de escolas públicas não-indígenas do Distrito Federal, poderia contribuir para uma abordagem mais respeitosa e inclusiva das culturas indígenas nas escolas. Posteriormente, com o retorno das discussões do terceiro tópico, foram indagados aos parceiros da pesquisa sobre as mudanças necessárias para assegurar uma educação mais inclusiva, que de fato promova o protagonismo indígena no ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas do Distrito Federal.

No quinto tópico, optou-se por uma questão aberta, para que os participantes pudessem apresentar sugestões e/ou apontamentos que contribuíssem para aprimorar as abordagens sobre o ensino de história e cultura indígena.

Para estabelecer os diálogos teóricos, me debrucei sobre produções que abordam o tema tanto em nível nacional quanto local. Este estudo da arte, embora não pretendesse ser exaustivo e cobrir toda a produção disponível, permitiu uma compreensão mais ampla e contextualizada do que já foi produzido, evidenciando as diferentes perspectivas e abordagens que têm moldado a discussão ao longo do tempo.

Passados mais de quinze anos da promulgação da Lei 11.645/2008 já existe uma literatura expressiva sobre os desafios da sua implementação (Bergamaschi; Zen; Xavier, 2012; Russo; Paladino, 2016; Silva, 2017; Silva; Costa 2018; Oliveira; Almeida, 2023; Almeida, 2024). Desde os primeiros anos, autoras como Bergamaschi; Gomes (2012) já apontavam dificuldades no ensino de História e Culturas Indígenas em função do baixo número de professores preparados para ofertar esse tema de forma adequada e responsável. Além disso, já questionavam se a inclusão da história e da cultura indígenas nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, conforme estabelecido pela referida lei, representa um avanço em direção a uma educação intercultural. A pesquisa das autoras baseada na experiência com a temática indígena em duas escolas públicas de ensino fundamental de Porto Alegre (RS), servindo de modelo para um possível diálogo intercultural entre indígenas e não-indígenas, bem como um importante referencial teórico e prático para o estudo que aqui se propõe desenvolver.

Oliveira e Almeida (2023) a partir de um trabalho em uma escola na região do Paranoá - DF nos chamam atenção para o fato das imagens estereotipadas que reforçam uma visão superficial e genérica sobre os indígenas, ainda fazem parte de forma muito

acentuada no imaginário das crianças. “A reprodução desse imaginário tem muitas fontes, desde a mídia ao senso comum dos ambientes familiares e círculos sociais que todos convivemos no Brasil” (Oliveira; Almeida, 2023, p. 15). Os pesquisadores concluem que a educação escolar também tem sua parcela de contribuição nesse cenário de reprodução de conhecimentos deturpados acerca dos povos indígenas, por parte dos estudantes. A pesquisa dos autores pontua que o estudo acerca da temática indígena na escola deve ser parte integrante do currículo, apontando caminhos e sugerindo possibilidades, através de um trabalho continuado, que abarque todas as disciplinas, e sendo extensivo também às atividades transversais.

Nesse sentido, reconhecemos que “a função da educação é a reprodução das desigualdades sociais, no entanto, apesar de a escola ser determinada socialmente, ela é suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana” (Saviani, 2008, p 22). Essa transformação passa necessariamente por uma discussão curricular, pois como observa Silva (2015) o currículo é um instrumento que reproduz as estruturas sociais. Para Silva, “[...] o currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista [...]” (Silva, 2015, p 147).

Nesse campo, Silva (2013) questiona o currículo folclorizado, denominado pelo autor de “Currículo Festivo”, baseado em ações isoladas ou contínuas, porém despolitizadas e acríicas, que geralmente se manifesta em forma de oficinas ou palestras em comemoração ao dia 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas).

As discussões sobre a implementação da Lei 11.645 e suas implicam uma transformação que leva ao debate sobre a relação entre educação e cultura. Moreira e Candau (2013. p.13), mostram como o multiculturalismo na educação envolve a natureza que se dá a toda a diversidade expressa nos arranjos educacionais, ou seja, nas teorias, nas práticas e nas políticas. Nesse sentido, “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, ou seja, “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade”.

Reconhecendo as variadas expressões do multiculturalismo na educação, que vão desde abordagens mais conservadoras e voltadas para a reprodução das estruturas sociais, até propostas que adotam uma compreensão crítica dessas estruturas, considero mais apropriado, para os fins desta pesquisa, abordar o multiculturalismo sob a ótica da interculturalidade crítica. Segundo Ramos, Nogueira e Franco (2020, p. 02), a perspectiva da interculturalidade crítica emergiu do movimento pós-colonialista, que se desenvolveu

através de diversas correntes teóricas e analíticas, com uma forte presença nos estudos culturais. Atualmente, a noção de interculturalidade está incorporada em todas as ciências sociais que compartilham o objetivo de priorizar, tanto teoricamente quanto politicamente, as relações desiguais entre o Norte e o Sul na interpretação e compreensão do mundo contemporâneo.

Essa abordagem torna-se especialmente relevante em sociedades onde o multiculturalismo é uma característica marcante, especialmente naquelas onde, por motivos históricos, grupos étnicos minoritários foram reprimidos. Essa realidade enfatiza a importância de uma abordagem que valorize a diversidade cultural e combata a marginalização desses grupos.

A luta pelo reconhecimento das minorias, portanto, não pode ser vista apenas como uma questão de integração superficial, mas como um movimento significativo para superar as divisões dentro da sociedade. Essa superação é primordial para garantir que as minorias tenham voz e sejam respeitadas em suas individualidades e identidades coletivas. O papel do Estado é decisivo nesse processo, primeiro ao assegurar formalmente os direitos dessas minorias por meio de leis, e depois através da implementação de políticas públicas que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades. Essas políticas são fundamentais para que as minorias possam participar plenamente na sociedade, não apenas como grupos tolerados, mas como elementos essenciais da identidade coletiva nacional.

Neste contexto, a interculturalidade não é apenas um ideal a ser perseguido, mas uma necessidade prática para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada, onde a diversidade seja reconhecida como uma riqueza, e não como uma ameaça à coesão social.

De acordo com Herbetta e Pineda em um país como o Brasil não parece ter lógica conceber um sistema educacional “sem ter como uma de suas bases a interculturalidade para todos, em outras palavras, a possibilidade de convivência com/na diferença e, ainda, a consciência da potencialidade dessa relação” (2023, p. 189).

Partindo desse olhar da interculturalidade crítica, entendemos que é papel da educação escolar criar condições que propiciem a desierarquização e decolonização do conhecimento, onde as classes consideradas subalternas possam ter voz em par de igualdade com as classes dominantes.

Promover a interculturalidade não é simplesmente questionar a lógica hegemônica; é preciso identificar e enfrentar as relações de poder, isto é, as colonialidades (do poder, do ser e do saber) que radicalizam e subalternizam

os povos tradicionais e seus modos de ser/ estar e sentipensar no mundo. (Reis da Silva; Soares, 2021, p. 19)

Pensando neste “multifacetado contexto” social em que as escolas públicas do Distrito Federal estão inseridas, este trabalho buscará trazer reflexões, sugestões e apontamentos sobre o ensino de História e Cultura Indígenas baseadas nas múltiplas perspectivas da interculturalidade e da transdisciplinaridade (Nicolescu, 2005), explorando mais os conhecimentos e contribuições dos povos indígenas, que por si só já são transdisciplinares, pois, segundo as tradições dos povos originários, não é possível encaixar o conhecimento em disciplinas, o conhecimento é uma teia, é circular, é transdisciplinar, sendo a escola uma extensão do pátio da aldeia. E assim, traçar um paralelo com os conteúdos e objetivos previstos no Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), para a Educação Básica, bem como aproveitar e valorizar os conhecimentos e experiências de indígenas residentes no DF para contribuírem no planejamento e execução dos cursos de formação sobre a temática, buscando desta maneira desconstruir estereótipos e valorizar seus conhecimentos, valores, crenças, atitudes e vivências que contribuem para a construção do sujeito ecológico.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, “Entre memórias e reflexões: trajetórias de um educador e artista indígena”, trata do percurso do pesquisador enquanto estudante, artista e professor indígena, apresentando e refletindo sobre as razões que o levaram a escolha dos sujeitos e temas da pesquisa. O segundo capítulo, refaz uma breve, mas necessária contextualização histórica sobre a invasão portuguesa e suas implicações para o tema abordado na pesquisa; o percurso e conquistas do movimento indígena no país; situa o Distrito Federal como território ancestral indígena e aborda sobre o ensino de história e cultura indígena no DF. Finalmente, o terceiro capítulo, Protagonismo indígena na educação pública do Distrito Federal, apresenta os diálogos e contribuições dos sujeitos dessa pesquisa, com foco em suas perspectivas e vivências no contexto da educação do Distrito Federal.

CAPÍTULO 1

ENTRE MEMÓRIAS E REFLEXÕES: TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR E ARTISTA INDÍGENA

Neste capítulo, procurei selecionar momentos significativos da minha trajetória enquanto estudante, artista e educador, os quais julgo serem relevantes para situar o(a) leitor(a) sobre os motivos que me levaram a escolher os sujeitos participantes da pesquisa e como pretendo me posicionar ao longo da consolidação da escrita desse trabalho.

Nasci em uma noite de lua cheia de quinta para sexta-feira, às 02:30 da manhã em 16 de fevereiro de 1979. Conforme minha mãe contava, meu irmão e minha irmã mais velhos, nasceram em casa aos cuidados de parteiras, como rezava a tradição naquela região. Porém, durante a gestação do terceiro filho, ela foi informada por sua parteira de confiança, que a gravidez era de alto risco, sendo aconselhada a procurar um médico. Ao sentir as contrações do parto, minha mãe foi procurar ajuda no posto de saúde da vila mais próxima, povoado de Rio Sono, que ficava a cerca de quarenta e cinco quilômetros de onde morávamos. Infelizmente, não obtive êxito, visto que o médico só atendia uma vez por semana e não se fazia presente naquele dia. Nesse contexto de desespero, minha família pediu ajuda na “casa das freiras” que ficava ao lado do postinho de saúde. Lá, encontrava-se apenas uma jovem freira escandinava (nas histórias que ouvi não foi mencionado o país exato), que imagino, não deve ter tido outra escolha a não ser tentar realizar o parto.

Essa experiência considerada de alto risco, levou minha mãe a se planejar para que o parto da minha irmã mais nova fosse feito sob os cuidados de um médico, e então realizar o procedimento de laqueada das trompas. A decisão de fazer laqueadura das trompas foi baseada no fato das gestações representarem risco de vida e não na quantidade de filhos, uma vez que à época, naquela região, uma família com apenas quatro filhos era considerada pequena. De modo que o parto da minha irmã mais nova foi realizado na maternidade mais próxima, há cerca de cento e vinte quilômetros de onde morávamos, em Miracema do Tocantins (na época Miracema do Norte – GO), localizada à margem oeste do Rio Tocantins, onde somente o leito do rio a separa da cidade de Tocantínia e da Terra Indígena Xerente. É interessante notar que os dois primeiros partos ocorreram de forma tradicional, o terceiro por uma freira e o quarto em uma maternidade.

Segundo relatos da minha mãe, a mulher que a ajudou a me trazer ao mundo era recém-chegada para uma missão na Terra Indígena Xerente. O povoado de Rio Sono era separado da Terra Indígena apenas pelo leito do Rio do Sono. Minha mãe contava que a freira em questão nunca sequer tinha presenciado um parto, muito menos participado de um. De acordo com minha mãe, não tardou para que a freira retornasse a seu país, e que uma vez por ano enviava cartas para saber como eu estava. Nessas cartas, ela fazia planos de me levar para a terra dela quando eu estivesse maior, para que, segundo ela, eu pudesse ter acesso a uma melhor educação. Como minha mãe *ancestralizou*² quando eu tinha apenas oito anos de idade e o restante da família não tinha envolvimento com essa história, o contato com a freira se perdeu. Lembro-me, principalmente, de não gostar do fato de que meu parto fora realizado por uma pessoa que eu não conhecia e que nem parteira era. Gostaria que tivesse sido por uma parteira da região, alguém a quem eu pudesse pedir a bênção e também receber seus cuidados quando ficasse doente, como era comum na região. O que, de fato, fazia falta, dado que eu tinha uma saúde frágil e as parteiras eram as agentes de saúde pública na região, devido a seu vasto conhecimento sobre ervas e também à ausência de atuação do Estado nesse setor.

A pequena vila na qual nasci – atualmente, cidade de Rio Sono - TO, situada no encontro das águas do Rio Perdida e Rio do Sono – apesar de já possuir esse nome, estava sob jurisdição do município de Lizarda – GO. Nunca foi necessário que fôssemos à cidade de Lizarda, que fica a cerca de cento e oitenta quilômetros de onde nasci. Inclusive, esse município faz divisa com o Estado do Maranhão. Meu pai navegou cerca de cento e dez quilômetros sobre o leito do Rio do Sono³ em uma pequena jangada feita de wabu (talo de buriti em Xerente) até o cartório mais próximo, localizado em Anajanópolis, um pequeno vilarejo pertencente ao município de Pedro Afonso - TO, localizada no encontro das águas do Rio do Sono com o Rio Tocantins, na época ainda Estado de Goiás. Inclusive, minha mãe havia estudado o Primário⁴ e o Ginásio⁵ na cidade de Pedro Afonso, pois na época não existiam escolas próximo da casa do meu avô.

Segundo Abreu e Albuquerque (2018) a cidade de Pedro Afonso teve início após a criação do aldeamento de mesmo nome, que foi fundado em 1848 para receber os

² É a crença segundo a qual quando um indivíduo morre, torna-se um ser espiritual com capacidade de proteger seus parentes que ainda não transcenderam para outro plano.

³ "O Rio do Sono é o maior rio exclusivamente tocantinense (Guitarrara, 2024)", disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/tocantins.htm>. Acesso em: 25/01/2024.

⁴ Corresponde ao que hoje conhecemos como anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁵ Corresponde ao que hoje conhecemos como anos finais do Ensino Fundamental.

indígenas da etnia Krahô. De acordo com Schroeder (2010) o Aldeamento Pedro Afonso inicialmente pertencia ao aldeamento de Theresa Christina (atual município de Tocantínia - TO). Theresa Christina foi fundado em 1851 e contava com indígenas Xerente, Xavante e Krahô. Tendo os Krahô posteriormente se deslocado para a região entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Pequeno, onde está localizada atualmente a Terra Indígena Krahô, nos municípios tocantinenses de Itacajá e Goiatins.

Olhando em retrospecto, é interessante notar que em apenas quarenta e cinco anos, contando da data de meu nascimento até o ano de 2024, ocorreram importantes mudanças na geopolítica local: uma vila ganhou *status* de município, um novo Estado foi criado e, certamente, muitas propriedades mudaram de nomes e de donos. Com a criação de uma nova unidade da federação, conseqüentemente vieram pessoas de diferentes regiões do país, bem como se intensificou o processo de investimentos do agronegócio na região. Houve também a construção da Usina Hidrelétrica do Lajeado. Tais “investimentos” afetaram e ainda afetam diretamente a biodiversidade e a vida da população, em especial dos povos indígenas, que já habitavam e circulavam pelo amplo território conhecido como Planalto Central⁶. Território que era predominantemente Macro-jê antes e depois da invasão Luso-Brasileira.

Muitos desses grupos indígenas ainda permanecem na região hoje correspondente ao Estado do Tocantins, espalhados em diferentes municípios. São eles: Karajá, Javaé, Avá-Canoeiro (os três povos habitam a região da Ilha do Bananal), Xambioá (Araguaína), Xerente (Tocantínia), Apinajê (Tocantinópolis), Krahô (Itacajá e Goiatins), Krahô-Kanela (Lagoa da Confusão), e Pankararu (Figueirópolis e Gurupi). De acordo com dados preliminares do Censo 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁷, em matéria publicada no portal G1, atualmente o Estado do Tocantins conta com 20.023 indígenas. Segundo o Censo, “75,9% vive em terras indígenas, enquanto 24% moram fora delas. Isso representa mais que a média nacional, de 36,7% vivendo em territórios e 63,2% fora. O Tocantins ficou em 2º lugar com 75,9% dos indígenas vivendo nas aldeias, e o Mato Grosso, em 1º lugar com 77,3%”.

5. Formação de relevo situada no centro do Brasil, com núcleo nos estados de Goiás, Minas Gerais e Bahia, e em porções menores nos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão e Piauí (Santos, 2013).

⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2023/08/07/tocantins-e-o-segundo-estado-do-brasil-com-maior-percentual-de-indigenas-vivendo-dentro-de-terras-indigenas.ghtml> . Acesso em: 27/01/2024.

1.1. Memórias da infância e adolescência

Meu pai é filho único, meu avô paterno faleceu antes dele nascer e, quando ele nasceu, os pais da minha avó também já haviam falecidos. Devido ao fato de ser uma jovem mulher órfã e viúva, minha avó decidiu morar com a família de seu irmão mais velho. Por conseguinte, meu pai cresceu em um lar com um tio/pai, duas mães e primos/irmãos. Infelizmente, o homem que ajudou a criar meu pai, faleceu quando ele tinha apenas 14 anos de idade, tornando meu pai duas vezes órfão de pai ainda no início da adolescência. A pequena propriedade onde minha avó materna e sua família moravam ficava nas proximidades das margens do Rio do Sono, de modo que os vizinhos mais próximos eram os moradores da Ktêka kâ⁸ (Aldeia Rio do Sono). Segundo Silva (2015), a área do que viria a ser Terra Indígena Xerente foi delimitada em 1972, demarcada em 1976 e homologada somente em 16 de junho de 1989⁹. Interessante notar que a demarcação da Terra Indígena Xerente ocorreu no período no qual se iniciavam as articulações do movimento indígena a nível nacional, e sua homologação só veio ocorrer oito meses após a data de promulgação da Constituinte de 1988.

Em 1972, quando a Terra Indígena foi delimitada, meu pai tinha 22 anos de idade, tendo constituído matrimônio com minha mãe dois anos mais tarde, e em 1989, ano da homologação da Terra Indígena, meu pai já tinha 39 anos e eu 10 anos de idade. Segundo minha avó contava, antes da demarcação, as relações eram mais fluídas na região próxima ao que viria a ser a Terra Indígena Xerente, pois não se tinha essa ideia clara do que era ou não a Terra Indígena, tanto para os considerados indígenas quanto para os considerados não-indígenas. A área delimitada como Terra Indígena correspondia a apenas uma parte do território reivindicado pelos Xerente. Importante deixar claro que historicamente existiam tensões entre os Xerente e posseiros que invadiam a região. O que não era o caso da minha família, onde as relações com as pessoas que moravam na área da Terra Indígena pareciam ocorrer em um contexto familiar.

⁸ Segundo Damsôkekwa Calixto (2016) a Aldeia Rio do Sono é uma das aldeias mais antigas do povo Akwê.

⁹ A primeira denominada Área Xerente, chamada pelos indígenas de Área Grande, foi delimitada pelo Decreto 71.107, de 14 de setembro de 1972, demarcada pelo Decreto 76.999 de 8 de janeiro de 1976 e homologada pelo Decreto 97.838, de 16 de junho de 1989, com extensão de 167.542,105 hectares. A segunda área, chamada Funil, foi delimitada pela Portaria 1.187/E/82 de 24 de fevereiro de 1982 e homologada pelo Decreto 269 de 29 de outubro de 1991, com extensão de 15.703,797 hectares. O reconhecimento pelo Estado brasileiro dessas terras em favor dos Xerente, que correspondem a uma ínfima parte do extenso território que eles ainda dominavam quando da chegada dos primeiros colonizadores aos cerrados da mesopotâmia Araguaia-Tocantins, é resultado de um processo longo, conturbado, marcado por tensões, lutas, violência e mortes. (Silva, 2015, p. 01)

Segundo as histórias que eu ouvia da minha avó, passava a impressão que as delimitações territoriais promovidas pelo Estado pouco impactavam nas relações sociais. Ainda mais considerando que naquela região a presença do Estado goiano era quase nula. De acordo, com relatos de pessoas da região, esse suposto abano dessa região pelo Estado, era considerado um fator importante para a luta histórica do Norte de Goiás, exigindo sua separação do Estado de Goiás, e, conseqüentemente a criação do Estado do Tocantins. Portanto, nesse contexto, não fazia muito sentido que os moradores da margem leste do Rio do Sono (caso da família da minha avó) se considerarem pertencentes ao município de Lizarda. E, tampouco, as pessoas que residiam na aldeia à margem oeste do rio se sentirem pertencentes ao município de Tocantínia. O rio parecia ter uma função mais importante como demarcador de território, e nesse caso atravessá-lo a canoa, em tese era uma missão bem mais simples do que andar cerca de quarenta quilômetros a pé, a cavalo ou de jangada até o povoado de Rio Sono. Da mesma forma que era mais cômodo, para os residentes da aldeia em questão, atravessarem o rio do que andarem cerca de setenta e cinco quilômetros até a pequena cidade de Tocantínia.

No começo dos anos 70, início do processo de demarcação da Terra Indígena Xerente, coincidiu com a mudança da cunhada da minha avó paterna (também minha avó, haja vista ter ajudado a criar meu pai) e de seus filhos da região. Nesse contexto, um dos meus tios optou por ir morar na Ktêka kê (Aldeia Rio do Sono), onde recebeu nome Xerente e foi devidamente reconhecido como indígena pela Fundação Nacional do Povos Indígenas – FUNAI. Em recente visita a esse meu tio, ele me relatou em uma conversa informal, que a escolha por ir morar na aldeia foi natural na época, já que ele e todos da nossa família eram parentes de algumas pessoas da aldeia e, desde criança, sempre conviveram com as famílias de lá. De acordo com meu tio, fazia mais sentido ele ir morar na aldeia em um contexto familiar, do que ser explorado trabalhando como peão e vaqueiro nas fazendas locais. Segundo meu tio, anos mais tarde um agente da FUNAI pressionou para que ele saísse da Terra Indígena, alegando que ele não havia nascido exatamente no local onde estava localizada a aldeia. Diante dessa pressão por parte do representante do órgão indigenista, a família com quem meu tio morava reagiu dizendo que se ele tivesse que sair da aldeia, iriam todos juntos. Esses relatos feitos por meu tio foram de grande importância, para que algumas informações que eu tinha fossem melhores elucidadas. Tiveram considerável peso a nível pessoal também, posto que passei a me sentir de alguma forma responsável por levar sua memória adiante, haja vista, o mesmo já ser idoso, não ter contraído matrimônio e não ter tido filhos.

Até essa conversa com meu tio, eu suspeitava que minha avó fosse de origem Timbira, mais especificamente do povo Krahô, que em um dado momento passou a viver junto aos Xerente, tendo em vista, que parte de suas histórias tinham como cenário a região entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, justamente onde está localizada a Terra Indígena Krahô.

Outras histórias tinham como pano de fundo o município de Porto Franco, na divisa do Maranhão com o Tocantins, que fica bem próximo da Terra Indígena Apinajé, no município de Tocantinópolis - TO. Nas poucas vezes que ousei interrompê-la para fazer perguntas, fui severamente repreendido, pois era inadmissível que um neto interrompesse seus avós durante um ato tão importante que era a contação de histórias. Pessoalmente não acho que faz muita diferença minha avó ser Krahô, Xerente ou uma mistura dos dois ou mais povos. Ela nasceu em 1924 quando os territórios desses povos ainda não eram demarcados, e também existiam e ainda existem relações interétnicas entre diferentes povos, em especial entre povos Jê, que já ocupavam o lugar antes da invasão Luso-Brasileira. Segundo Schroeder (2010), os Xerente habitavam a região entre rios Manuel Alves Grande e Manuel Alves Pequeno, quando foram contatados pelo homem branco no início do século XIX. De acordo com o autor, há uma versão da origem do povo Xerente que tem como referência o Morro Perdido, próximo ao rio Araguaia, que reforça essa ideia que os grupos Jê dessa região formavam uma grande nação.

Foi do Morro Perdido onde se dividiram, Xavante, Xerente. Karajá foi bem daí do Morro Perdido que foi para o Araguaia. Assim foi toda a nação, tava tudo ali no Morro Perdido. Foi ali que dividiram, Krahô, outras nações, tudo. Então é toda a nação, mas quem ficou em Morro Perdido foi os Xerente e ainda hoje está perto. (Schroeder, 2010, p. 69)

Só houve escrituração de propriedades rurais nessa região em 1980, quatro anos após a demarcação da Terra Indígena Xerente, e quando eu tinha um ano de idade. Então, o que havia antes da escrituração de terras na região, eram em sua maioria pequenas propriedades de posseiros que viviam da agricultura de subsistência, caça e pesca. Que aparentavam ser, majoritariamente, descendentes de indígenas (caso do meu pai) e pessoas remanescentes de quilombolas, vindas especialmente da região do Jalapão, mais especificamente da porção que compreende o Estado do Piauí e Maranhão. Alguns deles, incluindo o meu pai, trabalhavam como peão e/ou vaqueiro para médios e grandes posseiros.

De acordo com as histórias que eu ouvia dos mais velhos na infância e na adolescência, e também observando as relações sociais na região, não se utilizava a

palavra “índio”. Na verdade, só tive acesso a essa palavra nos livros didáticos, que em um primeiro momento não fiz nenhuma associação com os indígenas da região, visto que o “índio” dos livros didáticos naquela época passavam a impressão de retratarem os indígenas como seres do passado e com aparência homogênea. Na maioria das vezes, estavam apenas inseridos como pano de fundo no contexto da chegada dos portugueses no ano de 1500. O termo usado para se referir a indígenas na região onde eu morava era “caboclo”¹⁰. Segundo Berlinck (2023) em matéria publicada no Portal G1¹¹ somente a partir do Censo de 1991 passa a ser utilizado o termo “indígena”. Nos três censos anteriores (1872, 1890, 1960) indígenas eram classificados como “caboclos” ou “pardos”.

De acordo com Luciano (2022), o conceito de mestiçagem, unindo raças negras e indígenas à branca, foi promovida pelo Estado como forma de branqueamento da população, reforçando a visão de indígenas e negros como raças inferiores.

A partir da segunda metade do Século XIX, os habitantes dos antigos aldeamentos passaram a ser chamados de caboclos, condição assumida para esconder a identidade indígena diante das perseguições e violências. Com isso a identidade e o direito dos indígenas, sobretudo as suas terras, foram negados, agora considerados misturados, aculturados, em desaparecimento. (Luciano, 2022, p. 272)

No início de 1982, meu pai passou a trabalhar como vaqueiro em uma grande fazenda no município de Paraíso do Tocantins -TO (na época Paraíso do Norte – GO). São desse lugar as minhas primeiras memórias, no auge dos meus três anos de idade! Sendo a primeira delas, ouvindo no rádio a música Samarica Parteira, de Luiz Gonzaga, enquanto assistia ao cozinheiro da fazenda preparar o almoço para os trabalhadores. Essa primeira lembrança diz muito sobre a minha relação de amor e afinidade com a música, que tem permeado minha caminhada desde então. Ainda no mesmo ano, minha família voltou para a região de Rio Sono, só que dessa vez para morar em uma pequena propriedade que minha mãe e meu pai haviam comprado. A mesma ficava há cerca de quarenta quilômetros de distância da aldeia, e cerca de cinquenta e cinco quilômetros de distância do povoado de Rio Sono. Meu pai seguiu sua jornada dupla de trabalho, de cuidar da sua própria roça e trabalhar como vaqueiro em uma fazenda próxima. Sempre

¹⁰ É provável que o termo ‘caboclo’ se origine da palavra tupi caa-boc, que significa ‘o que vem da floresta’. utilizado, originalmente, pelos grupos indígenas que viviam na costa para designar os grupos que viviam no interior. Durante o período colonial, o termo referia-se aos índios catequizados e descendentes da miscigenação entre o índio e o europeu. Por volta do século XIX, o termo era comumente utilizado para designar, de forma genérica, os habitantes rurais da Amazônia. (Pace, 2006, p. 80)

¹¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/08/07/em-1872-primeiro-censo-listou-indigenas-como-caboclos-ou-pardos-populacao-so-passou-a-ser-contada-em-1991.ghtml>. Acesso em: 29/01/2024.

que via meu pai, ele estava trabalhando. Acordava às quatro horas da manhã pra ir ao curral tirar o leite e cuidar do gado, em seguida ia para a roça, depois voltava a cuidar do gado. Mesmo aos domingos e nos dias santos¹², sempre tinha uma cerca pra consertar, um cavalo para adestrar. Não tardou para que eu também desse os meus primeiros passos na profissão de vaqueiro, pastoreando cabras, na mesma fazenda na qual meu pai trabalhava. Cuidar das cabras era uma espécie de treinamento para posteriormente eu passar a cuidar dos bois, vacas e cavalos.

Minha mãe também partiu para sua dupla jornada de trabalho, cuidando da casa e atuando como professora municipal em uma escola rural, construída pela comunidade no terreiro da nossa própria casa. Foi nesse momento que começou minha relação afetiva com a educação. Eu tinha muito orgulho de ser filho da professora! Na época na região, só era permitido matricular crianças a partir dos sete anos de idade. Contudo, enquanto filho da professora, eu assistia de camarote a aulas da pré-escola ao terceiro ano primário. Me recordo de já saber ler aos quatro anos de idade e imagino que minha mãe tenha me ensinado a ler nos primeiros anos de vida. O mesmo não aconteceu com meus outros irmãos, que só foram alfabetizados na escola. Então, deduzo que eu havia demonstrado esse interesse pela leitura desde muito cedo.

Lembro-me que todo o tempo livre que eu tinha era dedicado a leitura e aos desenhos. Sim, no contexto no qual vivíamos, era normal as crianças desde cedo ajudarem com pequenas tarefas domésticas, como por exemplo, ir buscar água na fonte, lavar louças, ajudar a limpar o quintal, ajudar a cuidar de animais, levar comida para as pessoas mais velhas que trabalhavam na roça. Atividades que eu fazia com o maior prazer! Recordo-me também de não gostar de brincar com as demais crianças. Talvez o principal motivo seja o fato de que as brincadeiras masculinas quase sempre envolviam contato físico nas simulações de lutas, demonstração de força e falar alto. Eu tinha aversão a contato físico e muita sensibilidade ao barulho. Minha mãe me encorajava a brincar com as meninas, porém mesmo sendo um ambiente mais acolhedor, as brincadeiras de meninas não faziam o menor sentido para mim, na época. Rapidamente entendi que era melhor eu ficar no meu canto lendo, criando minhas próprias histórias, desenhando e falando com meus amigos invisíveis. Aquele mundo era apenas meu e se alguma outra criança ousasse forçar contato, era recebida com mordidas e unhas. Lembro de alguns adultos comentando: esse menino é desconfiado e bravo como uma huku (onça em

¹² Na região os dias santos, corresponderiam a dias específicos em devoção alguns santos católicos. Esses dias santos impactavam mais nas folgas do trabalho do que feriados nacionais, estaduais e municipais.

Xerente). Essa referência à onça ficou na minha memória e posteriormente, tendo ciência da importância desse animal sagrado para a cosmologia Xerente e demais povos originários desse imenso e diverso território que hoje conhecemos como América Latina, fazia sentido adotá-lo como nome artístico, haja vista que não tive oportunidade de receber um nome civil Xerente. Daí o fato de meu nome artístico ser Zândhio Huku, combinação do final de meu nome civil com *onça* no idioma Xerente.

Meus problemas com barulho e contato físico afetaram bastante as relações na infância e adolescência, e em alguma medida afetam até hoje. Lembro-me de ficar extremamente nervoso com as pessoas querendo apertar minhas bochechas, pegar no meu cabelo. Minha mãe sabia com maestria como contornar a situação, ao dizer coisas como: você sabia que ele já sabe ler, escreve suas próprias histórias e desenha muito bem?! Essa estratégia parecia sempre funcionar, e dentro de alguns segundos eu passava do menino bravo e mal-educado para um pequeno prodígio. Rememoro que a maioria das pessoas que passavam lá em casa contavam histórias, no que eu imediatamente me punha de cócoras e passava a ilustrá-las com desenhos no chão, enquanto a pessoa ia contando. Era um exercício maravilhoso! Essa prática do desenho combinados às histórias exercem forte influência até hoje no meu processo criativo, tanto que só consigo começar a escrever um texto ou uma letra de música, por exemplo, quando tenho todas as imagens do enredo organizadas na minha cabeça.

Outro acontecimento marcante na minha infância era acompanhar minha mãe nos cursos de formação de professores na cidade. Eu era o único que ia com ela. Nem mesmo minha irmã menor, que ficava sob os cuidados de minha avó, ia conosco. Na verdade, me recordo que minha mãe me levava para todos os lugares. Talvez ela tivesse receio que longe dela eu sofresse com os problemas de socialização. O fato é que eu achava o máximo ir com ela a todos os lugares e está no meio de adultos, que falavam sobre coisas que pareciam fantásticas. Eu tinha sede em aprender! Obviamente, na maioria das vezes, eu acabava me distraindo facilmente, e focando em algum detalhe em específico que me inspirasse a criar um desenho ou uma história.

No ano de 1985, minha avó paterna ficou viúva pela segunda vez e veio morar conosco. Mesmo com todo o clima de luto e tristeza, ter minha avó em casa era sinônimo de muitas histórias. Ela saiu de perto da aldeia, mas a aldeia não saiu dela! Um ano antes dela vir morar conosco tive a oportunidade de ir visitá-la com meu pai. Tenho uma lembrança vívida da casa situada às margens do Rio do Sono, parecendo que as águas do rio corriam sobre o quintal. Me recordo também de atravessar o rio a canoa para ir na

aldeia, assim como me lembro também de algumas pessoas da aldeia indo até a casa da minha avó, e ficarem contando histórias enquanto tomavam café. Lembro também de ter sido benzido pelo sekwa (pajé em Xerente) contra quebranto e arcas caídas, esses benzimentos aconteciam com frequência na minha infância, inclusive minha própria avó sabia benzer e tinha conhecimento sobre ervas medicinais, e só recorria a um especialista quando o caso era considerado mais grave. Na época achei maravilhoso ser a única criança na casa e sem tarefas a fazer.

Em outras situações, em que minha avó encontrava amigos e/ou parentes que moravam na Terra Indígena. Nas conversas que ocorriam durante esses encontros, os anciões tinham o hábito de brincarem dizendo que iriam me levar para morar na aldeia. A ideia por trás dessa brincadeira era deixar as crianças apavoradas, pois na região existia um mito que os indígenas roubavam crianças. As risadas dos anciões e de minha avó já entregavam que se tratava de uma piada interna. Confesso que na época eu adoraria ir morar na aldeia, pena que era apenas uma brincadeira entre adultos.

Minha avó contava algumas histórias que sua mãe vivenciou na infância, que denunciavam o fato de que em pleno final do século XIX e início do século XX ainda existia matança de indígenas na região. A mais impactante que me recordo, era uma história na qual invadiram a aldeia, mataram muitas pessoas, e as mulheres grávidas tinham os fetos retirados de suas barrigas, jogados para cima e aparados na ponta do facão. Pareciam histórias protagonizadas pelo famigerado bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, no século XVII. E nem posso afirmar que minha avó leu sobre essas histórias, visto que ela era semianalfabeta e não tinha o hábito da leitura, na verdade nem eu mesmo nunca li sobre algo tão específico. Ela sempre contava as mesmas histórias várias vezes, exatamente iguais, como é comum na tradição oral, onde as histórias são passadas de geração em geração. Provavelmente, esses acontecimentos narrados nessas histórias se deram em um cenário de confrontos de disputa de terras entre fazendeiros e indígenas na região.

No início do ano de 1987, logo após meu aniversário de oito anos de idade, e menos de dois anos após a chegada de minha avó, minha mãe veio a óbito. Esse trágico acontecimento mudou tudo na dinâmica da nossa família. A escola na qual ela trabalhava fechou, meu irmão e minha irmã mais velhos foram morar com parentes na cidade para continuar os estudos. Ficamos meu pai, minha avó paterna e minha irmã mais nova e eu. O contexto era de luto, dor e incertezas. Minha avó, que ficou órfã de pai e mãe na juventude, e agora viúva pela segunda vez; meu pai que ficou órfão de pai duas vezes, e

agora também viúvo com apenas 36 anos de idade. Fiquei o ano todo sem estudar por falta de escolas. No ano letivo seguinte, abriu uma escola a seis quilômetros de distância de nossa casa. A vontade de estudar fazia esse percurso não parecer tão longe para ser feito a pé diariamente. Tomei a iniciativa de pressionar meu pai para nos matricular e garanti a ele que chegaria a tempo de ajudá-lo na roça no período da tarde. A escola era multisseriada, contemplando da pré-escola ao 4º ano. Era basicamente um barraco de palha com tudo improvisado, inclusive os assentos. Os livros eram os da escola da minha mãe e eu provavelmente já havia tido contato com todos eles.

Todos os dias no período da noite, eu fazia as tarefas da escola e lia os livros que minha mãe deixou em casa. Eu era também responsável pela vida escolar de minha irmã mais nova, visto que meu pai e minha avó eram semianalfabetos e já estavam bastante sobrecarregados com outras demandas mais urgentes. Ela tinha certa dificuldade em manter o foco e se aborrecia com facilidade. Algumas vezes, eu tinha que imitar minha mãe ensinando para conseguir algum sucesso. Talvez, nesse momento eu já estivesse sendo forçado a procurar alternativas pedagógicas, e, de certo modo me preparando para o que viria a ser a minha futura profissão. Toda noite, por volta das 20h30, minha avó sempre interrompia reclamando que estava gastando muito o querosene da lamparina e que ninguém ali era coruja para passar a noite toda acordado. Agora, o pouco tempo que me restava era usado para estudar, e nesse processo, as conversas com os amigos invisíveis e o hábito de desenhar e criar minhas próprias histórias foram perdendo espaço. Outro fator que contribuiu para diminuir meu interesse pelo desenho, foi não ter mais o apoio de minha mãe. Lembro-me que ela fazia questão de falar que estava se organizando para ir morar na cidade e que ao chegarmos lá ela iria continuar os estudos e também iria me colocar em um curso de pintura, e que não mediria esforços para que eu me tornasse um grande artista. Com a ausência de minha mãe, estava evidente que seria muito difícil simplesmente continuar os estudos. Sendo assim, o meu foco deveria ser estudar para conseguir ter um futuro melhor e, de certa forma, superar a tradição da família de ser peão e vaqueiro. É importante destacar que tal opção já havia sido descartada por mim, afinal, como minha avó e meu pai sempre diziam, minha saúde era frágil demais para permanecer ali.

Meu pai demonstrava uma preocupação excessiva em estocar arroz, farinha e feijão branco. No entanto, ele e minha avó nunca vendiam alimentos, simplesmente os doavam para quem passasse lá em casa e eles percebessem que precisavam. E não se valiam de qualquer teoria cristã sobre caridade para justificar o ato. Simplesmente, tinham

herdado esse costume de seus ancestrais. Eu tinha a impressão que estocavam alimentos além do que precisávamos, também para serem reconhecidos como pessoas trabalhadoras, e, assim fugirem do estigma de preguiçoso que, na região, era normalmente atribuído aos indígenas. Ambos nos orientavam a não pedir nada e nem aceitar comida ou presentes oferecidos por terceiros, afinal, quem pedia e se aproveitava da bondade dos outros eram os indígenas. Diante dos preconceitos e racismos que os indígenas sofriam, não parecia vantajoso dizer que era descendente de indígena, e muito menos indígena. Na verdade, pelo que eu me lembro, na região naquela época só era considerado indígena quem morava dentro da Terra Indígena. Na época, eu já me questionava o porquê de algumas coisas... Como era possível que pessoas construíssem suas residências iguais as casas dos Xerente, cultivassem suas roças fazendo uso de técnicas utilizadas por eles, caçassem, e pescassem de forma similar a eles, contassem histórias parecidas com as deles, até falassem algumas palavras no idioma deles, não fossem também Xerente?! Tal qual para os Xerente, para a população local a estação seca, que compreende o período de maio a setembro é chamada de Verão, e a estação chuvosa, que compreende dos meses de outubro a abril é conhecida como Inverno.

Não tínhamos o hábito de caçar e pescar com frequência, pois a região já sofria com certa escassez, devido a caça e pesca predatória praticadas pelo homem branco. Meu pai sempre explicava que não se devia matar caça prenha e nem pescar na época da piracema. Antes de dar início a caçada, pedíamos licença para o Kbazêiprãĩ tdekwa¹³ (dono dos animais em Xerente). Algumas vezes até deixávamos um presentinho para ele, na esperança de obtermos sucesso na caçada. Meu pai levava a lamparina apenas para *alumi*ar se o wrãku (tatu em Xerente) entrasse no buraco. Ele dizia que se usasse lamparina ou lanterna, elas “encadeavam as vistas¹⁴” da gente. Andar no escuro não era problema, pois meu pai conhecia cada pedacinho daquele chão, sabia quais animais, aves e insetos que lá habitavam. E também como geralmente pedíamos licença ao Mrãĩ tdekwa (dono das matas em Xerente) antes de entrar no mato, os riscos de nos perdermos era menor. Meu pai usava o posicionamento da Lua e do Cruzeiro do Sul no céu como referência e, assim, sabia em que direção estava a nossa casa. Enquanto isso, eu só estava

¹³ A concepção envolvida na ideia de Dono não implica propriedade, mas sim que aquele ser coordena, zela e protege um determinado grupo e, portanto, têm sobre ele poder de determinar ações que em um processo dinâmico podem interferir em aspectos como a organização social ou na saúde dos Akwê. Assim, por exemplo, o Dono dos queixadas (porcos selvagens) é o ser responsável por protege-los, mas também pode, em alguma ocasião, se comunicar com um Akwê, que passa a ter um conhecimento acerca daquele grupo ao qual o Tdekwa está ligado. (Marquezan 2019, p.52)

¹⁴ Turvar a vista, ofuscar a vista.

preocupado em tentar contar todas aquelas wasi (estrelas em Xerente) e às vezes ficava encantado pelo fato de Wahirê¹⁵ (Lua em Xerente), além de nos dar a vida, continuava no Hewa (Céu em Xerente) a guiar e cuidar de seus filhos aqui na Tka (Terra em Xerente).

Tínhamos essa ligação muito forte com a Lua e ela figurava na maioria das histórias contadas pelos mais velhos. Utilizávamos o calendário lunar, seja para a agricultura ou pequenos outros trabalhos, como cortar os cabelos, e também como marcador de tempo. Era comum, quando se estava contando uma história, mencionar em qual fase da Lua o fato narrado ocorreu. Devido ao fato de ter o sono leve, eu acordava várias vezes na noite, e quase sempre ia para o pátio ver a Lua, e não só quando ela estava cheia. A Lua é majestosa em todas as suas fases! Certa vez li o texto *Anoiteceu*, de Érico Veríssimo, presente no livro didático que usávamos na escola, no qual a Lua cheia era retrata de cara inchada como se fosse o rosto de uma pessoa com dor de dentes. Em outro livro, li que a Lua era apenas um satélite da Terra. Fiquei a pensar como Wahirê (Lua em Xerente) poderia ser reduzido de tal forma, sendo retratado como uma pessoa doente, ou apenas como um mero coadjuvante?! Desde cedo, percebia que havia muita diferença entre o que era ensinado nos livros didáticos e a forma como aprendíamos nas histórias dos mais velhos. Os livros passavam a impressão de que o nosso conhecimento estava sempre errado e que teríamos que aprender tudo novamente.

1. 2. Ida para a cidade

No começo do ano de 1993, eu estava me organizando para ir para a cidade estudar, visto que a escola rural, só contemplava até a 4ª série do primeiro grau. Infelizmente, tive uma grave doença, sendo necessário sair para fazer o tratamento em Brasília, onde fiquei até o final do ano e, mais uma vez, perdi o ano letivo. Tal situação me entristeceu bastante, pois eu possuía uma autocobrança excessiva quando se tratava dos meus estudos. Na época, eu achava que estudar era a única coisa boa que me restava,

¹⁵ Segundo a cosmologia Xerente, Wahirê criou os humanos juntamente com Bdâ (Sol em Xerente). Rinaldo de Matros traz um pequeno recorte dessa história em seu artigo *O Messianismo Existencial Xerente*. “No começo (æsnākṛta hawi), quando Bdâ e Wahirê estavam caminhando juntos, Bdâ disse para Wahirê: -O que é que vamos fazer para os nossos filhos? Vamos fazer isso, continuou. E, pegando um pequeno talo de buriti (uma espécie de palmeira {*auritia vinifera*} cujo talo é leve como o isopor), jogou-o na água. O talo de buriti submergiu e imediatamente voltou à tona. Aí Bdâ disse: -É assim que vamos fazer. Nossos filhos vão morrer e logo tornar a viver. Daí Wahirê retrucou: -Não, assim não vai dar certo. Assim os nossos filhos vão aumentar muito sobre a terra, não vai haver caça para todos e eles vão comer uns aos outros. É melhor assim, disse. E, pegando uma pedra, jogou-a na água. A pedra afundou e nunca mais voltou à tona. –Tambá ‘fim da história’”. (Mattos, 2009, p. 8).

pois, a escola era o único lugar onde eu obtinha reconhecimento. Retornei aos estudos no próximo ano. Meu irmão mais velho iria ingressar no segundo grau¹⁶, e, devido ao fato de não ser ofertado em Rio Sono, tivemos que ir para a cidade de Miracema, onde conseguimos vaga no Colégio Tocantins, escola administrada por freiras da Ordem da Assunção, que era referência em educação naquela região. A escola praticava uma educação tradicionalmente católica, onde os estudantes eram enfileirados no pátio para rezar o pai nosso e ave maria, e cantar o hino nacional, antes do início dos trabalhos. As aulas de Ensino Religioso eram realizadas na capelinha construída em uma elevação do pátio da escola, com uma série de rituais que pareciam seguir fielmente a educação jesuítica. O colégio ainda se encontra no mesmo lugar, à beira do Rio Tocantins. E do outro lado do grande e deslumbrante Kiwawē (Rio Tocantins em Xerente), estava a Terra Indígena Xerente. Apesar dessa proximidade física com a terra indígena e de receber estudantes indígenas, a escola agia como se essas pessoas não existissem na região, ignorando e silenciando seus conhecimentos, suas existências e seus modos de ser e estar no mundo. Na época, ainda não existiam orientações de como trabalhar a temática indígena em sala de aula, por parte dos órgãos de governo.

O colégio das freiras dispunha da maior biblioteca da cidade. Eu passava a maior parte do meu tempo livre lá, acumulando informações, e também fugindo do quartinho com pouca ventilação onde morávamos, no qual tínhamos apenas dois colchões e um fogão de duas bocas. Trazíamos arroz, feijão branco e farinha da casa do meu pai e meu irmão trabalhava em qualquer coisa que aparecia para podermos pagar o aluguel. Ele fazia o curso de Técnico em Contabilidade no período da noite, na mesma escola. Na cabeça do meu irmão, tudo parecia muito prático e objetivo. Ele dizia: “mano, nosso pai não tem terra o suficiente, então nos resta estudar para arrumar um trabalho melhor e ter condições de ajudá-lo quando ele não puder mais trabalhar”. Já na minha cabeça de adolescente idealista e sonhador, existiam tantas subjetividades (e não mudei muito)! Eu achava que poderia contribuir para um mundo melhor e via na educação um forte aliado para tal feito. Também continuava usando a arte como refúgio: escrevia poemas, contos, letras de músicas e posteriormente passei a escrever roteiros para o grupo de teatro da escola. De certa forma, eu estava assumindo a máscara de garoto sensível e rebelde, com a qual a maioria das pessoas insistiam em me rotular desde tenra idade.

¹⁶ Segundo Grau equivale ao atual Ensino Médio.

Meu irmão e eu estávamos apenas encontrando justificativas para superar as dificuldades e a dor que era está longe de casa. Quando voltávamos para casa nas férias, ele parecia nunca ter saído de lá, encarava a lida na roça e com o gado como algo prazeroso, e rapidamente se inteirava com os vizinhos sobre o que estava acontecendo na comunidade. Enquanto eu cuidava de me embrenhar no mato para visitar as árvores onde eu costumava conversar com meus amigos invisíveis quando era criança, e também ficar ouvindo o canto do socó, do jacu, do jaó... brincar com as nuvens no céu. Depois ia tomar banho no córrego, até minha avó me alertar que passar tanto tempo mergulhando na água poderia ter como consequências crises de bronquite alérgica quando a noite chegasse. Seguia as instruções de minha avó, até porque quando anoitecesse eu queria mesmo está bem de saúde, para ouvi-la contar histórias, ver a Lua, contar as estrelas no céu, ver a coruja no pátio, ouvir a mãe da lua (urutau) cantar. Carrego esses lugares, sons e cheiros na memória até hoje e continuam a ser fonte de inspiração. Aqui mesmo no cerrado do Distrito Federal, volta e meia vou ao encontro dessas nuvens amigas, dessas árvores irmãs, desses pássaros irmãos, desses córregos mães, dessa Lua pai.

Na escola eu sofria intimidações e provocações por parte de alguns grupos de estudantes do sexo masculino, sendo uma das principais justificativas para tal, o fato de eu ser gago, aparentar ser frágil fisicamente, ter cabelos compridos. Possivelmente, também era uma reação por eu não demonstrar interesse em participar dos grupos em questão e alguma implicância por eu me destacar enquanto estudante e artista, enfim, essas questões que permeiam o universo dos adolescentes em um contexto machista como era o da época. Por se tratar de um tipo de situação que tive que lidar desde a infância, a essa altura eu já tinha desenvolvido algumas “estratégias de sobrevivência”, sendo que as principais eram: ignorar e fingir não sentir medo. Outro fator que fez diminuir as ocorrências dessas provocações foram minhas participações representando a escola respondendo a questões de conhecimentos gerais nas gincanas escolares na região. Isso me levou a ter um grau de importância similar ao das equipes de esportes, afinal na prática fazíamos um trabalho em grupo.

A escola não recebia tantos estudantes indígenas como na cidade de Tocantínia, município no qual está localizada a Terra Indígena. Na realidade, a comunidade escolar só considerava como estudantes indígenas aqueles que vinham diretamente da aldeia e falavam a língua portuguesa com sotaque. Os estudantes indígenas por serem constantemente vítimas de racismo e pré-conceitos, eram muito tímidos e reagiam com desconfiança a quaisquer interesses que os colegas demonstravam por suas culturas.

Possivelmente, por receio dessas informações serem usadas para desabonar suas imagens. Recordo-me que algumas palavras do idioma Xerente eram retiradas de contexto e usadas em tom pejorativo e homofóbico, como por exemplo pônei (veado em Xerente). Por outro lado, os estudantes indígenas do sexo masculino conseguiam se entrosar rapidamente quando o assunto era esportes, devido a suas habilidades e tradição nesse setor. Outra situação que me lembro da época, foi o fato de um colega indígena comentar comigo que estava trabalhando na tradução da Bíblia para o idioma Xerente. Uma parcela considerável da população indígena era/é evangélica, devido à forte presença da Igreja Batista na Terra Indígena. Quando soube dessa notícia, segurei minha língua para não dá minha opinião, porque no fundo eu sabia que seria apenas a opinião de um adolescente que estava desinformado sobre a dinâmica entre a comunidade e a igreja, e até que ponto isso afetava ou não as tradições daquele povo. Presumivelmente, minha opinião iria magoar o colega, e eu correria o risco de ser jogado no mesmo grupo dos preconceituosos e racistas.

Desde cedo, sempre tive tina muitas restrições em relação ao cristianismo, que só aumentavam ao passo que sofria pressão para ingressar no Seminário e estudar para ser padre. Era comum que meninos oriundos da zona rural, assim como eu, fossem aliciados para o sacerdócio católico. No meu caso, ainda existia o agravante de ser órfão de mãe. Entrar para o Seminário era, antes de tudo, uma oportunidade para continuar os estudos sem ter que pagar por moradia e comida, o que realmente deveria ser um grande atrativo para os meninos - que não eram cooptados pelas famílias das cidades para exercer trabalhos domésticos, tal qual as meninas. No entanto, tal pressão somente contribuía para me motivar a aceitar qualquer trabalho que aparecesse e assim continuar firme no meu propósito sem ter que “vender a alma ao diabo”, digo, ao deus cristão. Todas as vezes em que precisei entrar em uma igreja, senti um enorme desconforto, de tal maneira que me fazia pensar em sair correndo de lá.

Quando íamos passar férias na casa do meu pai, a estrada de Tocantínia a Rio Sono atravessava o território Xerente, de modo que grande parte dos passageiros eram pessoas que moravam nas aldeias. Recordo-me que era recorrente que surgisse, durante essas viagens, algum mais velho que havia conhecido o meu avô paterno, perguntando se eu era neto dele. Eu respondia que sim, ao passo que diziam: “então você é parente nosso!” e voltavam para seus lugares. Eu ficava super curioso, porém a vontade de perguntar mais detalhes era sucumbida por minha timidez, discrição e receio de ser repreendido ao fazer perguntas para pessoas mais velhas. Uma vez comentei com meu

pai sobre o ocorrido e ele disse: “ah deve ter sido o caboco véi”, deu um sorriso contido de canto de boca e ficou com o olhar distante, como era de costume quando ele parecia se recordar de algo bom do seu passado. Eu já entendi, que na verdade o “caboclo velho” a quem ele se referia era o sekwa (pajé em Xerente), já que nas histórias que meu pai contava o sekwa era sempre retratado dessa forma. Na época, eu me questionava sobre o porquê de os anciões se dirigirem a mim e não a meu irmão mais velho, dado que era comum, na presença do meu irmão, as pessoas se dirigirem a ele. Na região, as pessoas geralmente nem sequer sabiam meu nome, considerado complicado demais pela maioria. Quase sempre, eu era conhecido apenas como o filho mais novo de fulano, aquele outro filho de sicrano, o irmão mais novo de beltrano. Eu também não era considerado fisicamente parecido com meu pai, na maioria das vezes as pessoas diziam que eu era parecido com a família de minha mãe. Quando me comparavam ao meu pai, costumeiramente era para justificar algumas características minhas as quais consideravam negativas, como exemplo ser tímido e gago. No contato com as pessoas da aldeia, isso era diferente. Eu ficava feliz de ser abordado por uma pessoa mais velha que não vinha me criticar ou fazer piadas com o meu cabelo grande, como era de costume nas abordagens. Às vezes, chego a ser pretensioso o suficiente, a ponto de suspeitar que os mais velhos diante de sua imensa sabedoria e sensibilidade, talvez sentissem que eu poderia vim a contribuir com algo no futuro, como de fato venho tentando.

Durante essas viagens de ônibus, era perceptível os preconceitos e racismo que os indígenas sofriam em suas próprias terras, por parte daqueles que se consideravam não-indígenas. As principais justificativas eram que os indígenas fediam por causa das suas pinturas, levavam farinha e atrapalhavam o progresso na região. Essas acusações eram totalmente infundadas, haja vista as pinturas serem feitas com jenipapo, uma fruta muito cheirosa e comestível, considerada nobre na região, que decerto era consumida pela a maioria das pessoas que reclamavam do suposto mau cheiro. O mesmo ocorria em relação ao urucum que era usado em larga escala como tempero. A maioria dos passageiros também levavam farofa de farinha de puba para consumirem durante a viagem, alimento presente na base da alimentação da população local. E sobre o tal progresso, provavelmente a maioria das pessoas que falavam isso apenas reproduziam falas de políticos e grandes proprietários de terra da região, que obviamente tinham esses interesses particulares com esse discurso do progresso nos moldes do capitalismo.

Parte de meus familiares maternos se apegavam a alguns detalhes como pele e olhos claros, que não eram tão comuns na região, para reivindicarem sua branquitude.

Todavia, segundo as histórias que ouvi de meu avô, ele era vaqueiro e seus ancestrais também o foram, profissão recorrente entre as famílias menos abastadas. Tanto que meus avós maternos tiveram que percorrer quase quinhentos quilômetros a cavalo, vindos do sul do Maranhão, para conseguirem um pedacinho de terra em Rio Sono, de onde pudessem tirar o sustento para seus oito filhos. Meu avô contava que o sobrenome Aquino que ele carregava e eu também carrego, foi resultado de uma promessa que minha tataravó fez para que meu bisavô nascesse com saúde. Em cumprimento à promessa, ele recebeu o nome de Tomás de Aquino, em homenagem ao teólogo/santo católico italiano de mesmo nome. O “Aquino” da minha família materna foi “inventado”. Apesar desse apego à branquitude, alguns deles tinham/têm cabelos crespos, inclusive meu irmão mais velho. Isto é, certamente minha família materna também eram pessoas nascidas da mestiçagem forçada no processo de colonização, não muito diferentes da maioria dos brasileiros.

1. 3. A experiência no magistério e formação superior

Em 1997, comecei a cursar o Magistério no colégio das freiras. Na época, o *campus* da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS oferecia somente os cursos de Administração de Empresas e Matemática. Então, o Segundo Grau era uma espécie de divisor de águas, quem tinha pretensões e condições para ingressar no ensino superior cursava o “segundo grau comum” conhecido como “científico”, que, em tese, preparava para o vestibular e era oferecido no turno matutino. Como o(a) leitor(a) pode imaginar, o que não faltava em mim eram pretensões para cursar o ensino superior. Os demais ingressavam em cursos técnicos, que eram oferecidos no noturno, e os motivos principais eram a urgência em ter uma profissão e/ou já está trabalhando durante o dia. Eu me encaixava perfeitamente nos dois casos. Cursar o Magistério foi muito importante na minha formação, pois pude me envolver por completo nas discussões propostas nas disciplinas específicas do curso, de modo a solidificar meu interesse nos temas relacionados à educação. No entanto, minhas primeiras experiências durante o estágio supervisionado me levaram a questionar se eu realmente teria jogo de cintura para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental. Lembro-me que no primeiro dia do estágio, fui escalado para ajudar a supervisionar os estudantes no intervalo, e a primeira coisa que um grupo de crianças fez foi arrancar meu prendedor de cabelos, e gritar “ele tem cabelo de menina!”. Diante disso, fiquei sem reação, apenas torcendo para que nada ruim acontecesse.

No natal de 1999, minha irmã mais velha perguntou se eu queria um presente ou o valor em dinheiro. Falei que queria em dinheiro, e o valor foi justamente o mesmo da inscrição para o vestibular, que eu secretamente já planejava fazer, no entanto não possuía ainda o valor da inscrição. No início do ano 2020, fui aprovado no vestibular para o que viria a ser a primeira turma do curso de Pedagogia do *campus* da UNITINS na cidade, que rapidamente foi incorporado à Universidade Federal do Tocantins – UFT. O curso de magistério era de quatro anos e ainda faltava cursar um ano para concluí-lo. Porém, o colégio gentilmente concordou em me fornecer o certificado de conclusão do segundo grau “comum” para que assim eu pudesse ingressar no ensino superior. Na verdade, era vantajoso para o colégio ter estudantes ingressando na universidade. Cheguei a cogitar que fosse algo positivo também para a minha família, do ponto vista simbólico, visto eu ter sido o primeiro a ingressar no ensino superior. Senti que eu estava, de certa forma, também realizando um sonho de minha mãe, pois ela planejava cursar Pedagogia.

Esse período na universidade foi bastante rico, pois tive a oportunidade de me aprofundar nos temas relacionados a Educação. Como eu realizava trabalhos braçais o dia inteiro e continuava a morar nos pequenos quatinhos sem o conforto da casa dos pais, tinha total compreensão da importância de ocupar aquele lugar. Um ponto a ser destacado, é que durante o estágio tive oportunidade de assumir a regência de uma turma na Educação de Jovens e Adultos - EJA em uma escola municipal. O(a)s estudantes eram, em sua maioria, pessoas idosas trabalhadoras do campo. Foi uma experiência maravilhosa, pois eu mais aprendia do que ensinava.

Durante esse período, minha avó paterna ancestralizou, um ano após o falecimento do meu avô materno. Na mesma época, a cunhada da minha avó, que ajudou a criar meu pai também faleceu, tornando-o agora além de duas vezes órfão de pai, também duas vezes órfão de mãe. Lembrando que não cheguei a conhecer minha avó materna, pois ela já tinha falecido antes de minha mãe se casar, e convivi muito pouco com meu avô materno. Devido ao fato de meu avô materno ter muitos filhos e netos, que em tese levariam seu legado adiante, não senti o mesmo impacto como da morte da minha avó paterna, que só tinha a nós, além de ter sido uma segunda mãe. De algum modo, seguia-se a tradição da família em ser órfão cedo demais, tanto que aos 22 anos eu já era órfão de mãe duas vezes, e já tinha perdido todos os meus avós. Eu já tinha consciência do que a minha avó representava nessa ligação direta da nossa família com a ancestralidade indígena. Eu tinha plena convicção que suas histórias eram testemunhos importantes e respondiam a muitas perguntas minhas sobre o tema. De alguma forma, me senti

responsável por levar seu alegado adiante, pois, suspeitava que meus irmãos tinham uma memória apenas afetiva em relação a minha avó e viam suas histórias apenas como “histórias de vó” e não demonstravam interesse pelas culturas indígenas. Ao passo que meu pai, diante do luto que o destino lhe impôs mais uma vez, agora tinha ainda mais motivos para ficar totalmente imerso no trabalho e falar cada vez menos.

Verdade seja dita, minha avó e eu tínhamos muitos atritos a nível pessoal, logo minha admiração para com ela era em princípio pelo que ela representava enquanto agente social e histórico. Do mesmo modo, ela demonstrava respeito e admiração pelo fato de eu gostar de estudar e me interessar pelas histórias que estavam diretamente ligadas com a cultura indígena. Naquele momento, eu já tinha plena certeza que tinha perdido minhas duas principais referências, que eram minha mãe e minha avó, e sentia que o correto a se fazer era tentar levar seus legados adiante, que em suma, seriam as carreiras de magistério e de artista, além do envolvimento com a temática indígena.

Na fase inicial da graduação, entre os anos de 2000 e 2001 trabalhei na construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães¹⁷, conhecida também como Usina Hidrelétrica Lajeado. Trabalhei como auxiliar de topografia na montagem das comportas e turbinas, pois a obra já se encontrava em seu estágio final, de modo que já dava para ter uma boa noção do impacto ambiental que esse empreendimento havia causado e continuaria a causar. Foi moralmente desafiador para mim trabalhar em um empreendimento do qual eu era terminantemente contra. Porém, eu trabalhando lá ou não, o empreendimento já estava acontecendo e eu precisava de um salário, inclusive foi minha primeira oportunidade de trabalhar com carteira assinada, mesmo já trabalhando há anos. Eu no meu lugar de força de trabalho, na prática só estava aproveitando uma oportunidade que me possibilitasse continuar estudando. Aliás, ser possível continuar estudando, sempre foi a máxima do dia, desde o falecimento de minha mãe aos meus oito anos de idade.

Mesmo a com presença de estudantes indígenas, a nossa universidade e curso não priorizou nenhuma disciplina que contemplasse a temática indígena. Nos debates em sala de aula, não era mencionado pelos professores e colegas sequer a existência da Terra Indígena Xerente. Atualmente, a situação é diferente, devido aos avanços sobre a abordagem da temática e principalmente por uma maior presença de indígenas na

¹⁷ Construída no Rio Tocantins, entre os anos 1998 e 2001, a Usina está localizada a 60km da capital do Estado do Tocantins, Palmas, nos municípios de Miracema do Tocantins e Lageado. Disponível em: <https://brasil.edp.com/pt-br/o-que-fazemos/geracao/uhe-lajeado> Acesso em: 04/02/2024.

universidade. Em minhas tentativas de abordar a temática indígena, eu fui prontamente refutado por alguns colegas. Na falta justificativas mais plausíveis, algumas vezes tentavam me desacreditar alegando que eu gostava da indústria musical, que segundo eles era fruto do imperialismo estadunidense (o *rock in roll*) e tal fato me descredenciaria enquanto defensor da pauta indígena. Esses eram argumentos que vinham de colegas que se diziam marxistas e, portanto, alinhados com uma visão política de esquerda. Para poupar o(a) caro(a) leitor(a) e a mim mesmo, vou me abster de tecer comentários sobre a opinião dos colegas que tinham um posicionamento político mais conservador. Diante dessas discussões, os professores, provavelmente por não se sentirem seguros em mediar um debate com essa temática, apenas chamavam atenção para voltarmos aos tópicos presentes na ementa do curso. A maioria dos estudantes eram composto de pessoas que já exerciam o magistério, e alguns deles falavam abertamente que estavam na universidade motivados unicamente pelo a obtenção do certificado de ensino superior. Os mesmos em nome dessa experiência acabavam falando de forma jocosa, que eu era apenas um jovem rebelde e inexperiente, que logo iria se moldar aos padrões da educação tradicional.

Não consegui emplacar uma pesquisa sobre a temática indígena no trabalho de conclusão de curso, haja vista, naquela época não se tratar de um assunto de interesse da comunidade acadêmica daquela região, parecia apenas algo de interesse pessoal meu. O mais próximo disso que consegui foi fazer uma discussão sobre como a escola lida com as diferentes manifestações culturais, que nem sempre estão contempladas no currículo escolar. Tive a ideia de levar uma benzedeira para fazer uma fala no dia da defesa. Meu orientador me incentivou a tocar guitarra também, para ter dois exemplos do contraponto entre o que era visto como tradição e o que era considerado moderno. Todavia, nos dois casos haviam resistências por parte da sociedade. No dia da defesa o auditório estava cheio, e o fato de ter uma benzedeira puxando algumas rezas e o próprio avaliado em uma performance musical, parece ter mexido com as emoções da maioria dos presentes. Alguns dos testemunhos que eu ouvi após a defesa, consideravam a pesquisa como algo inovador e que era a “minha cara” fazer algo assim. Mas uma vez, eu sentia que a importância do tema parecia está em segundo plano, e que focavam mais em tentar justificar porque me achavam o “cara diferente”.

Concluída a graduação, ignorei os conselhos e insistências dos professores para ingressar imediatamente na pós-graduação. Não que isso não fosse também o meu objetivo, mas, tal escolha implicaria em me mudar para outra cidade, continuar morando

nos quatinhos sem ventilação e não ter apoio para pesquisar sobre a minha área de interesse. Logo, a meu ver não fazia sentido tanta entrega, apenas para continuar sendo o “jovem rebelde sem causa”, como boa parte me chamavam. Oras, eu sempre tive uma causa, e continuo firme nela até hoje! Aceitei a primeira oferta de trabalho que me foi dada, que era lecionar História e Técnicas Agrícolas em uma escola municipal, localizada em uma agrovila de assentados do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST. Lá me deparei com grandes desafios e falta de apoio da secretaria municipal de educação. A parte mais relevante dessa experiência era, indubitavelmente, a relação que estabeleci com os(a) estudantes e com a comunidade da agrovila.

Eu procurava evidenciar que os entendia, pois eu também tinha a minha origem no campo e também comungava da mesma visão política que eles. Na prática, em sala de aula trabalhava mais com as demandas específicas da comunidade do que com os conteúdos sem sentido previstos num currículo escolar descontextualizado. A situação de abandono pela qual passava a educação na região me custava noites mal dormidas. Eu também sabia que se continuasse em Tocantins, jamais teria estrutura para materializar minha carreira musical - e com o tempo as músicas iam se acumulando - de modo que se tornava urgente fazer algo que sempre quis desde minha infância, mas nunca havia conseguido priorizar. Em janeiro de 2005, decidir pegar minha mochila e meus poucos instrumentos musicais e vir para Brasília tentar a vida como qualquer retirante do Norte.

1. 4. Chegada a Brasília: arte e educação

Ao chegar em Brasília, entreguei currículos em várias escolas particulares, sem nenhum sucesso. Em seguida, fui trabalhar com educação corporativa na Eletrobrás e posteriormente no Ministério de Minas e Energia, em um programa social do Governo Federal – o Luz para Todos. Meu trabalho consistia em ajudar a elaborar material didático sobre uso racional e seguro da energia elétrica, em parceria com educadores que atuavam em comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas e ribeirinhos). O trabalho de campo foi uma experiência de muito aprendizado, porém, a nível pessoal, me sentia péssimo por meu trabalho está amarrado ao que rezava a cartilha dos interesses políticos. Tinha a impressão que os agentes públicos envolvidos estavam mais preocupados em evidenciar os números para serem usados a seu favor, sem uma preocupação genuína com as comunidades atendidas. Na época, eu acompanhava de perto as discussões sobre a construção de Belo Monte, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB. Enfim,

continuava nessa dinâmica de estar dentro e contra o sistema ao mesmo tempo. Obviamente, eu não tinha nenhum poder de decisão, e continuava sendo apenas força de trabalho, o operário que precisava sobreviver para assim continuar a sonhar.

Diante da grande diversidade presente aqui no Distrito Federal, era recorrente as pessoas comentarem sobre algumas características minhas, consideradas por elas como fenótipos indígenas. Todavia, achavam estranho eu ser indígena e ter traços físicos considerados “delicados”, para os “padrões indígenas”, geralmente em seguida já concluíam que os traços “traços delicados” vinham da ala branca da minha mestiçagem. Superada essa parte, em seguida, os comentários eram direcionados para a minha forma de falar, que segundo eles em nada se assemelhavam aos padrões das pessoas do interior. Eu costumava fazer alguma piada e desconversar, pois já sabia que na verdade eles queriam me colocar na caixinha do homem branco, urbano e roqueiro, e assim desconsiderar minha história e minha origem. Suas falas eram carregadas de preconceitos e racismo, como se os indígenas fossem rústicos e selvagens, como se as pessoas do interior necessariamente fossem analfabetas e/ou mal-educadas. Oras, os traços “delicados” dos quais eles se referiam muito provavelmente eram brinde da minha juventude, haja vista, após os meus 30 anos de idade, não mais ouvir esse argumento. O tal jeito “educado” de me comunicar é herança de família, onde todos nós costumamos falar baixo e de forma pausada. Naturalmente, eu não os culpava e sabia os motivos desses preconceitos enraizados, assunto que iremos explorar mais adiante neste trabalho. Obviamente, a nível pessoal era uma situação constrangedora ser parte desse cenário, e ainda ter que controlar os impulsos para não ser reativo.

Rapidamente, me inseri na cena *underground* da cidade, mais especificamente no cenário do Rock/Metal, que a princípio parecia mais acessível e receptivo à música autoral que os demais nichos. Minha proposta inicial era compor músicas em língua portuguesa, a qual enfrentou resistência, tendo em vista que tradicionalmente a maioria cantam em língua inglesa. A parte musical foi um entrave maior ainda, visto que a maioria dos colegas músicos reclamavam de minhas músicas terem muitas influências de música regional do Norte/Nordeste, e a rejeição se intensificava ainda mais quando eu começava a cantar. Geralmente, eu ouvia comentários do tipo: “cara, suas letras, *riffs*¹⁸ e melodias

¹⁸ Segundo Morais (2020) “*riff* é um pequeno trecho, geralmente instrumental, que se repete várias vezes na música. Os *riffs* de guitarra, de fato, são mais conhecidos. Porém, não podemos nos esquecer da existência dos *riffs* tocados no violão, no baixo, na gaita, no piano e em muitos outros instrumentos também”. Disponível em: <https://www.terra.com.br/diversao/musica/guitarra-para-iniciantes-quais-as-diferencas-entre-solo-lick-e->

são bons, mas tem esse lance meio forró, meio índio, meio progressivo rolando, e você ainda canta com essa voz rouca parecendo um pajé. Isso destoa completamente do Rock e Metal!” Se faz necessário pontuar que esse pensamento não é exclusividade da cena do Rock e do Heavy Metal, provavelmente eu enfrentaria rejeições em qualquer outro nicho musical, como por exemplo na MPB ou no Sertanejo, pois cada nicho possui suas fórmulas e regras bem definidas. E se alguém se propõe a fazer algo novo, acaba por enfrentar resistências, ainda mais em se tratando de artistas independentes que geralmente não têm acesso a ações de *marketing*, e se esses artistas independentes abordam sobre culturas indígenas em suas músicas, é mais complicado ainda. Devido ao fato de nosso público está pulverizado em outros nichos além do Rock, é possível notar que nesses espaços as reações em relação a proposta da banda são similares. Não é uma questão de nicho e sim de desinformação sobre o assunto, que abarca a maioria dos brasileiros.

Diante desse cenário de desinformação, preconceitos, racismo e silenciamentos no universo musical no qual eu estava inserido, não tardou para que eu entendesse que o caminho natural seria eu “assumir” de vez o rótulo do “índio roqueiro do Norte”. Comecei a compor não apenas em língua xerente, mas também nas línguas tupinambá (tupi antigo) e xavante, com o intuito de chamar atenção para a diversidade de línguas indígenas existentes no país, contribuir para a divulgação e valorização das culturas dos povos indígenas, bem como dar mais visibilidade à luta por seus direitos. E também como uma forma de ocupar espaços, tendo em vista que no ano de 2008, tinha-se poucas informações sobre artistas indígenas atuando no mercado da música popular brasileira. Quando minha banda despontou no cenário nacional em 2012, com o primeiro lançamento, na época de artista indígena, divulgando música autoral em idioma indígena lembro-me ter conhecimento apenas do trabalho da Djúena Tikuna, que também estava no início de sua premiada carreira. Não tardou para que os Brô Mc’s ganhassem destaque também, e em seguida foram surgindo mais artistas indígenas no cenário da música brasileira. Atualmente, temos um maior número de representantes, em especial no RAP.

Em abril de 2008, um mês após aprovação da Lei nº 11.645/2008, que tornava obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas, fundei a banda

Arandu Arakuaa¹⁹, o nome foi retirado do livro *A terra dos mil povos: História Indígena do Brasil Contada por um índio*, do autor guarani, Kaká Werá Jecupé, pois desde o início minha intenção era ressaltar o protagonismo indígena. Já tendo em mente um projeto de música indígena, instintivamente comecei a compor a partir de temas envolvendo a floresta e os seres e espíritos que nela habitam. Compor foi e ainda é um exercício de trazer à tona as minhas memórias afetivas desse vínculo com a natureza, que gentilmente me permite acessar toda a musicalidade que ela por si só já produz. Considero que compor em idiomas indígenas faz com que a música ganhe potência e significados especiais. Acredito que os espíritos ancestrais guardiões dos nossos povos também têm idiomas e territórios. Essa relação é perceptível na reação das pessoas ao ouvirem músicas em idiomas indígenas, que mesmo não entendendo a letra ou ficam bastante emocionadas ou muito incomodadas. Já presenciei casos, onde era explícito esse misto de desconforto/emoção. Quando cantamos em língua portuguesa, mesmo existindo carga emocional, como é comum na arte de forma geral, não tem a mesma força sobre o público na mesma proporção que quando cantamos em idiomas indígenas. Pessoalmente, as músicas em Xerente e Xavante exercem mais impacto sobre mim quando as executamos que as em Tupi. Talvez a minha ancestralidade explique isso.

Acredito que a arte, além de me integrar ao sagrado, tem sido uma das armas que os ancestrais me ensinaram a manejar em defesa da Mãe Terra. A arte me dá essa possibilidade de me manter conectado com minha ancestralidade e com a floresta. Considerando que dizem que escrever é um ato para a posterioridade, escrevo para que demais pessoas tenham acesso, e talvez possam experimentar algo parecido ao que eu senti ao escrever, e assim juntos estaremos conectados através de nossos ideais e em memória de nossos ancestrais. Porque, mesmo com todos os esforços dos invasores em nos dizimar e nos silenciar, nossa ancestralidade pulsa forte e nos dá forças para continuarmos resistindo. Todo esse imenso continente é Terra Indígena, e nossos corpos e nossos espíritos respondem a ele. Não me sinto menos indígena em Brasília do que em Tocantins, por exemplo. Cada fonte de água, cada árvore, cada passarinho é um registro que continuamos coexistindo nesse território sagrado.

A banda Arandu Arakuaa no decorrer de sua trajetória, vem conquistando reconhecimento de público, crítica e mídia como expoente da música indígena na América Latina. O trabalho da banda tem sido objeto de estudos e citado em diversos

¹⁹ Arandu Arakuaa significa “a sabedoria dos ciclos dos céus” ou “saber do movimento do universo” nos idiomas Tupi e Guarani (Jecupé, 1998).

trabalhos acadêmicos, nas mais diversas áreas do saber, sendo em sua maioria na área da Educação. Em 2016, foi citada como exemplo de resistência em ecologia, por Rodrigo Bachi em sua tese de doutorado em educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP: *Poder e resistência nos diálogos das ecologias licantrópicas, infernais e ruidosas com as educações menores e inversas (e vice-versa)*²⁰. Em 2017, juntamente com outras bandas com temática voltadas para a cultura indígena e história do Brasil foi objeto de estudo na pesquisa de Natasha Aleksandra Bramorski em sua dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC: *Levante do Metal Nativo: um estudo de caso sobre bandas brasileiras de heavy metal nas redes sociais (2015-2016)*²¹. Ayla Vanessa Leite Dantas e Lucas Maia Fernandes Dias escreveram artigo cujo título é: *Influência da Voz Indígena no Heavy Metal Brasileiro: a contribuição da banda Arandu Arakuaa na perspectiva da temática indígena para educação*. O mesmo foi defendido em outubro de 2020, no Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED, em Salamanca – Espanha²². Em dezembro de 2020, Luiz Felipe Sousa Curvo e Maritza Maciel Castrillon Maldonado publicaram pela Revista Cocar, do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará-UEPA, o artigo: *Identidade e interculturalidade na banda Arandu Arakuaa*²³. Fabio Coura e Cláudia Lima, ambos docentes do programa de pós-graduação em Teoria da Literatura, Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC, em 2022 publicaram um artigo pela Revista Graphos, com o título: *Modernismo Decapitado: a reantropofagia musical do Arandu Arakuaa*²⁴. No ano de 2022, Marcelo Junior em seu trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, intitulado: *Diálogos interculturais: uma análise*

²⁰ Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/966747> . Acesso em: 02/02/2024.

²¹ Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2666/natasha.bramorski_dissertacao_final.pdf Acesso em: 02/02/2024.

²² Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/fipedsalamanca/283919-influencia-da-voz-indigena-no-heavy-metal-brasileiro--a-contribuicao-da-banda-arandu-arakuaa-na-perspectiva-da-te/>. Acesso em: 02/02/2024.

²³ Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3509>. Acesso em: 02/02/2024.

²⁴ Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/64196>. Acesso em: 02/02/2024.

*histórica das representações dos povos originários no heavy metal, com uma análise histórica das produções artísticas das bandas Arandu Arakuaa e Miasthenia*²⁵.

Em meu percurso enquanto artista indígena, na maioria dos casos é perceptível a falta de informação dos profissionais de imprensa de forma geral, não apenas do meio do Rock, em relação aos povos indígenas. Sempre procuro esclarecer suas dúvidas e mesmo assim algumas vezes ainda saem informações erradas nas publicações. Tenho a preocupação em evidenciar que, além dos instrumentos musicais comuns em bandas de Rock, também usamos instrumentos musicais indígenas e afro-brasileiros, e também a Viola Caipira. Expresso que nossa música agrega bastante influência da música indígena brasileira, da música regional do Norte/Nordeste, bem que componho em três idiomas indígenas, e que no Brasil atualmente são faladas 274 línguas indígenas. Contudo, não é raro me deparar com a publicação resumindo toda essa diversidade em “a banda que toca Heavy Metal em Tupi-Guarani”. A julgar pelos comentários em matérias na *internet* e em vídeos da banda na plataforma *YouTube*, uma parcela considerável do público parece ainda pensar que todo indígena brasileiro fala Tupi-Guarani. Mesmo em vídeos, por exemplo, no qual a música é em idioma xerente, constando a informação em língua portuguesa que se trata de uma letra em xerente, muitos ainda insistem em dizer que é Tupi-Guarani. É intrigante essa dificuldade de uma parcela da população em perceber a diversidade, mesmo sendo parte integrante dela e tendo a informação de forma acessível.

Durante as entrevistas, já me antecipando a uma possível desinformação dos leitores/espectadores sobre o tema, me coloco na condição de indígena autodeclarado, que não cresceu dentro da aldeia e não passei pelos rituais específicos daquele povo. Que pelos traços mestiços, não sofro os mesmos preconceitos e racismos que os parentes, e que por morar na cidade não corro os mesmos riscos de vida que os parentes que estão nas aldeias. Quase sempre sinto a necessidade de dirimir tais dúvidas porque ela, inevitavelmente, remete ao tema da “apropriação cultural”. Certamente, isso não seria necessário caso existissem mais informações a respeito do tema. Mas, desde sempre tenho ciência de que a arte a qual pratico é apenas pano de fundo para que possamos incluir a temática indígena nas pautas.

Honestamente, não vejo muita diferença entre responder a entrevistas, estar no palco ou em sala de aula, pois nos três casos estamos lá tentando explicar conceitos básicos, que em tese já deveriam ter sido superados. Raramente, comentam sobre o fato

²⁵ Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7800>. Acesso em: 02/02/2024.

de eu criar músicas com estrutura, rítmica e harmonia consideradas complexas do ponto de vista da composição, ou sobre o fato de eu ser multi-instrumentista. O foco quase sempre paira na questão básica, que é ser sobre a temática indígena. Existe essa demanda urgente de se ter acesso a informações sobre os povos indígenas, que nos foram negadas por séculos.

Nunca estive em uma crise identitária, como parece ser comum nas pessoas que sabem ou desconfiam que têm ancestralidade indígena, não obstante, nasceram longe dos territórios indígenas. Desce criança, eu sabia que era indígena, eu nasci e cresci em contato com a cultura de um povo em específico, e não estou em busca de autoafirmação, tão pouco de reconhecimento do órgão indigenista oficial. Se por ventura, algum parente Xerente, disser que não me reconhece enquanto Xerente, acho compreensível, haja vista, que não me encontro residindo no território demarcado oficialmente para esse povo. Da mesma forma, se alguns brancos disserem que não sou indígena, tudo bem também, pode ser uma boa oportunidade para debatermos o que é ser considerado indígena no Brasil. Minha preocupação sempre foi somar em algo que acredito, e não procurar validação. Aquele sentimento do garoto que não queria pertencer a grupos apenas para agradar, ainda pulsa forte em mim. E no fim das contas, independentemente do que venham a pensar ou dizer, o fato é que no mínimo eu sou um artista, educador e pesquisador que em alguma medida contribui para divulgar as culturas indígenas. E isso já me parece mais vantajoso para as pautas indígenas, que ser apenas mais um mestiço tipicamente brasileiro que vive atrás de auto afirmar sua branquitude e/ou ser massa de manobra dos interesses de grupos que historicamente tentam dizimar os povos indígenas.

Devido ao meu trabalho musical, é comum que eu receba convites de escolas da educação básica para contribuir com iniciativas sobre a temática indígena, especialmente durante o mês de abril. Nas minhas experiências durante essas atividades, era nítido que a maioria dos(a) professores(a) demonstravam inseguranças na abordagem sobre a temática em sala de aula. Também é visível que falar sobre a temática indígena na escola, na maioria das vezes, acaba sendo iniciativa de apenas uma pessoa ou um pequeno grupo de educadores, e não uma atividade presente no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, envolvendo toda a comunidade escolar. Como em geral a temática não era trabalhada em sala de aula, não havia cenário para um maior aprofundamento, e eu passava a maior parte do tempo respondendo a curiosidades dos estudantes, que giravam em torno de como é ser indígena, ou sobre os instrumentos musicais indígenas. Outro ponto a ser destacado é que nessas idas às escolas eu nunca recebi qualquer ajuda de

custos, e geralmente os convites eram feitos de última hora. Logo, ficava a sensação de desrespeito da escola para com os indígenas e artistas. Do ponto de vista da divulgação do meu trabalho, também não valia a pena, pois, essas idas nas escolas pouco se convertiam em público para a minha música. Eu estava lá no papel do “índio artista legal”, e ficava com a péssima sensação de estar “pagando de herói” em um contexto, onde deveria sim haver investimento público para tal. Também nunca recebi sequer um certificado de participação nessas idas nas escolas. Trocando em miúdos, a nível prático, não era viável. Eu ia simplesmente pelo compromisso com as pautas indígenas e com a educação.

No ano de 2019, retornei para a sala de aula como professor de educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Passei a vivenciar no cotidiano as dificuldades que é ensinar sobre história e cultura indígena em sala de aula. Nenhuma das escolas nas quais trabalhei desenvolviam ou tinham interesse em desenvolver projetos que contemplassem o ensino de história e cultura indígena. Havia apenas alguma movimentação durante o mês de abril, em algumas questões simples, por exemplo, a confecção de murais. Comecei a fazer o papel do professor que tirava dúvidas pontuais de alguns colegas que tinham interesse sobre a temática. Informações estas que eu tinha não por ser indígena, mas por ter pesquisado sobre. Algo que está ao alcance dos colegas também, ainda mais por se tratar de pessoas com mais tempo de magistério que eu. Minha experiência anterior como “índio artista legal” me dava referências suficientes para entender que não era meu papel enquanto professor “carregar o piano” sozinho. E que se faz necessário repensar, de maneira urgente, o processo de ensino de história e cultura indígena nas escolas. E foi aí que começou a ideia da pesquisa, justamente pra tentar contribuir com o debate e apontar possíveis caminhos.

Enquanto professor, trabalhando especialmente com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental regular, encontrei pouca resistência por parte dos estudantes em estudar a temática indígena em sala de aula. Geralmente, ficavam curiosos e eram receptivos às informações, mesmo em temas mais sensíveis como religião, por exemplo. Lembro-me de uma experiência ao trabalhar história das religiões nos quintos anos e para ilustrar as matrizes indígena, africana e europeia, para a qual utilizei três mitos da criação: Guarani, Iorubá e Cristão. Após leituras, vídeos e debates sobre o assunto, solicitei aos estudantes que escolhessem um dos mitos para fazerem um texto individual, descrevendo o que aprenderam com as histórias. Mesmo em um contexto onde a maioria das famílias dos

estudantes se diziam cristãs, a maior parte das crianças escolhiam escrever sobre o mito Ioruba, em segundo lugar ficava o mito Guarani e por último o Cristão. Segundo justificavas dos próprios estudantes, as escolhas se davam simplesmente porque os mitos Iorubá e Guarani fazia mais sentido para eles, por valorizar o trabalho coletivo e não apenas uma pessoa que vinha e criava tudo sozinho, como era o caso do mito Cristão.

É importante ressaltar que antes de chegarmos nessa parte do trabalho, houve todo um planejamento e construção de confiança na relação professor/aluno para que as crianças tivessem oportunidade de entender melhor os temas abordados, e, por fim, poderem tirar suas próprias conclusões. Esse processo leva tempo e requer planejamento, não é simplesmente chamar alguém de fora do contexto escolar, especialista no assunto, para palestrar em uma data comemorativa. O convite pode até existir, mas antes disso é imperioso que a temática seja trabalhada pelo professor regente daquela turma, em sala de aula, e que após a fala do palestrante convidado existam desdobramentos pedagógicos sobre a pauta.

Iremos entrar nessas questões da prática pedagógica mais adiante, mas, antes disso procuraremos situar um pouco de como se deu esse processo de tentativas de apagamentos e silenciamentos dos conhecimentos dos povos indígenas, voltando ao começo desse encontro com os invasores europeus.

CAPÍTULO 2

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

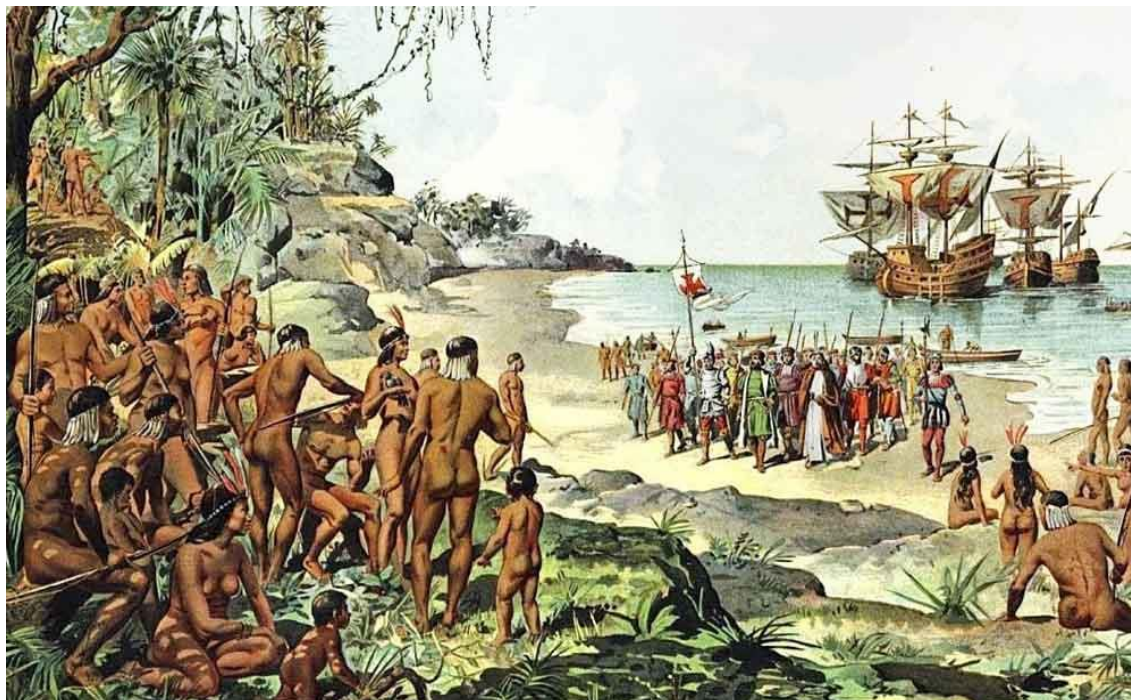
Neste capítulo, almejo apresentar argumentos e ponderações, afim de melhor situar o(a) caro(a) leitor(a) acerca dos genocídios e epistemicídios sofridos pelos povos indígenas em decorrência da colonização portuguesa. Além disso, delinear sucintamente o percurso e as conquistas do movimento indígena no país, e como tais desdobramentos reverberam nos avanços relativos ao tema abordado na pesquisa. Procurei incorporar elementos que situam o Distrito Federal como um território ancestral indígena Macro-jê, e também introduzir a temática do ensino de história e cultura indígena na educação pública do Distrito Federal, discussão esta que será mais aprofundada ao longo do terceiro capítulo.

2. 1. O encontro

Parece praticamente impossível falar sobre povos indígenas no Brasil sem mencionar a invasão portuguesa ocorrida no início do século XVI, mais precisamente no dia 22 de abril de 1500, em Porto Seguro, atual Estado da Bahia. Escrever sobre esse momento nos leva quase que instantaneamente a imaginar um lindo dia de sol, com as caravelas do bando de Pedro Álvares Cabral ancoradas nas límpidas águas azuis do Atlântico refletidas sobre a luz do astro rei do sistema solar. Logo à frente das aludidas embarcações, algumas dezenas de homens brancos e barbudos, trajando longas vestimentas, avançam elegantes e confiantes sobre as areias amareladas da praia, indo ao encontro de um grupo de nativos composto por homens, mulheres e crianças, exibindo seus corpos bronzeados, esguios e nus, com seus pés fincados em terra firme, olhares atentos e flechas nas mãos.

A cena descrita não se trata de imaginação espontânea, e sim de gravuras amplamente usadas em livros didáticos, revistas, jornais, *internet*, museus e tantas outras formas de comunicação e transmissão do conhecimento. A imagem em questão, de tanto ser repetida, já se tornou parte do imaginário coletivo da população nacional. Nesse cenário congelado e inerte da imagem em foco, nos leva a pensar que ali naquele exato momento em 22 de abril de 1500 o Brasil teria se constituído enquanto Estado-nação. Bastando apenas que chegassem 120 portugueses sujos e famintos em um minúsculo

perímetro da costa sul de *Abya Yala*²⁶, e pronto, já tínhamos um Estado europeu implantado.



Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500 - Oscar Pereira da Silva

Sobre esse encontro, o aclamado escritor, pensador, poeta e liderança indígena, Ailton Krenak nos alerta:

Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. Se pensarmos que há 500 anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje às cabeceiras dos altos rios lá na Amazônia. Jamináwa, um povo que vive na cabeceira do rio Jordão, lá na fronteira com o Peru, no estado do Acre. Os Jamináwa não foram ainda abordados, continuam perambulando pelas florestas do alto rio Juruá, nos lugares aonde os brancos estão chegando somente agora! Poderíamos afirmar, então, que para os Jamináwa 1500 ainda não aconteceu”. (Krenak, 1999, p. 02)

Demarcar o recorte temporal desses encontros, entre os colonizadores e os povos indígenas a partir da versão que os europeus contaram, é incorrer no erro de se considerar apenas uma visão sobre os fatos, e, inclusive, é algo que vai contra os próprios princípios do pensamento científico ocidental.

²⁶ ABYA YALA, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América.

A questão se torna ainda mais complexa e delicada quando entendemos que a própria noção de tempo entre os povos indígenas, bem como suas relações com a temporalidade são diferentes por si só, que por sua vez divergem consideravelmente da concepção de duração do Ocidente. Segundo Ailton Krenak (1999), nas histórias de vários povos indígenas do Brasil, há uma concepção do branco como um parente que teria ido para outro lugar. As narrativas sobre a relação com os brancos, portanto, já eram produzidas muito antes do evento de 1500, ademais, os indígenas tinham consciência que estes retornariam em algum momento,

Algumas dessas narrativas, que datam de dois, três, quatro mil anos atrás, já falavam da vinda desse outro nosso irmão, sempre identificando ele como alguém que saiu do nosso convívio e nós não sabíamos mais onde estava. Ele foi para muito longe e ficou vivendo por muitas e muitas gerações longe da gente. Ele aprendeu outra tecnologia, desenvolveu outras linguagens e aprendeu a se organizar de maneira diferente de nós. E nas narrativas antigas ele aparecia de novo como um sujeito que estava voltando para casa, mas não se sabia mais o que ele pensava, nem o que ele estava buscando. E apesar de ele ser sempre anunciado como nosso visitante, que estaria voltando para casa, estaria vindo de novo, não sabíamos mais exatamente o que ele estava querendo. E isso ficou presente em todas essas narrativas, sempre nos lembrando a profecia ou a ameaça da vinda dos brancos como, ao mesmo tempo, a promessa de ligar, de reencontrar esse nosso irmão antigo. (Krenak, 1999, p. 1- 2).

Antes da invasão portuguesa, os povos indígenas já haviam experimentado o contato com outros povos para além do Atlântico e do Pacífico, e detinham importantes conhecimentos sobre as mais diversas áreas das Ciências. Entre os povos de Abya Yala, haviam importantes relações interétnicas que abrangiam todo o território que hoje conhecemos como América Latina, inclusive contava com a presença de grandes impérios como Inca e Mexica. Diferente das narrativas do colonizador, que descrevem os povos indígenas como primitivos, selvagens, preguiçosos e atrasados. Como nos relata o antropólogo indígena de origem baniwa, no território que hoje conhecemos como Brasil, temos o exemplo da sociedade Marajó.

A sociedade de Marajó é considerada uma das mais complexas e avançadas. Como a ilha é governada pela água, sofre constantes inundações. Entretanto, por ser plana, essa sociedade, para se adaptar criou morros artificiais onde havia terra firme durante a época da chuva, que dura cerca de cinco ou seis meses. Nessas áreas foram encontradas algumas das cerâmicas mais elaboradas da América do Sul, indícios de uma sociedade organizada, avançada e com fortes tradições culturais. (Luciano, 2022, p.267)

O que aprendemos e ensinamos nas escolas, sobre esse encontro, salvo algumas exceções, é geralmente, uma visão eurocentrada. Nessa narrativa hegemônica, nos é imposta a noção de superioridade dos europeus em relação aos povos nativos desta terra,

além de passar uma visão rasa acerca das relações sociais, políticas e culturais dos povos indígenas. Tentam nos vender a ideia que aquele pequeno grupo de indígenas retratados na ilustração sobre “o descobrimento do Brasil”, que ali simboliza o papel do “selvagem” a ser dominado e escravizado em sua própria casa, representassem todos os povos indígenas presentes neste vasto território há milênios de anos antes daquele lastimoso dia. Como se a história desses povos não existisse antes da data em questão, como se quando os portugueses aqui chegaram não houvesse conhecimento, ciência e cultura. Os pretensos detentores da ciência, da religião e do progresso teriam encontrado aqui somente “índios” sem alma vivendo como animais.

Tal hipótese baseada unicamente no preconceito, racismo e na sede por capital, por si só já validava o saque desta terra e o extermínio de seus filhos e guardiões. Sobre esse assunto o professor Gersem Luciano traz importante contribuição.

A necessidade de encontrar justificativas civilizatórias, morais e religiosas para exterminar os nativos levou os colonizadores a instrumentalizarem fundamentos cristãos etnocêntricos, ora os desumanizando, ora inferiorizando suas culturas, línguas e saberes, propagando ideias preconceituosas de práticas que seriam bárbaras e anticristãs, tais como pagãos, antropófagos, canibais, degredados, degenerados e outras. Tais estereótipos passaram a justificar a escravidão, as "guerras justas", os massacres, o genocídio de milhões de pessoas (Luciano, 2022, p. 03).

Infelizmente, do ponto de vista histórico a escola corroborou e em certa medida, ainda dissemina a visão do colonizador sobre esse encontro. Ao apresentar essa visão homogênea presente no currículo eurocentrado, retratando os indígenas de forma exótica e folclorizada, e não oportunizar o acesso às múltiplas narrativas dos povos indígenas em suas práticas pedagógicas, a escola acaba por difundir um conhecimento fragmentado, por conseguinte, privando os discentes da possibilidade de aprenderem sobre suas próprias histórias e da pluralidade da qual são parte. Tendo em vista que o povo brasileiro foi e é constituído na diversidade na qual os povos indígenas sempre tiveram um papel fundamental.

Ao apresentar essa leitura homogênea, podemos sugerir que a escola está contribuindo com a propagação do racismo. Sobre o racismo, é necessário compreender que, assim como falou Hélio Santos, “a invisibilidade da questão racial deve ser interpretada aqui como um fato que não se nota, não se discute e nem se deseja notar ou discutir. É como se não existisse.” (Santos, 2001, p. 2). Na mesma linha de pensamento, Rocha destaca a importância da escola no combate ao preconceito racial e na promoção do respeito à diversidade. Os professores de todas as áreas do conhecimento também têm

responsabilidades nesse processo, especialmente no que diz respeito à formação voltada para as questões étnico-raciais e às consequências dessa formação na aplicação do artigo 26-A da LDB (Rocha, 2016, p. 13).

A escola, de fato, desempenha um papel fundamental ao proporcionar aos estudantes a oportunidade de conhecer realidades diferentes daquelas em que vivem. Ela apresenta conhecimentos produzidos no mundo, permitindo que os alunos se apropriem desses saberes para transformá-lo. Apesar dos avanços na legislação e na produção acadêmica sobre o tema, a escola ainda enfrenta um desafio discutido por Moreira e Candau: ela sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las, preferindo a homogeneização e a padronização (Moreira; Candau, 2003, p. 16).

Tendo em vista todos esses aspectos, confirma-se a necessidade de um empenho coletivo das instâncias governamentais, das redes de ensino, secretarias de educação e de toda a comunidade escolar no combate ao racismo, principalmente por meio de ações de cunho pedagógico que representem as raízes históricas dos problemas que se vinculam às questões étnico-raciais. Além disso, é importante que a educação para as relações étnico-raciais permeie toda a prática pedagógica, durante todo o ano letivo, a partir, principalmente, da inserção das pautas relacionadas no Projeto Político Pedagógico das escolas, sem se restringir apenas a datas comemorativas do calendário escolar.

Segundo Ailton Krenak, esses encontros dos povos indígenas com o colonizador se dão em deferentes momentos da nossa história,

No amplo evento da história do Brasil, o contato entre a cultura ocidental e as diferentes culturas das nossas tribos acontece todo ano, acontece todo dia, e em alguns casos se repete, com gente que encontrou os brancos, aqui no litoral, 200 anos atrás, foram para dentro do Brasil, se refugiaram e só encontraram os brancos de novo agora, nas décadas de 30, 40, 50 ou mesmo na década de 90. Essa grande movimentação no tempo e também na geografia de nosso território e de nosso povo expressa uma maneira própria das nossas tribos de estar aqui neste lugar (Krenak, 1999, p. 03).

Atualmente, os povos indígenas ainda são vítimas dessa visão racista e etnocentrista, que coloca a cultura do homem branco em um patamar superior, cultura esta que por pretender ser hegemônica, tende a não respeitar e não levar em conta os modos de ser indígena, tanto em seus territórios quanto nos espaços dominados por não-indígenas. Diante desse contexto o indígena precisa estar constantemente se moldando aos outros, lidando com os preconceitos, racismo e falta de informação, justificando seus modos de ser e estar no mundo, tendo repetidas vezes que provar que não foi extinto em

1500. Como se o indígena fosse o estrangeiro em sua própria terra, e tivesse a todo momento que resistir para preservar seus modos de viver, suas culturas.

Dessa visão limitada e discriminatória, que pautou a relação entre índios e brancos no Brasil desde 1500, resultou uma série de ambigüidades e contradições ainda hoje presentes no imaginário da sociedade brasileira e dos próprios povos indígenas. A sociedade brasileira majoritária, permeada pela visão evolucionista da história e das culturas, continua considerando os povos indígenas como culturas em estágios inferiores, cuja única perspectiva é a integração e a assimilação à cultura global. Os povos indígenas, com forte sentimento de inferioridade, enfrentam duplo desafio: lutar pela autoafirmação identitária e pela conquista de direitos e de cidadania nacional e global (Luciano, 2006, p. 34).

Segundo o autor, as principais razões e origens dessas ambigüidades e contradições dos não-indígenas brasileiros em relação aos indígenas, estão intimamente ligadas aos preconceitos e a ignorância frutos da propagação de uma visão deturpada sobre os povos originários. O autor sinaliza que esse desconhecimento sobre o universo indígena deve ser urgentemente combatido e vencido. Nesse contexto, a escola, que historicamente tem sido um dos principais aparelhos ideológicos do Estado e também como um espaço de construção e consolidação do conhecimento, tem importante papel.

Esse desconhecimento deve ser combatido pela escola, na forma da inclusão regular e efetiva, no currículo escolar e nas práticas pedagógicas, das realizações históricas dos povos indígenas na sociedade brasileira em diversos campos dos saberes, dando-lhes protagonismo e paridade frente ao pensamento hegemônico ocidental que domina o currículo escolar. É nesse cenário de luta dos povos indígenas por seus direitos, em especial no campo da educação, que foi aprovada a lei 11.645 de 10 de março de 2008, tornando obrigatório o ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas e privadas, assunto no qual iremos nos debruçar mais adiante.

O autor questiona o conceito eurocêntrico de modernidade, afirmando que um mundo que se autodefine como progressista e culto não pode aceitar conviver com essa ausência de democracia racial, cultural e política. “Como se pode ser civilizado se não se aceita conviver com outras civilizações? Como se pode ser culto e sábio se não se conhece – e o que é bem pior – não se aceita conhecer outras culturas e sabedorias?” (Luciano, 2006, p.35).

Essas contradições em relação aos povos indígenas têm origem em três distintas perspectivas sociais: a primeira concepção é a visão que interpreta o indígena como vinculado a natureza, o protetor da biodiversidade, que está alheio ao que se passa no mundo dos brancos com suas regras bem estabelecidas e valores tão complexos que o indígena não seria capaz de entender. Essa é visão mais clássica e romântica em relação

aos indígenas. Esse indígena habitaria uma sociedade muito peculiar, exótica e avessa à sociedade moderna, sendo essa visão criada, alimentada e consolidada por cronistas, romancistas e intelectuais, desde a chegada dos portugueses em 1500, persistindo até os dias atuais. É a concepção que fundamenta e orienta a relação “tutelar e paternalista entre os índios e a sociedade nacional, institucionalizada pelas políticas indigenistas do último século, inicialmente, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, atualmente, pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI)” (Luciano, 2006, p. 35). Nessa relação com os órgãos indigenistas do Estado, os indígenas são colocados na condição de incapazes, precisando ser tutelado, pois não tem a capacidade de decidir sobre si mesmos, tampouco opinar sobre o futuro de suas comunidades.

A segunda perspectiva é “sustentada pela visão do índio cruel, bárbaro, canibal, animal selvagem, preguiçoso, traiçoeiro e tantos outros adjetivos e denominações negativos” (Luciano, 2006, p. 35). Essa visão valida o contínuo genocídio dos indígenas como forma de defender interesses econômicos, haja vista que, segundo essa teoria, os indígenas representam um entrave para a visão de progresso, visão esta baseada no saque desenfreado da terra com o único objetivo de obter lucros financeiros. Essa corrente é muito forte até os dias de hoje e está presente principalmente no discurso político que incentiva e valida a mineração, o agronegócio e a construção de usinas hidrelétricas.

A terceira perspectiva, é fundamentada sob uma concepção mais cidadã, a qual passou a ter expressividade nas últimas décadas, “que coincide com o mais recente processo de redemocratização do país, iniciado no início da década de 1980, cujo marco foi a promulgação da Constituição de 1988” (Luciano, 2006, p. 36). O autor pontua, que essa é a visão mais progressista das três, não somente sobre os povos indígenas, mas sobre as minorias de um modo geral. Nessa perspectiva, os indígenas são vistos como sujeitos de direitos, e têm sua cidadania reconhecida possibilitando a manutenção e propagação dos seus modos de ser e estar no mundo, “garantindo igualmente o direito de acesso a outras culturas, às tecnologias e aos valores do mundo como um todo” (Luciano, 2006, p. 36).

Segundo Luiz Antônio de Oliveira e Rita Gomes do Nascimento (2012), historicamente as políticas públicas educativas do Estado dirigidas aos povos indígenas, desde a educação jesuítica no período colonial até as ações indigenistas oficiais do século XX, tinham como principal finalidade “aculturar” os indígenas, isto é, torná-los parte da chamada população nacional. A política indigenista partia do pressuposto da “inferioridade dos indígenas em relação à raça branca civilizada, estando situados, desta

feita, numa fase evolutiva primeva ou selvática” (Oliveira; Nascimento, 2012, p. 768). O Estado considerava que a única alternativa para a sobrevivência dos indígenas era serem absorvidos pela população nacional, fora isso estariam condenados ao desaparecimento.

Essa visão do indígena menos civilizado e inferior ao branco, infelizmente ainda é bastante presente e enraizada no imaginário da população brasileira, justamente por ter sido fruto de uma política de Estado, sendo a “versão oficial” amplamente divulgada na maioria dos espaços. E mesmo com importantes avanços nas últimas décadas, tanto no campo legal dos Direitos Humanos, como na Educação, ainda há quem pense que não que não existem mais indígenas no Brasil.

Vivencio tais experiências em algumas situações no cotidiano, ao falar que minha família paterna é indígena ou quando alguém me apresenta como sendo indígena. Muito já ouvi a clássica frase, que a maioria dos *parentes*²⁷ provavelmente já ouviram várias vezes: “sério que ainda existe índio no Brasil, eles não haviam sido extintos?”. Depois de uma breve explicação sobre a existência e (re)existência indígena, prontamente surge outro “clássico” comentário: “ah então você não é índio, é só descendente!”.

Momentos após mais algumas explicações sobre o tema, espontaneamente vem a pergunta: “como assim, índio morando na cidade?!”. Há relatos de parentes que, devido a seus fenótipos, são diariamente confundidos com imigrantes orientais (japoneses, chineses, coreanos...). Curioso notar que grande parte dessas pessoas que, a princípio, aparentam ser completamente ignorantes a respeito dos povos indígenas, relatam que suas bizavós ou avós foram “pegas no laço”.

Segundo Anaquiri (2018, p. 755), a expressão “pega no laço” remete às violências sofridas pelas mulheres indígenas que eram retiradas a força do convívio com seu grupo. A autora conclui que, conforme a história nos informa uma mulher indígena pega no laço significa que “será violentada, levará surras, será deixada sem comida e torturada para ser “amansada” e “extinguir o jeito violento”, obedecendo a todos os comandos agressivos sem reações”. Seria o equivalente a se “amansar” um animal que servirá para o trabalho, como por exemplo uma mula ou um cavalo.

Logo, mesmo desconhecendo a situação atual em que se encontram os povos indígenas no país, essas pessoas têm um referencial muito importante, que é sobre o genocídio, isto é, que os indígenas foram extintos quando suas ancestrais foram

²⁷ O termo parente não significa que todos os índios sejam iguais e nem semelhantes. Significa apenas que compartilham de alguns interesses comuns, como os direitos coletivos, a história de colonização e a luta pela autonomia sociocultural de seus povos.

capturadas, estupradas e retiradas do convívio com seus entes queridos, familiares estes que provavelmente foram mortos. A mulher indígena, agora fora do convívio com seu povo, é silenciada e não considerada mais indígena. Consequentemente, seus descendentes crescem com esses silenciamentos e, por conseguinte passam a reproduzir esse conceito sobre o “ser indígena” no Brasil. Tendo em vista, que não lhes são ofertadas informações sobre o fato da formação do chamado “povo brasileiro” ter sido constituído a partir de genocídios e silenciamentos, onde a versão da história do homem branco é a mais valorizada.

Diante desse cenário, percebe-se que é extremamente difícil desconstruir narrativas que estão sendo repetidas há séculos. Os versos da musicista Kaê Guajajara (2020) nos atingem como uma flecha certa ao tratar desse assunto, em sua obra musical *Mãos Vermelhas*:

Legalizam o genocídio/ Chamam de pardos pra embranquecer/ Enfraquecer e desestruturar você/ Pra não saber de onde veio.

E conta a história da bisa, da sua bisa que era índia/ E não é branco, nem preto/ Nem indígena o suficiente, pelos fiscais de ID/ Ninguém é ilegal em terra roubada.

Tô renascendo das cinzas do fogo/ Em que queimaram meus ancestrais/ Ainda resistimos em tantos tons e vivências.
(Guajajara,2020)

Essas palavras entoadas em forma de música por uma jovem artista indígena, ressoam com grande potência e urgência, levando a discussão para espaços onde ainda há poucos representantes indígenas, que é o caso da música popular brasileira. Segundo Fischer (1987), o artista desempenha um importante papel social ao relatar suas vivências através da sua arte. “A tarefa do artista é expor ao seu público a significação profunda dos acontecimentos, fazendo-o compreender claramente a necessidade e as relações essenciais entre o homem e a natureza e entre o homem e a sociedade.” (Fischer, 1987, p. 501 e 502)

Considerando que a arte retrata a realidade social de sua época, é essencial que tenhamos a possibilidade de acesso a arte produzida por indígenas em todos os espaços, incluindo a escola.

Sobre a recuperação da autoestima e dignidade dos indígenas atualmente, Luciano (2006) faz importante reflexão:

As gerações indígenas mais antigas parecem oferecer maior resistência à reafirmação das identidades étnicas, em grande medida ainda influenciadas pelas seqüelas do período colonial repressivo. E não é por menos. Eles foram forçados a abdicar de suas culturas, tradições, de seus valores e saberes porque

eram considerados inferiores, satânicos e bárbaros (ou seja, eram considerados como sinônimo de atraso, o que os impedia de entrar no mundo civilizado, moderno e desenvolvido) e para poderem se tornar gente civilizada, moderna e desenvolvida. Eles foram obrigados a acreditar que a única saída possível para o futuro de seus filhos era esquecer suas tradições e mergulhar no mundo não-indígena sem olhar para trás. Mas mesmo assim, muitos velhos sábios e anciãos indígenas estão superando esse trauma psicológico, e embarcando no caminho que está sendo traçado e construído pelas gerações mais jovens, onde prevalece a recuperação da auto-estima, da autonomia e da dignidade histórica, tendo como base a reafirmação da identidade étnica e do orgulho de ser índio (Luciano, 2006, p. 40)

Nesse processo de troca de informações com os mais velhos, as novas gerações, que em sua maioria já cresceram com forte influência do mundo não-indígena, têm a possibilidade de aprenderem sobre seus passados presentes, e assim reconstruírem suas próprias histórias através da oralidade e posteriormente disseminar esses conhecimentos tanto oralmente, como é comum nas culturas indígenas, quanto através da escrita.

Tendo em vista que tem crescido a quantidade de indígenas acessando o ensino superior nos últimos anos, adquirindo formação nas mais diversas áreas do conhecimento, que, por conseguinte passam a escrever e publicar mais estudos. De acordo com dados do IBGE e do INEP, o total de alunos indígenas matriculados no ensino superior teve um aumento significativo de 9.764 em 2011 para 46.252 em 2021. Segundo Emily Santos (2021) em matéria publicada no Portal G1²⁸, “o crescimento representa um salto de quase 374% nas matrículas de pessoas que se declaravam como descendentes de povos nativos no período de 10 anos”. Conforme a publicação, mesmo se tratando de um crescimento significativo, o número de universitários indígenas ainda representa apenas 3,3% do total da população que se declarou indígena no Censo Demográfico de 2022, abaixo da média da população brasileira em geral na qual o percentual de estudantes no ensino superior representa 4,1%.

A inclusão de indígenas no meio acadêmico tem desempenhado um papel fundamental na ampliação da representatividade em diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, torna-se evidente a relevância da participação de indígenas e autodeclarados no avanço da produção e disseminação dos conhecimentos dos povos originários entre a população nacional. Contudo, essa realidade ainda enfrenta desafios, principalmente devido às fragilidades das políticas públicas, especialmente no que diz respeito à educação escolar em áreas não indígenas.

²⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/06/numero-de-indigenas-no-ensino-superior-e-5-vezes-maior-que-em-2011-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 08/12/2023.

Rita Nascimento (2012) traz contribuição sobre o papel da educação escolar nesses epistemicídios²⁹ e silenciamentos dos povos indígenas no processo de colonização:

No processo de domesticação e civilização dos índios, a educação escolar desempenhou papel privilegiado, não apenas “amansando”, mas, principalmente, a) integrando os indígenas à estrutura econômica do país como trabalhadores rurais conhecedores de determinadas técnicas agrícolas e b) inculcando o sentimento de comunhão nacional, sobretudo em regiões de fronteira, tidas como estratégicas na geopolítica do país. Pode-se dizer, com isso, que esta educação escolar para os índios se caracterizava pela “externalidade impositiva de um modelo educacional alheio aos aspectos socioculturais e históricos das populações indígenas” (Nascimento, 2012, p. 769).

Nota-se que o papel principal da educação escolar nesse contexto era transformar o indígena em não-indígena, sob o pretexto de tirá-lo da condição de primitivo e atrasado, inculcando-lhe a ideia ocidental de progresso. Progresso este que consistia basicamente em tomar a terra dos indígenas e transformá-los em mão de obra barata na agricultura, pecuária e extrativismo, ou seja, explorados e subalternos dentro de seus próprios territórios. Tudo isso com o discurso das vantagens em ser batizado, ter um nome de branco e assim ser considerado cidadão brasileiro. Porém, um cidadão brasileiro sem história e com direitos limitados. Algo bastante vantajoso para a política econômica da época, que em certa medida continua até hoje, e desastrosamente desvantajosa para os indígenas, tanto para os vivem dentro das aldeias, como para os vivem fora das aldeias.

Como bem elucidada o trecho do poema a seguir, retirado da obra *Sou Macuxi e Outras Histórias* da Dra. Julie Dorrico, do povo Macuxi de Roraima, pesquisadora e curadora de literatura indígena.

Durante nove anos,
eu tive o afeto do meu pai.
Mas ele enlouqueceu,
como todo homem do ouro
que não escapa da maldição
de matar os outros envenenados aos pouquinhos.

Enquanto meu pai ficava cada vez mais rico
mais rio-gente morria, bem devagarinho, sufocado pelo mercúrio.

²⁹ Epistemicídio é um conceito sintetizado por Boaventura Souza Santos e desenvolvido por Suely Carneiro. Segundo o autor, epistemicídio é “a 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” (2009, p. 183).

E quando mais morria

mais gentes-árvore, gentes-peixe, gentes-barrancos, gentes-gente morriam
com ele.

Até que um dia foi meu pai quem morreu

primeiro de tristeza;

depois da vida mesmo.

Agora eu sei, a felicidade de meu pai não era boa.

(Dorrico, 2019, p. 77)

2.2. O movimento indígena brasileiro e a luta por direitos

*Vamos cantar o canto de resistência/ E assim
nenhum mal vai nos atingir/ Vamos segurar a
mão um do outro, hoje e sempre!*

*Somos revoada de pássaros multicoloridos/
Cantando canções de resistência e liberdade.
Esse é o ensinamento dos nossos ancestrais*

(Djuena Tikuna, 2021)

Neste tópico, abordarei brevemente sobre o percurso do Movimento Indígena no país. Para iniciar este debate, é preciso pensar sobre um possível conceito de movimento indígena brasileiro, levando em consideração a diversidade existente entre as nações indígenas que estão inseridas na luta, reivindicando seus direitos. Não é o objetivo primordial deste trabalho forjar uma definição de movimento indígena brasileiro, no entanto, com o intuito de melhor situar o(a) leitor(a) nessa discussão, iremos trazer algumas contribuições de importantes atores desse processo.

Em seu texto, Luciano (2006) lança luz sobre o tema ao afirmar que o movimento indígena organizado como hoje conhecemos, é constituído pelas conexões e articulações entre as organizações que o compõem. De acordo com o autor,

Movimento indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos. Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele (Luciano, 2006. p. 58)

Para o autor, o indígena não necessariamente precisa estar vinculado a uma organização ou pertencer a uma aldeia para ser pertencente a um Movimento Indígena,

basta que este esteja inserido politicamente no contexto das lutas que dialoguem com as pautas definidas como agenda de interesse comum das entidades e grupos que integram, subsidiam e contribuem diretamente com a existência e permanência do movimento indígena brasileiro, não necessariamente precisando ter vínculos com essas instituições ou seus representantes constituídos.

Atualmente, nos diversos movimentos indígenas, podemos perceber a participação de uma parcela considerável de indígenas autodeclarados, em sua maioria residente nas cidades, sem obrigatoriamente possuir vínculo direto com algum povo indígena ou comunidade em específico, que, no entanto, são acolhidos como parte da luta. Aparentemente o movimento indígena possui essa característica de ser diverso, dinâmico e inclusivo.

Munduruku (2009, p.2), acha mais adequado que, ao invés de movimento indígena, se pense em “índios em movimento” pois se trata de diferentes nações indígenas se articulando a partir de demandas específicas, assim sendo cada grupo indígena determina e constitui seu próprio movimento.

Joênia Batista de Carvalho Wapichana, liderança indígena do povo Wapichana do Estado de Roraima, em entrevista para Poliene Bicalho afirma que o “Movimento Indígena são ações, são renovações, são mudanças que perpassam diferentes contextos históricos do país” (Bicalho 2010, p.255). A pesquisadora destaca que mesmo o movimento indígena não sendo homogêneo, ele foi concebido com a intenção de expressar e representar a luta em comum de centenas de povos por direitos fundamentais que lhes foram negados durante o processo histórico de ocupação de seus territórios desde os tempos da colônia.

Para Luciano (2006) mesmo que não seja possível um movimento indígena homogêneo, cunhar o termo movimento indígena brasileiro é uma estratégia importante por parte das lideranças indígenas, que vêm nesse processo uma importante oportunidade de passar uma mensagem objetiva e potente para a sociedade e o poder público acerca dos interesses comuns dos diferentes povos indígenas de forma articulada, seja nacional ou regional. De acordo com o autor essa estratégia de unidade nacional não apaga nem diminui as especificidades, tão pouco a diversidade sociocultural presente nos diferentes povos e territórios indígenas no país, “ao contrário, valoriza, visibiliza e fortalece a pluralidade étnica, na medida em que articula, de forma descentralizada, transparente, participativa e representativa os diferentes povos” (Luciano, 2006, p.59).

Se fomos partir da perspectiva “índios em movimento” defendida por Daniel Munduruku, podemos vislumbrar em alguns casos a existência de um movimento indígena relativamente organizado antes da chegada dos europeus. Visto que as nações indígenas em suas relações interétnicas, políticas, comerciais e socioculturais já se articulavam objetivando interesses comuns. O Próprio Daniel Munduruku em seu texto traz uma fala da liderança indígena Álvaro Tukano, do Alto Rio Negro, Estado do Amazonas, na qual este afirma que para seus ancestrais, no contexto da sua região de origem, já havia movimento indígena. “Respeitávamos os povos vizinhos, tínhamos a nossa história, fazíamos festas, defendíamos nossos territórios”. (Munduruku, 2012, p. 221).

Segundo Munduruku (2012), os primeiros passos do que hoje consideramos movimento indígena organizado no país, se deu na primeira metade da década de 70, inicialmente como uma reação dos povos indígenas à política indigenista do governo militar, a mesma instituída que os povos indígenas deveriam ser totalmente integrados à nação. Tal integração, na prática, consistia em os indígenas abandonarem suas identidades étnicas e de seus direitos enquanto indígenas, passando a serem considerados “meramente” brasileiros. A política indigenista oficial estava a serviço das ambições do governo militar e eram parte importante do projeto de desenvolvimento e integração nacional, que também escondia a intenção de explorar as riquezas presentes no solo e subsolo das terras tradicionalmente ocupadas por nossos povos.

Em 1970, em pleno regime militar, durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), foi criado o Programa de Integração Nacional (PIN), regulamentado pelo Decreto-lei 1.106, de 16 de junho de 1970. Segundo Rodrigues (2023), esse programa tinha “por principal objetivo a ocupação de terras na região Amazônica por meio da imigração de contingentes populacionais da região Nordeste. Pretendia realizar a integração das regiões Norte e Nordeste”. Alegando segurança nacional e internacional sob o lema “ocupar para não entregar”, o governo fez grandes investimentos na região Amazônica, especialmente na agropecuária, mineração, extração de madeira e abertura de estradas. Tais projetos econômicos aumentavam mais ainda a pressão e ataque às populações indígenas daquela região, tornando-se imprescindível que estas procurassem se organizar enquanto classe política, e assim buscar parcerias e articulações com os indígenas das demais regiões, e também com outras esferas da sociedade, como a imprensa independente, estudantes, artistas, intelectuais e setores da igreja católica.

Em abril de 1974, foi realizada a primeira assembleia dos povos indígenas do Brasil, em Diamantina no Mato Grosso.

Mesmo que nesse momento inicial as assembleias ocorressem com o apoio direto do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), esses encontros de lideranças de diferentes povos indígenas ocorriam fora do domínio do Estado. Logo, mesmo diante de uma possível interferência do CIMI nas decisões das lideranças indígenas, essas intervenções “seriam um fator secundário diante do fato principal, a criação de condições de surgimento de uma política indígena”. (Oliveira, 1988, p. 56)

Oliveira entende que essa divergência dos indígenas em relação à política indigenista promovida oficialmente pelo Estado foi um “fato absolutamente novo”. O autor pontua que o recém fundado Movimento Indígena realizou 13 grandes assembleias nacionais, em diferentes estados brasileiros, além de dezenas de assembleias em nível local ou regional. Um dos objetivos dessas assembleias era conscientizar os indígenas em relação a seus direitos, e também sensibilizá-los da urgência para a luta frente à política indigenista imposta pelo Estado.

Ainda em consonância com os debates suscitados por Oliveira (1988), é importante considerar que um dos principais trabalhos do recém-criado Movimento Indígena brasileiro foi a recuperação do termo “índio” para expressar uma nova categoria, que representasse uma política indígena de fato, e não mais a política indigenista do Estado, ou de particulares como das missões religiosas.

Bicalho (2010) defende que o reconhecimento da indianidade intrínseco à identidade étnica, em um sentido mais amplo por parte das lideranças indígenas foi elemento decisivo para que as pautas do movimento indígena atingissem debates mais amplos, bem como possibilitou um maior alcance de suas mobilizações a nível nacional. Os indígenas terem tomado para si o termo genérico “índio” e ressignificado com a ideia de unidade, foi e continua sendo uma estratégia eficaz para os povos indígenas, na luta por reconhecimentos de seus direitos.

Já para Munduruku (2012), houve um projeto de conscientização no ceio do Movimento Indígena, capitaneados pelas novas lideranças surgidas a partir da década de 1980, que tinha por objetivo desenvolver uma plataforma política, sendo a filiação a partidos políticos uma das estratégias adotadas para a luta dos povos indígenas ganhar espaço no ceio da administração pública. Segundo o autor, a União da Nações Indígenas (UNI) atuava na organização da defesa das pautas indígenas ao participar de fóruns nacionais e internacionais e também passou a incorporar tópicos educativos nessas ações,

com o propósito de informar e sensibilizar a sociedade brasileira acerca da diversidade indígena presente no país. Desta maneira, o movimento indígena já apresentava uma proposta factual perante a política indigenista brasileira e também oferecia uma nova visão para o futuro do país, da qual os indígenas se apresentavam como protagonistas.

Nos anos oitenta, emergiram proeminentes lideranças e importantes porta-vozes do movimento indígena com repercussão a nível nacional e internacional tais como: Mario Juruna Xavante, Marcos Terena, Álvaro Tukano, Ailton Krenak, Biraci Brasil Yawanawá, Raoni Metuktire Kayapó, Davi Kopenawa Yanomami, Idjahuri Karajá, Gilberto Pedroso Lima Macuxi, dentre outros. Destes podemos destacar o fato de Mário Juruna Xavante ter exercido o mandato de Deputado Federal pelo Estado do Rio de Janeiro entre 1983 e 1986, acontecimento inédito na história do país, que deu bastante visibilidade para a luta indígena. Outro momento marcante, foi quando “Ailton Krenak, então coordenador da UNI, pintou o rosto ao discursar em defesa dos povos indígenas no plenário da Comissão de Sistematização no dia 04 de outubro de 1987” (Bicalho, 2010, p. 223). Esse ato teve grande repercussão na mídia da época e é tido até hoje como símbolo na luta dos povos indígenas.

De acordo com Oliveira, se o Estado quisesse incorporar de fato os povos indígenas, não poderia ser à custa do cancelamento de suas identidades étnicas.

Acredito que isso só será possível com a democratização de todos os setores desta sociedade, não dando mais lugar a uma incorporação diferenciada, que me parece ser a essência do que se está chamando aqui de "sociedade plural". [...] É de se esperar, todavia que no futuro juristas e políticos (refiro-me a membros do Congresso Nacional e onde cidadãos índios lá estejam) possam encontrar uma fórmula legal que dê ao índio igualdade de direitos em relação ao cidadão brasileiro não-índio, sem lhes tirar direitos já adquiridos, como a posse da terra e a sua identidade étnica (Oliveira, 1988, p. 59).

Já naquela época o autor afirmava que os indígenas só conseguiriam, de fato, ter protagonismo e fazer cumprir seus direitos quando tivessem seus representantes constituídos em importantes esferas do governo. Interessante perceber que na década de 80, o renomado antropólogo já tinha esse entendimento sobre a importância do protagonismo indígena dentro das instituições públicas. Algo que vem sendo construído com muita luta dentro do movimento indígena e talvez recentemente tenha ganhando mais força. É urgente que esse protagonismo indígena esteja também em importantes setores da educação, inclusive com uma maior presença de professores indígenas em universidades e escolas em áreas não-indígenas.

Para Velho (1994), o Movimento Indígena foi e é uma refutação perante as ações políticas inadequadas por parte do Estado que impactaram negativamente na memória ancestral dos povos indígenas. Sua função primordial era reunir partes dessa memória ancestral, ainda viva na diversidade, e torná-la concreta, viável, para as futuras gerações. De acordo com Velho esse processo se deu a partir da construção de um projeto visando uma continuidade, que pode ou não ocorrer, ou mesmo passar por mudanças no decorrer do processo, tendo em vista a necessidade desse processo ser dinâmico e orgânico.

Sobre as contribuições do Movimento Indígena para a sociedade nacional, o intelectual e renomado escritor indígena, traz importante reflexão ao dizer que:

Talvez a maior contribuição que o Movimento Indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar - e, portanto, denunciar - a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional (Munduruku, 2012, p. 222).

Mesmo após as conquistas na Constituição de 1988, o movimento indígena continuou atuante. Segundo Bicalho (2010), um estudo realizado pelo Instituto Socioambiental no ano de 1996 apontou a existência de 109 (cento e nove) organizações indígenas e indigenista em todo o país, e 30 (trinta) organizações não governamentais de apoio as lutas dos povos indígenas. Bicalho entende esse aumento do número de organizações indígenas a partir da década de 1990 como um sinal que os povos indígenas não são favoráveis a unificação do Movimento Indígena sendo representado por uma única organização. “A tentativa de unificação do Movimento Indígena através de uma organização nacional foi experienciada na década de 1980, com a União das Nações Indígenas (UNI), e não alcançou resultados perenes.” (Bicalho, 2010, p. 265). Segundo a autora, a partir dos anos 2000 há uma tendência em unir os diferentes povos indígenas em torno de bandeiras de luta, que possuem representações em diferentes organizações com pautas específicas como por exemplo: luta pela terra, luta pela saúde, luta pela educação.

Mesmo que talvez não haja uma intenção de unificação do Movimento Indígena nos moldes dos anos de 1980, essa unificação acontece em alguma medida atualmente pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Segundo o site oficial da organização, a APIB foi criada em 2005 no Acampamento Terra Livre em Brasília-DF,

com o objetivo de fortalecer a luta indígena. Segundo o site oficial da organização³⁰:

A APIB é uma instância de referência nacional do movimento indígena no Brasil, criada de baixo pra cima. Ela aglutina nossas organizações regionais indígenas e nasceu com o propósito de fortalecer a união de nossos povos, a articulação entre as diferentes regiões e organizações indígenas do país, além de mobilizar os povos e organizações indígenas contra as ameaças e agressões aos direitos indígenas (APIB, 2023).

De acordo com Bicalho (2010), as articulações de todas essas organizações que juntos formam a APIB contribuíram e contribuem para o fortalecimento do Movimento Indígena, e que há uma disposição das lideranças indígenas em fortalecer cada vez mais a atuação da organização a nível nacional.

Segundo Luciano (2022, p. 271), atualmente no movimento indígena, identificam-se diversas e variadas manifestações de resistência e de alteridade sociocultural, tais como:

autonomia e protagonismo das aldeias, povos e organizações indígenas, fortalecimento do movimento indígena articulado ativo e criativo, mobilizações, marchas, acampamentos², ocupações de espaços, organização e participação política, autonomias etnoterritoriais, produção artística e acadêmica, projetos próprios de educação, saúde e autossustentação, apropriação e uso de mídias e outros meios de comunicação, interação com a opinião pública nacional e internacional, acionamento constante do Ministério Público e do Poder Judiciário e participação ativa da vida nacional.

O Movimento Indígena continuou se articulando e ganhando espaço à custa de muita luta. Tais articulações foram cruciais para que em 2018 tivéssemos a primeira mulher indígena eleita Deputada Federal, Joênia Wapichana, que após concluir seu mandato representando o Estado de Roraima, foi nomeada presidente da Fundação Nacional do Povos Indígenas - FUNAI. Outro fato histórico, onde pela primeira vez um indígena está à frente do órgão indigenista oficial do Estado. Outras conquistas recentes do Movimento Indígena que podemos mencionar é a presença de Célia Xakriabá no Congresso Nacional eleita Deputada Federal pelo Estado de Minas Gerais, bem como um ministério do Poder Executivo, Ministério dos Povos Indígenas, presidido pela liderança indígena Sônia Guajajara, que abdicou de seu mandato de Deputada Federal, que lhe foi confiado pelo Estado de São Paulo para atuar como ministra de governo. Temos também

³⁰ Disponível em: <https://apiboficial.org/sobre/>. Acesso em: 01/12/2023.

Ailton Krenak, ocupando uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, fato inédito na história da instituição.

Mesmo com consideráveis avanços os direitos indígenas continuam sendo sistematicamente atacados e negados., atualmente, as principais ameaças institucionais são dois projetos de lei: o Marco Temporal para a demarcação de terras indígenas e a abertura dessas terras para exploração mineral. O PL 490/2007, que trata do Marco Temporal, está em julgamento final no STF e pode afetar futuras disputas semelhantes. Esse projeto desafia o direito originário dos povos indígenas sobre suas terras, reconhecido desde o período colonial. Outro projeto, o PL 191/2020, conhecido como PL da Mineração, visa regulamentar a exploração mineral em terras indígenas. Embora a mineração seja proibida nessas áreas, invasões ilegais continuam, especialmente na terra dos Yanomami. A mineração ilegal destrói o meio ambiente, desestrutura culturas e economias locais, e causa enormes danos socioambientais.

Diante dos impasses entre o judiciário e o legislativo federal sobre o Marco Temporal. O Supremo Tribunal Federal (STF), decidiu convocar indígenas e ruralistas para uma mesa de “conciliação”. Tal ato é comparável a forçar uma vítima a negociar diretamente com o seu agressor sobre os direitos deste último. Historicamente, os ruralistas têm sido grandes responsáveis pelo genocídio, violência e expulsão dos povos indígenas de suas terras, perpetuando um ciclo de invasões, destruição de recursos naturais e violações de direitos. Exigir que os indígenas negociem com os ruralistas, é desconsiderar o trauma histórico e a posição vulnerável dos povos originários, além de criar um ambiente de negociação injusto e desequilibrado. Essa abordagem ignora as profundas desigualdades e agrava as tensões, colocando mais ainda em risco os direitos indígenas já tão fragilizados.

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) retirou-se da comissão de conciliação sobre o “marco temporal” das demarcações, organizada STF, alegando falta de clareza nas regras e nos objetivos do processo. A APIB criticou a desvantagem numérica na comissão, onde tinha apenas seis representantes em um total de vinte e quatro, e considerou inaceitável a possibilidade de ser substituída pela FUNAI ou pelo Ministério dos Povos Indígenas nas consultas. A entidade classificou as condições impostas como “humilhantes” e afirmou que a conciliação sem a presença dos indígenas é ilegítima. Apesar das pressões, a APIB se mostrou disposta a negociar em um ambiente que respeite a autodeterminação dos povos indígenas.

Sob o lema “nada sobre nós, sem nós”, desta maneira, passando uma mensagem clara, que as decisões sobre as pautas de interesse indígenas, precisam ser decididas com ativa participação destes. O movimento indígena vai ganhando cada vez mais espaço, sendo fundamental para diminuir as lacunas de silenciamentos historicamente impostos aos povos indígenas pela política nacional.

Em entrevista após sua posse como Deputada Federal, Célia Xakriabá diz que para que haja democracia de fato no Brasil a política precisa ser pensada sob a perspectiva da diversidade, e dar voz às minorias.

Ela precisa ter a cor preta. Ela precisa ter a cor indígena. Ela precisa ter a cor da terra e da diversidade e das populações que estão em estado de vulnerabilidade. Hoje, pensar a nossa contribuição para esse Brasil é assumir também e reconhecer a nossa potência ancestral (Mendes, 2023).

Ao reivindicarem seus direitos no coração político do país, os povos indígenas não apenas buscam justiça e reconhecimento das suas demandas contemporâneas, mas também reafirmam sua ligação milenar com essa terra. Esta relação ressalta a importância de Brasília como um espaço de luta e resistência indígena, onde o passado ancestral se entrelaça com as atuais batalhas por dignidade.

2.3. Brasília, terra indígena

*Watô Akwê – sou Xerente/ Tâkãhã tka tô
wanõrtê – essa terra é nossa/ Watô
tkaitdêkwa – sou filho dessa terra/ Watô wdê
zaure kmãdkâkwa – sou aquele que cuida das
árvores grandes.*

(Arandu Arakuaa, 2015)

Segundo dados preliminares do Censo 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualmente o Distrito Federal conta com 5.813 indígenas. No Censo 2010, a população indígena residente na capital federal era de 6.128 indivíduos - 0,24% do total de habitantes do Distrito Federal. Atualmente, essa taxa é de 0,21%. Valmir Araújo (2023), em matéria escrita para o portal Brasil de Fato³¹ nos

³¹ Disponível em: <https://www.brasildefatodf.com.br/2023/09/01/indigenas-que-vivem-no-df-encontram-dificuldades-de-adaptacao-e-cobram-acao-do-poder-publico>. Acesso em: 08/11/2023.

contextualiza a respeito dessa diminuição da população indígena no Distrito Federal. De acordo com a publicação “os indígenas que chegam até a capital para estudar e trabalhar enfrentam imensas dificuldades de adaptação e falta apoio do poder público da capital”.

Na reportagem, o indígena do povo Marubo do Vale do Javari (AM), Lucas Ycard Marubo que chegou no Distrito Federal em dezembro de 2021 para cursar Direito na Universidade de Brasília (UnB), afirma que:

Devido a moradia ser muito cara, a alimentação ser muito cara, isso afeta não só a parte financeira, mas também o bem-estar psicológico do indígena que sai de um contexto comunitário e passa a viver num contexto urbano”, descreveu o estudante de Direito. Para ele, o governo do DF deveria atuar mais para facilitar a chegada do indígena na capital federal, sobretudo com um melhor serviço de atendimento à saúde mental (Araújo, 2023).

Brasília, por ser a capital federal e também a maior cidade em termos populacionais das regiões Centro-Oeste e Norte, atrai pessoas interessadas em estudar, procurar trabalho, enfim, melhores condições de vida, incluindo indígenas. As informações trazidas na matéria supracitada nos levam a entender que, se um indivíduo que vem de uma cidade menor, já se depara com dificuldades para se adaptar à capital federal, essas dificuldades se intensificam em relação às pessoas indígenas que realizam este mesmo deslocamento, vindo de sua comunidade com modos de vida completamente diferentes de uma cidade grande. Aqui ele terá sua rotina radicalmente alterada para se adequar ao ritmo frenético de uma metrópole regional. Inicialmente, pode ter dificuldades em conseguir um trabalho, sofrer preconceito e racismo, não ter espaço adequado para praticar seus ritos e cultivar seus ancestrais. Segundo a reportagem, estes e outros fatores podem afetar diretamente a saúde mental dessas populações indígenas migrantes.

Provavelmente, essas dificuldades de adaptação, sejam o principal motivo para uma sensível diminuição da população indígena no Distrito Federal. Porém, independente dos dados do censo sobre população indígena residente no DF, o fato é que Brasília é território ancestral indígena, assim como todo o continente americano. Por esse solo sagrado passaram diversos povos indígenas, antes e durante o processo de colonização, e também se fazem presentes os parentes de todo o país que estão continuamente lutando por seus direitos, visto que aqui se encontra a sede do Governo Federal.

Para compreender mais essa presença ancestral indígena na região, foi necessário buscar referências na História, Antropologia, Geografia e Cartografia sobre a região, de modo que a partir dessas informações, foi possível vislumbrar a região do Distrito Federal como território indígena ancestral.

Segundo Rodrigo Martins dos Santos, os povos que habitaram a região dos Planalto de Brasília entre 1700 e 1900 eram: “Kayapó, Xakriabá, Anicum, Xerente, Krixá. Exceto pelos Anicum que não tiveram seu idioma identificado, todos os demais são falantes de línguas do tronco linguístico Jê” (Santos, 2013, p. 259). Diante de tal informação, podemos afirmar que o Distrito Federal e região é sim território ancestral indígena. Segundo o autor, nos primeiros contatos com o colonizador de que se tem registro, esses povos habitavam vastas extensões de terras do Planalto Central “formação de relevo situada no centro do Brasil, com núcleo nos estados de Goiás, Minas Gerais e Bahia, e em porções menores nos estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Maranhão e Piauí. O Distrito Federal está integralmente sobre o Planalto Central” (Santos, 2013, p.40). Porém, devido aos embates com os invasores portugueses, foram se deslocando para outras áreas, e muitos grupos sendo aprisionados em aldeamentos.

O projeto integracionista do período colonial brasileiro concluía o seu propósito: eliminou dezenas de culturas indígenas sem a necessidade de massacrá-los, transformando-os em trabalhadores rurais para o reino. Apesar de que a grande maioria dos índios aprisionados nos aldeamentos não sobreviveu (Santos, 2013 p. 205).

Na mesma obra Rodrigo Santos cita Bertran (1999), para nos trazer informações sobre os indígenas Krixá. Bertran³² aponta que provavelmente o povo Krixá era pertencente a algum grupo Jê central, cujos alimentos e configuração da aldeia é aparentemente próxima a dos atuais Xavante. Bertran se baseia nos relatos do alferes Silva Braga, que integrou a expedição de Anhanguera II no século XVIII, estes encontraram uma aldeia Krixá na cabeceira do Rio Paranã, próximo a Formosa-GO e Planaltina-DF:

Chama-se esse gentio Quirixá, vive aldeado, usa arco e flexa e porretes; é muito claro e bem feito; anda todo nú, assim homens como mulheres. Tinham 19 ranchos, todos redondos, bastantemente altos e cobertos de palmito, com uns buracos juntos ao chão em lugar de portas; em cada um destes viviam 20 a 30 casais juntos, as camas eram uns cestos de buritis que lhes serviam de colchão e cobertas; eram pouco mais de 600 almas; estava situada toda esta aldeia junto dum grande córrego com bastante peixe e bom; no segundo dia que marchamos a buscá-la, encontramos um rio caudaloso em que havia muitos peixes, caju, palmitos e muita caça, que nos serviu de muito. Nesta

³² Paulo Betran curso Economia na Universidade de Brasília (UnB). Realizou pós-graduações em História e Planejamento na Universidade de Strasbourg, na França. Apaixonado pelas terras do Cerrado, criou o termo *Homo Cerratensis* para descrever os habitantes desse rico bioma. Introduziu o conceito de Eco-História, contribuindo significativamente para a historiografia de Goiás e do planalto central. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/paulo-bertran> Acesso em: 02/09/2024.

aldeia achamos 200 mãos de milho, 25 batatais, muitas araras e também alguns periquitos, que nos serviam de sustento e de regalo; tinham também bastante copias de cabaça e panelas e uma grande multidão de cães, que mataram quando fugiram e retiraram de todo, só afim de não serem sentidos das nossas armas, como experimentamos depois nas bandeiras que se lançaram a espíalos (Bertran, 1999 apud Santos, 2013, P. 271-272).

Segundo Paulo Bertran não se tratava de uma comunidade indígena fixa e sim apenas um ponto de caça: “pelos relatos históricos, a região do Distrito Federal configura-se como território de caça e pequena agricultura de antigos grupos Macro-Jê” (Bertran, 2011, p.26). Se o autor diz ter a presença de aproximadamente 600 indígenas vivendo em 19 ranchos bem estruturados, e ainda menciona que em cada um desses barracões moravam cerca de 20 a 30 casais, o grupo contava também com roças com cultivo de milho e batatas. Podemos sem grandes esforços deduzir que não se tratava apenas de um acampamento para períodos de caça, e sim da sede de uma comunidade indígena bem estruturada e possivelmente com vínculos sólidos com o território em questão.

Em seu texto Bertran nos traz importantes informações sobre as potencialidades da região do Distrito Federal para o estabelecimento de grupos humanos desde a pré-história, dentre esses atrativos estão o triplo divisor de bacias hidrográficas (Tocantins - Araguaia, São Francisco e Paraná), que colocaria essa região na rota das migrações, bem como o fato de existir na região “alguns pontos de contato entre ecossistemas diferenciados, zonas de transição de campo limpo para cerrado e para mata” (Bertran, 2011, p. 11). Tendo em vista seu posicionamento geográfico estratégico e com toda essa biodiversidade, que em tese a tornaria uma região disputada, será mesmo que seria usada apenas em períodos de caça?!

Santos (2013) respalda Bertran (1999) sobre a hipótese dos Krixá serem parte de grupos Jê ao mencionar sua visita a uma aldeia indígena Xavante:

Em entrevista que realizei em maio de 2012 com alguns anciões da aldeia Etenhiritipá, localizada na terra indígena Pimentel Barbosa, município de Canarana-MT, eles afirmaram que na mitologia de seu povo, os antigos contam que vieram de onde nasce o sol, atravessaram o grande rio Araguaia fugindo do colonizador, e que “onde há muito buriti aí é o nosso lugar”. Corroborando com a hipótese defendida por Rodrigues (2003: 71), pois onde 273 há hidrônimo Crixá, há presença de buritizais, alguns deles localizados nas proximidades da cidade de Formosa-GO (Santos, 2013, p. 272).

Partindo do pressuposto dessa íntima relação entre os Krixá e os Xavante, trazemos uma citação do *Lauda Histórico-Antropológico referente à Terra Indígena Marãwãitsede Xavante*, assinado pelo antropólogo Eugênio Gervásio Wenzel que

corroborar com o fato da aldeia Krixá encontrada pela expedição de Anhanguera II não ser apenas um acampamento temporário para caça:

Os Xavante, segundo sua tradição, são considerados nômades. Só que é propriamente um semi-nomadismo que mantém a referência a sua aldeia principal com roças nas proximidades, da qual se deslocam, em grupos menores em determinados períodos do ano para seus acampamentos onde realizam caça, coleta e pesca integradas em sua organização social. Esse nomadismo não atende apenas a necessidade econômica, como também a necessidade de manutenção de sua rede de relações, extremamente complexa. Após um período de semanas e até meses, retornavam para a aldeia principal do respectivo grupo. Nessas viagens também construíam acampamentos, com abrigos provisórios que eram abandonados tão logo o local fosse desinteressante. A aldeia principal era ocupada por uns 3 anos, quando queimavam, na hora de deixar a aldeia, para erigir nova, onde abriam novas roças (Wenzel, 2023, p. 25).

Segundo Bertran (2011), os lugares com nomes em Tupi na região não querem dizer que aqui se faziam presentes indígenas dessa etnia, quando da chegada do colonizador. Os povos que habitavam a região eram essencialmente Macrô-jê. Sobre a expansão da língua Tupi e do seu predomínio na geografia nacional, Teodoro Sampaio nos informa que isso se deu devido ao fato dos europeus e seus descendentes mestiços nas expedições pelos sertões, em sua maioria serem falantes do idioma. “Pelo tupi designavam os novos descobrimentos, os rios, as montanhas, os próprios povoados que fundavam”. (Sampaio, 1987, p. 68). O Tupi era também ensinado na catequese para indígenas de diferentes povos indígenas como forma de atender a essa estratégia de dominação por parte da Coroa Portuguesa. Logo, essas dificuldades em relação a informações de nomes de lugares em idiomas indígenas que não seja o Tupi, é extensivo a todo o território nacional, onde até povos indígenas falantes de outros troncos linguísticos foram nomeados em Tupi pelo homem branco.

Voltando novamente nossos olhos ao Distrito Federal, notadamente há uma resistência em reconhecer a presença histórica de povos indígenas na região. Tal atitude ratifica a política de genocídio e epistemicídio em relação aos povos indígenas implementada pela política brasileira, muito presente nas narrativas históricas hegemônicas dessa região, nas quais de acordo, com a historiadora Thaís Rocha (2023), Brasília é concebida sob o ideário de modernidade eurocêntrica. Uma cidade planejada e moderna que emerge em meio ao “nada” no centro do país, com a nobre tarefa de unificar a nação e ser referência em progresso. Infelizmente, essa “versão oficial” da história da região, contribui diretamente para que a população nacional tenha a leitura de que Brasília se trata apenas de um centro administrativo do governo federal, nada mais existindo além disso. Inclusive, associando sua população com as práticas de corrupção que julgam

serem empreendidas pelos políticos aqui presentes. Políticos estes, que foram eleitos e representam o povo de seus respectivos Estados.

A pesquisadora Thaís Rocha traz em seu texto um trecho do discurso inaugural de Brasília, na década de 1960 para nos falar sobre os apagamentos e silenciamento da história da região que hoje é o Distrito Federal: “Quando aqui chegamos, havia na grande extensão deserta apenas o silêncio e o mistério da natureza inviolada”³³ (Rocha, 2023, p. 11), disse o presidente Juscelino Kubitschek. Segundo a historiadora,

Ernesto Silva³⁴, ao contar sobre a trajetória da construção de Brasília, por diversas vezes também afirmou que nada existia por essas regiões. Ao pontuar que Brasília seria uma capital artificial, por ter sido construída e planejada com um intuito certo, até mesmo disse que a cidade era artificial justamente por ter sido “criada do NADA”, onde nem sequer havia núcleos populacionais organizados (Rocha, 2023, p. 11).

A autora refuta essa ideia, ao dizer que “Brasília não foi construída em meio ao nada. Essas terras possuem um passado, possuem *passados* ainda *presentes*”. Rocha (2023) cita José Walter Nunes para nos dizer que essas populações que sofrem esses apagamentos, “ainda vivem no presente e se manifestam nas incessantes lutas dos grupos populares por múltiplos direitos, inclusive o direito à memória, à História” (Rocha, 2023, p. 11).

A autora acrescenta que em relação às minorias,

existe uma espécie de “meta-omissão”, ou seja, uma omissão dentro de outra omissão. Se a Se a construção de Brasília invisibilizou, em grande medida, a trajetória dos que aqui já viviam, as elites brancas ou embranquecidas que aqui se estabeleceram antes da Nova Capital tentaram, propositalmente ou não, diminuir a importância das experiências dos sujeitos negros, indígenas e ciganos da região (Rocha, 2023, p. 17).

Ao me debruçar sobre o tema, parece-me ainda ter poucos estudos sobre a presença ancestral indígena onde hoje é Brasília. Talvez seja necessário haver mais incentivo à pesquisa e produção acadêmica, no que tange às contribuições históricas dos povos indígenas para essa região. É também necessário, que a escola enquanto um lugar que proporciona ao seu público alvo, conhecimentos que estes não teriam acesso em outros espaços, supere urgentemente a narrativa hegemônica que tenta apagar totalmente a presença histórica dos povos indígenas no Distrito Federal. É inconcebível que a escola continue ensinando às crianças que a história dessa região começa em 1956, quando o

³³ Pinto, Luiza helena Nunes (org). Discurso de JK na inauguração de Brasília. 21 de abril de 1960. Brasília, 2010, p. 51.

³⁴ Silva, Ernesto. História de Brasília: um sonho, uma esperança, uma realidade. Brasília: Charbel Gráfica e Editora. 2006, p. 362.

então presidente da República, Juscelino Kubitschek demarcou esse “quadrado” no meio do Estado de Goiás para a construção da capital federal.

A história dessa região não se inicia com Juscelino Kubitschek, tão pouco se resume aos feitos deste, de Oscar Niemeyer e Lúcio Costa. Sua diversidade cultural também não teve início com a chegada dos “candangos” que vieram para a construção da cidade, e dos funcionários públicos cariocas que aqui se instalaram. O fato é que esse “quadrado” está localizado no centro do Estado de Goiás, e tem sim um passado colonial, construído às custas do saque a terras indígenas e do trabalho escravo de negros e indígenas. Sendo que a maioria de sua população é fruto dessa miscigenação “forçada”, onde o homem branco certamente foi minoria, em se tratando de quantidade. O Distrito Federal não está isento desse passado colonial, tão pouco dos desdobramentos históricos que continuam a acontecer na região.

Em seu texto, Brayner (2013) afirma que houve presença indígena na festa e missa de inauguração de Brasília, quando foram convidados 30 indígenas Karajá, da Ilha do Bananal, que participaram das solenidades juntamente com representantes de outros países, funcionários, candangos e representantes dos três poderes. Os indígenas também tiveram participação efetiva na construção de Brasília, como pode ser atestado com o surgimento do território indígena conhecido como Santuário dos Pajés, Segundo a professora da educação básica, pesquisadora escritora, Aldenora Pimentel Batista da Silva (2015), indígena, e moradora do Santuário dos Pajés entre os anos de 2011 a 2019:

No fim da década de 50, com o início da construção da nova capital do País, alguns indígenas Fulni-Ô Tapuya de Águas Belas – PE vieram fazer parte da mão de obra operária de Brasília. Em meio ao concreto, sentiam a falta e necessidade de exercer suas crenças. Assim, aos feriados e finais de semana, buscavam nas proximidades, hoje denominado Setor Noroeste, o cerrado nativo como refúgio espiritual, onde podiam falar sua língua materna, cantar e dançar com os espíritos da natureza, num movimento interligado com a comunidade de origem. Desde então, tornou-se o local para suas manifestações culturais, nascendo um forte vínculo de respeito e manejo tradicional com aquele território, área preservada do cerrado brasileiro que se mantinha longe das marcas de destruição humana (Silva, 2015, p.28).

De acordo com a autora, na década de 1960 houve um aumento do número indígenas Fulni-Ô desembarcando na capital federal, motivados pela busca de trabalho na construção civil, “surgindo a tradicional Tribo do Cerrado, que sempre se autodenominaram guardiões em defesa da natureza em sua plenitude” (Silva, 2015, p.28). Conforme a autora, esse grupo de indígenas “tornou-se referência de resistência em área urbana, mas principalmente da memória ancestral e espiritual dos povos indígenas que

por aqui passaram ao longo da história. Em forma de valorização é reconhecida esta terra sagrada como Terra da Família Macro-Jê” (Silva, 2015, p.28). Mesmo os indígenas em questão tendo vindo do Estado de Pernambuco, e trazendo consigo suas culturas e memórias ancestrais, estes demonstravam respeito pela história desse lugar e tinham consciência que essa região se trata de um território ancestral de povos Macro-Jê, mais precisamente Kayapó, Xakriabá, Xerente e Krixá (atual Xavante), conforme atesta Rodrigo Martins dos Santos (2013), em sua obra como já mencionamos no início desse tópico.

Quando falamos de território ancestral indígena Macro-Jê, estamos considerando apenas as informações sobre indígenas presentes na região entre 1700 e 1900. O que, decerto, é uma história muito recente, se considerarmos que a presença humana no Distrito Federal remonta cerca de 6 a 11 mil anos. Segundo Thaís Antonio, em matéria escrita para o portal Agência Brasil³⁵:

A poucos quilômetros do centro de Brasília, na região do Paranoá, um sítio arqueológico revela ocupação humana há cerca de 6 a 11 mil anos. O material foi encontrado próximo a um terreno que está em obras para abrigar um condomínio residencial. As ferramentas são de pedra, o que refere a época da “Pedra Lascada (Antônio, 2018).

De acordo a reportagem, Edilson Teixeira, o arqueólogo responsável pelas escavações afirma que:

entre as lascas de pedra foram encontrados vestígios de ferramentas acabadas, que eram fabricados para suprir as necessidades do cotidiano dessas pessoas, provavelmente eram populações que tinham um modo de vida muito harmônico com o meio ambiente, eram caçadoras-coletoras, tinham um modo de vida nômade, e se deslocavam atrás de caça (Antônio, 2018).

O Distrito Federal, visivelmente tão carente de identidade cultural, com a justificativa de “existir” há apenas sessenta e poucos anos, tenta buscar referências para a construção da identidade de seu povo no discurso hegemônico, continuando a desconsiderar que essa terra é território ancestral indígena, e repetidamente se valendo das tão conhecidas estratégias de invisibilização desses sujeitos. Diante desse esforço em buscar por identidade, muito provavelmente bem-intencionado, surge o conceito positivista de Homo-Cerratis cunhado por Paulo Bertran (2011) em sua obra História da Terra e do Homem no Planalto Central: eco-história do distrito federal do indígena ao

³⁵ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2018-03/sitio-arqueologico-no-df-indica-presenca-humana-ha-milhares-de-anos>. Acesso em: 20/10/2023.

colonizador, na qual vislumbra fazer um resumo da história do planalto central desde a sua origem:

Com o passar do tempo sem tempo dos sertões centrais, formulava-se o *Homo cerratensis* moderno [...] - ia desde o Século XVIII nascendo, a par de freqüentes crises de extinção. [...] E o que surgia de fato no cerrado – e em sua Capital, que é Brasília – era a emergência já terciária e desfigurada do *Homo cerratensis*, com prosódia própria, atitudes críticas específicas e o enraizado milenarismo da Nova Era. (Bertran, 2011, p.20)

O autor sugere que houve uma fusão tão grande entre as raças, que a população dessa região passou a adquirir características próprias impossíveis de serem associadas diretamente às matrizes indígenas, europeias e africanas.

Sobre o conceito *Homo-Cerratensis* concebido por Bertran, Thaís Rocha afirma que:

Ao tratar deste conceito, Bertran diz que o homem planaltino (do Planalto Central) não é branco, nem é negro, nem é índio. É o homem do cerrado, com características de todos os grupos e com identidade mestiça. Tal discurso, por ser homogeneizante, acaba refletindo, de maneira proposital ou não, uma tentativa de esvaziamento e descaracterização de identidades, de experiências e das próprias lutas travadas pelos diversos grupos na região (Rocha, 2023, p.27-8).

Os indígenas Jê (Kayapó, Xakriabá, Xavante e Xerente) que viviam e circulavam livremente pela região do Planalto de Brasília, hoje continuam a circular pela região, agora não mais como donos legítimos dessas terras, mas para reivindicar seus direitos na capital federal. Precisamos voltar ao início e recontar essa história tendo os indígenas como reais protagonistas. Conforme o recado musical de Ian Wapichana: “reparação histórica, ruma ao infinito/ Não falo de notas nem capitalismo/ O que nos interessa são/ Os rios, as terras, os animais e o ar/ Que são presentes de Pacha Mama/ Eu luto para que no futuro meus filhos possam respirar” (Wapichana, 2022).

2.4. Ensino de história e cultura indígena no Distrito Federal

Em 2024, comemoramos o vigésimo primeiro aniversário da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Em março de 2024, também celebramos os dezesseis anos da Lei nº 11.645/2008, que incluiu o ensino da História e Cultura Indígena no currículo escolar. Ambas as leis foram fundamentais para a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), através da adição do Artigo 26-A, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, tanto públicas quanto privadas. É

importante ressaltar que essas conquistas foram resultado de muita luta do movimento negro e indígena no Brasil.

Mesmo que o foco principal do movimento indígena no que tange à educação estivesse direcionado para a educação em seus territórios, segundo Rita Nascimento a aprovação da Lei nº 11.645/2008 vem dessa demanda por políticas públicas de inserção e reconhecimento “dos direitos das diversidades étnicas e culturais no âmbito do direito internacional, fazendo surgir acordos, decretos e convenções de natureza multilateral” (Nascimento, 2015, p.2). De acordo com a autora a lei em questão representa um avanço importante de “afirmação dos direitos sociais e individuais das minorias e dos grupos historicamente marginalizados” (Nascimento, 2015, p.2), não apenas no contexto nacional, mas também internacionalmente.

O Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – alterado pelas leis n. 11.645/08 e n. 10.639/03 - é bastante incisivo ao determinar, em seu primeiro parágrafo, que o currículo escolar deve abranger diversos aspectos da história e da cultura que moldam a formação da população brasileira. Isso inclui o estudo da história da África e dos africanos, bem como a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil. Além disso, é essencial abordar a cultura negra e indígena brasileira, reconhecendo o papel do negro e do indígena na construção da sociedade nacional. É importante resgatar suas contribuições nas áreas social, econômica e política, que são fundamentais para a história do Brasil.

Soratto e Nascimento (2020) realizaram um estudo que evidencia uma diferença significativa na implementação das leis que tratam da inclusão de conteúdos sobre histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares. Enquanto a lei 10.639/2003, que tornou obrigatória a discussão das histórias e culturas afro-brasileiras, foi acompanhada de diretrizes específicas logo após a sua promulgação, a lei 11.645/2008, que ampliou essa obrigatoriedade para incluir as culturas indígenas, não contou com um suporte semelhante de imediato. Somente sete anos mais tarde foi publicado o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que estabeleceu as “Diretrizes Operacionais para implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica” em conformidade com a Lei 11.645/2008. Este parecer passou a integrar o conjunto de documentos orientadores do sistema de educação brasileiro, fornecendo diretrizes para a abordagem da diversidade étnico-racial no ensino. A ausência inicial de um documento orientador para a lei 11.645/2008 já apontava indícios dos desafios na efetiva

implementação e consolidação do ensino de história e culturas indígenas, refletindo as complexidades inerentes à promoção da diversidade no currículo escolar.

Apesar de suas fragilidades, é fundamental destacar a relevância dessa ação afirmativa, pois ela não apenas conseguiu modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mas também representou um marco no reconhecimento da pluralidade que caracteriza a sociedade brasileira. Ao promover a inclusão das histórias e culturas de grupos historicamente marginalizados, essa ação traz elementos que contribuem para a desconstrução de narrativas hegemônicas que, por muito tempo, silenciaram e negligenciaram os sujeitos históricos que compõem a riqueza étnica e cultural do Brasil. Representando um passo importante para educar e informar a população sobre a diversidade sociocultural do país, reforçando a necessidade de valorizar e respeitar as múltiplas identidades que coexistem no país.

Mesmo com os consideráveis avanços, de acordo com Sarato; Nascimento, 2020 parece ainda faltar entendimento por parte de uma parcela considerável dos profissionais da educação que a aprovação da Lei n. 11.645/2008 veio justamente com o propósito de inserir as contribuições históricas dos povos indígenas, após séculos de silenciamentos e invisibilidades no quadro geral da nossa sociedade. Tal incompreensão é resultado: a) de uma política que ainda carrega características do colonialismo, que atualmente é entendido como racismo, visto que não somos mais colônia; b) de uma educação com práticas pedagógicas edificadas a partir de uma base curricular etnocêntrica, que desconsidera o multiculturalismo; c) de uma mentalidade hegemônica permeada da falsa ideia de uma única cultura nacional – mesmo que o país possua dimensões continentais; d) de uma população diversa étnica e culturalmente, que, todavia, rejeita e/ou desconhece essa diversidade.

A aplicação da Lei n. 11.645/2008 é justamente para oportunizar aos discentes acesso a nossa história também a partir do ponto de vista dos povos indígenas, um direito nosso enquanto povo brasileiro que nos foi negado por muito tempo. Nos tornando um povo que desconhece sua própria história, que ainda está preso a visão do homem branco sobre esse processo.

Voltando o nosso olhar especificamente para o DF, não há ainda, no âmbito da Secretaria de Educação, a oferta de educação escolar indígena intercultural e bilingue. Tal dispositivo determina apenas a oferta de *escolarização indígena*, que se fundamenta nos princípios da preservação e fortalecimento dos costumes dos Povos Indígenas, das suas formas próprias de organização social, dos seus valores simbólicos, tradições,

conhecimentos e processos de constituição de saberes e de transmissão cultural; afirmação de suas identidades étnicas; recuperação das suas memórias; protagonismo histórico e valorização das suas línguas, observando as especificidades de cada povo; da garantia de respeito à diversidade étnica e cultural e da não discriminação; e do reconhecimento das epistemologias indígenas no processo de construção e troca de saberes (Distrito Federal, 2018, p. 2 e 3).

O Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, tem como eixos norteadores a educação para a diversidade, cidadania, sustentabilidade e educação para e em direitos humanos; e as “Orientações Pedagógicas - Artigo 26A da LDB, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (SEEDF, 2014). São conteúdos previstos no Currículo em Movimento do Distrito Federal, para o 4º e o 5º ano do Ensino Fundamental: Compreender o papel dos povos indígenas na sua sociedade brasileira e suas implicações para sociais na atualidade; brincadeiras e jogos de matriz indígena; cânticos e danças de matriz indígena; lugares sagrados; formas de marcação da passagem do tempo; artistas indígenas e suas produções artísticas; características da produção visual inspirada na cultura indígena (Distrito Federal, 2018).

Também existe a Portaria nº 279/2018, que é o instrumento normativo local que institui a Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com igualdade de condições e oportunidades para o acesso e a permanência nas Unidades Escolares.

Mesmo que a Lei nº 11.645/2008 e a Portaria nº 279/2018 representem avanços importantes, as questões raciais e étnicas continuam a ser abordadas na prática pedagógica de forma superficial, muitas vezes limitadas a temas transversais, sem o devido reconhecimento de sua importância como questões centrais que envolvem conhecimento, poder e identidade. A partir das minhas experiências nos últimos dez anos na educação na região, percebo que, apesar dos esforços de algumas instituições de ensino e de alguns educadores, ainda existe uma carência significativa na inclusão e valorização dos conhecimentos e identidades indígenas no currículo escolar.

Essa limitação reflete-se na forma como a história e a cultura indígena são tratadas, frequentemente relegadas a um papel secundário, sem o protagonismo necessário que reflita sua verdadeira importância na construção da identidade nacional e regional, especialmente no Distrito Federal. Há uma evidente falta de iniciativas que promovam um engajamento das narrativas e perspectivas indígenas, o que resulta em um espaço educacional onde esses saberes são subvalorizados.

Além disso, há lacunas importantes na formação de professores na região. A escassez de cursos específicos e de orientações sobre como abordar adequadamente as questões indígenas na educação básica do Distrito Federal. Assim, o potencial transformador dessas leis e portarias é, na prática, limitado, sublinhando a necessidade de políticas públicas locais na implementação dessas diretrizes.

Apesar da existência dessas diretrizes e das orientações específicas fornecidas pela SEEDF sobre como abordar a temática indígena, a realidade nas escolas ainda revela um tratamento superficial e insuficiente das contribuições dos povos indígenas. Com frequência, essas culturas são apresentadas de forma estereotipada e folclorizada, limitando-se a representações simplistas que não capturam a complexidade e a riqueza das tradições, histórias e conhecimentos indígenas. Essa abordagem tende a se concentrar em datas comemorativas, como o Dia dos Povos Indígenas, relegando as culturas indígenas a momentos isolados no calendário escolar.

Essa prática reduz o papel dos povos indígenas a meras figuras do passado ou a ícones exóticos, sem reconhecer o protagonismo e a relevância que essas culturas têm na construção da sociedade brasileira contemporânea.

Oliveira e Almeida (2023) *a partir de um trabalho em uma escola na região do Paranoá* nos chamam atenção para o fato das imagens estereotipadas que reforçam uma visão superficial e genérica sobre os indígenas, ainda fazem parte de forma muito acentuada no imaginário das crianças. “A reprodução desse imaginário tem muitas fontes, desde a mídia ao senso comum dos ambientes familiares e círculos sociais que todos convivemos no Brasil” (Oliveria; Almeida, 2023, p. 15). Os pesquisadores concluem que a educação escolar também tem sua parcela de contribuição nesse cenário de reprodução de conhecimentos deturpados acerca dos povos indígenas, por parte dos estudantes.

Diante desse contexto de desconhecimento e preconceito em relação aos povos indígenas, os autores pontuam que o estudo acerca da temática indígena na escola deve ser parte integrante do currículo, apontando caminhos e sugerindo possibilidades, através de um trabalho continuado, que abarque todas as disciplinas, e sendo extensivo também às atividades transversais. De acordo com os autores a pesquisa em questão,

também confirma uma série de desafios pedagógicos persistentes para a implementação da *Lei 11.645* (BRASIL, 2008). Perduram problemas com livros didáticos, embora hoje exista um universo significativo de materiais produzidos por intelectuais, artistas e ativistas indígenas (artigos acadêmicos, livros, filmes, obras de arte) mais acessíveis aos educadores. A formação inicial e continuada de professores permanece insuficiente (Oliveira; Almeida, 2023, p. 15-16).

É fundamental que a abordagem em relação a temática indígena nas escolas seja inserida de maneira mais ampla e contextualizada em todo o currículo escolar. Somente dessa forma, será possível promover uma educação mais inclusiva, que valorize e promova a diversidade cultural do país, e contribua para o combate ao preconceito e à discriminação. Nesse sentido, é necessário que os educadores estejam preparados e capacitados para abordar essas temáticas de forma adequada, utilizando recursos pedagógicos criativos e inteligentes, que estimulem o interesse e a reflexão. Além disso, é fundamental que haja um trabalho conjunto entre escola, família e comunidade, para que essas temáticas sejam discutidas e valorizadas de forma contínua e significativa, passando a serem parte do cotidiano da comunidade escolar.

Vale destacar que no Distrito Federal existem alguns esforços pontuais e iniciativas louváveis, no que diz respeito a formação de professores sobre o ensino de história e cultura indígena, com participação efetiva de indígenas como multiplicadores.

Um exemplo é o curso *Bem Viver e Culturas Invisibilizadas e Insubordinadas na América Latina*, do qual participei como cursista, realizado no ano de 2021 pela Associação Nacional de Política e Administração Educação - ANPAE-DF, em parceria com a Escola Classe 115 Norte. O curso teve carga horária de duzentas horas, com encontros *online* semanais. O objetivo do curso era “reconhecer e valorizar a diversidade sociocultural, a fim de prototipar uma educação decolonial, investigando as contradições sociais, econômicas e educacionais que se manifestam nas práticas pedagógicas”.

Diante desse quadro decidi direcionar a minha pesquisa para uma interlocução direta com educadores, artistas e intelectuais indígenas que atuam no campo da educação no Distrito Federal para dialogar sobre como as histórias e culturas indígenas são trabalhadas nas escolas do DF a partir de suas experiências. No próximo capítulo apresento os resultados dessa interlocução centrada no protagonismo e na perspectiva indígena sobre as dinâmicas e os desafios do ensino das histórias e culturas indígenas.

Nesse caminho estabeleci uma série de conversações com três educadores indígenas com forte atuação nesse campo, Nôra Pimental e Kamuu Dan do povo Wapichana e Kessia Daline Krahô, que serão apresentados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

PROTAGONISMO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Somos vários povos indígenas que são diferentes entre si. Nós não somos todos iguais! Tem indígena alto, tem indígena baixinho, tem indígena de pele mais avermelhada, tem indígena de pele mais escura, tem indígena de pele mais clara, tem indígena que às vezes tá usando pintura e às vezes não. Não existe um único tipo de pessoa indígena. Eu sou Guarani, o parente ali é Karajá, aquele outro parente que tá filmando ali ó, é Xerente.

(Mirim Ju Yan, 2024)



Fonte: Arquivo pessoal de Elizandio de Aquino Marinho

Estas palavras foram ditas pelo jovem educador e artista indígena, do povo Guarani, de São Paulo, em uma típica manhã ensolarada de sexta-feira 19/04/2024, na entrada principal do Memorial dos Povos Indígenas, em Brasília – DF, que estava bastante movimentado, devido às comemorações do Dia dos Povos Indígenas. Mirim Ju Yan

começou sua fala trazendo o significado de seu nome indígena e entoando alguns cânticos tradicionais de seu povo. Dessa forma criando uma conexão imediata com a audiência. As crianças, encantadas com as informações, a música e a presença cativante do carismático educador, ouviram atentamente quando ele começou a explicar o que significa ser indígena no Brasil. Com uma abordagem didática e interativa, Mirim Ju Yan descreveu a diversidade entre os povos indígenas de maneira visual e palpável.

Quando Mirim Ju Yan dizia “tem indígena alto” as crianças olhavam para ele. “Tem indígena de cor assim mais avermelhada” continuou, enquanto as crianças novamente o observavam. Ao enunciar “tem indígena de pele mais escura” ", as crianças voltaram seus olhos para o parente Karajá, cujos traços afro-brasileiros destacavam a diversidade étnica entre os indígenas. E ao mencionar “tem indígena de pele mais clara” as crianças olhavam para mim, reafirmando mais uma vez a diversidade de tons de pele e fenótipos dos povos indígenas, as quais se confundem com a própria diversidade do povo brasileiro. Quando Mirim Ju Yan diz “tem indígena que às vezes está usando pintura e às vezes não” as crianças olhavam para nós três. Dos três apenas ele estava usando pintura.

Em sua fala Mirim Ju Yan ressaltou que a identidade indígena não é homogênea. Em seguida destacou que tanto ele quanto o parente Karajá e eu éramos professores. Essa informação parece ter deixado as crianças ainda mais interessadas. Essa multiplicidade de identidades e também facetas dos indígenas ali representados, demonstrou às crianças que ser indígena envolve uma riqueza de experiências e expressões culturais que transcendem os estereótipos comuns. Durante toda a explanação, as crianças demonstravam estarem entendendo perfeitamente o que estava sendo dito, afinal o palestrante deu-lhes referências.

Interessante pensar que essa experiência tão rica, profunda e significava, caso não tivesse contado com a presença de alguém devidamente preparado, provavelmente poderia ter se limitado a um passeio superficial, onde as crianças veriam artefatos de indígenas que provavelmente, elas pensariam que todos já teriam sido extintos. Afinal, muitos erroneamente chamam o Memorial dos Povos Indígena de “Museu do Índio”, e ouviriam sobre a arquitetura local, destacando os feitos de Oscar Niemeyer, Lúcio Costa e Juscelino Kubitschek, cujo próprio Memorial fica ao lado.

Essa experiência contribuiu para que as crianças e a comunidade escolar presentes vivenciassem, uma parte da diversidade dos povos indígenas. As referências visuais e contextualizadas, contribuem para combater preconceitos e estereótipos, promovendo

uma compreensão mais ampla e respeitosa das culturas indígenas. Evidenciando que as culturas indígenas são dinâmicas.

Esse contexto de protagonismo indígena foi fundamental para que as crianças não apenas aprendessem de forma mais ampla sobre as culturas indígenas, mas também a experimentassem de maneira viva e expressiva. Experiências como essa relatada enfatizam a necessidade de incluir educadores indígenas em diversos espaços de aprendizagens e de promover um currículo que valorize e respeite as culturas indígenas como parte integrante da identidade nacional. A presença indígena com suas cosmociências enriquece o ambiente escolar ao trazer possibilidades de outras perspectivas e outros mundos possíveis.

Nas próximas páginas apresento o resultado da minha interlocução com três educadores, artistas e intelectuais indígenas com quem tive a oportunidade de dialogar dentro dessa pesquisa. A partir da minha própria atuação como professor e as perspectivas de atuação de cada um(a) delas(e) identifiquei 6 eixos aglutinadores da nossa discussão: a educação como espaço de resistência e transformação social; a invisibilidade indígena no distrito federal; os desafios para trabalhar a temática indígena nas escolas; a importância da formação de professores para trabalhar com a temática indígena; as mudanças necessárias para que haja protagonismo indígena na educação pública do distrito federal; e a literatura indígena e arte indígena contemporânea. Porém, antes de adentrarmos nessas discussões iremos apresentar aos caros(a) leitores(a) os sujeitos desta pesquisa.

3.1. Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Nôra Pimentel

Aldenora Pimentel Batista da Silva, nascida em um pequeno povoado de famílias indígenas do Povo Wapichana hoje conhecido como Serra Grande I, Município de Cantá/RR. Filha de pai nascido na capital Boa Vista, mas de raízes nordestinas dos Estados da Paraíba e Ceará e de mãe amazonense, afro-indígena com laços cortados na infância com sua ancestralidade indígena paterna do Peru. Essa sou eu, essa mistura de histórias não contadas, onde a negação de minha origem não conseguiu apagar a herança de quem sou. Por isso hoje, meu presente quer encontrar meu passado e em retomada busco minha ancestralidade...

Passei boa parte da minha infância nas aldeias, onde meu pai, professor do antigo Território, hoje Estado de Roraima, cumpria o papel administrativo e pedagógico da escola, onde inclusive foi por um tempo nossa moradia. Maloca do Olho D'Água, na Região da TI Raposa Serra do Sol, foi minha maior acolhida e fonte das grandes aprendizagens da tradição e do respeito à ancestralidade. Fui menina livre naquele imenso lavrado, criança agraciada cercada de rios e igarapés que até hoje banham as almas sonhadoras. Fui educada, orientada e incentivada dentro dos princípios tradicionais Wapichana e hoje, mesmo morando longe continuo alimentando e me mantenho firme no caminho que chamo de “retorno pra casa”.

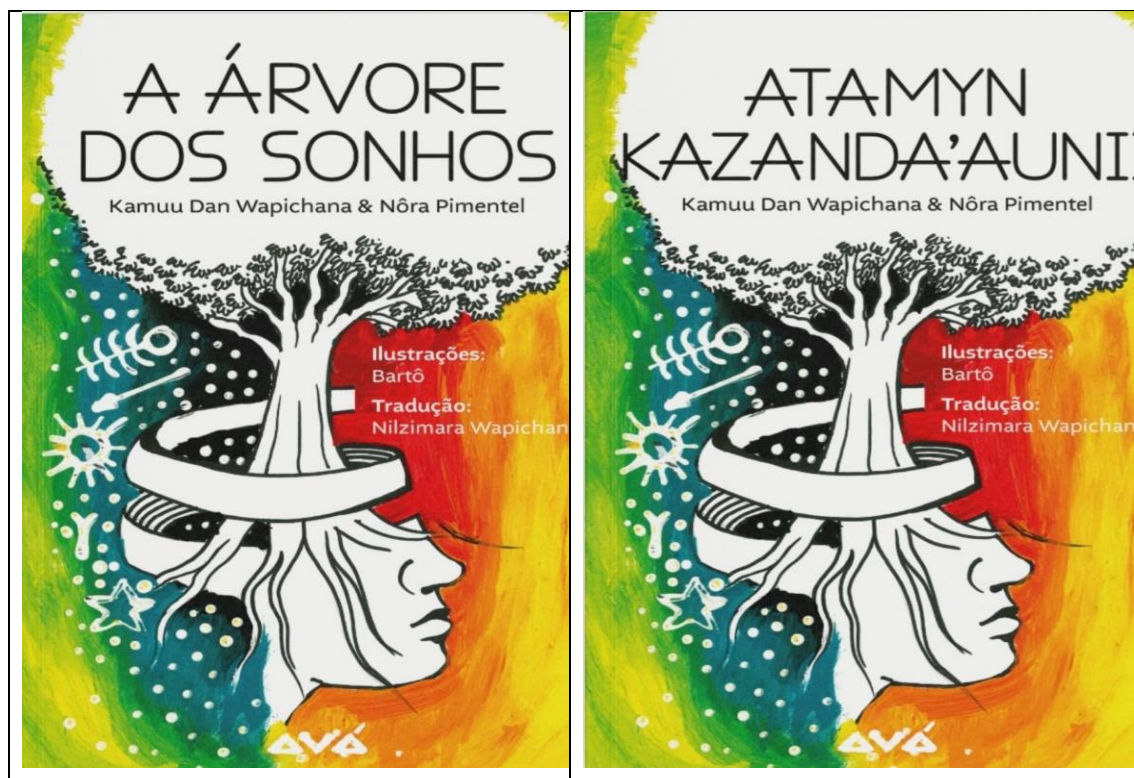
Constituí família com o parente Kamuu Dan Wapichana e temos 7 filhos e 4 netos. Uma família onde a diversidade artística é ferramenta de luta e é por eles e por mim que continuo em retomada ancestral. Assim começa minha inspiração para escrever, utilizar as palavras para expressar os sentimentos e anseios que não conseguia demonstrar e fazer chegar onde precisava. Sempre me desafiei aos escritos poéticos, mas hoje também me sinto à vontade para iniciar o deslizar do lápis pelos contos infantojuvenis. A invisibilidade anula, então escrever para mim é emergir o desejo do gritar da alma... Hoje escrevo na tentativa de buscar esvaziar-me de todos os excessos que a vida me proporciona para lá ou para cá, pois o que transborda deve escorrer pelos percursos de outros desencontros. Assim nasce uma escritora que brinca com as palavras, se enreda nessa dança do poetizar ao escrever e escreve ao vivenciar emoções!

E nessa dança me embalo nas parcerias de algumas publicações: Álbum Biográfico Guerreiras da Ancestralidade - Editora Amare 2022, com o conto “Os guardiões”, obra ganhadora do Prêmio Jabuti 2023 pela Categoria Fomento à leitura; “Pinhaukyn - O amor que cura” na coletânea Contos Indígenas de Pindorama - Editora Amare - 2023; “A árvore dos sonhos” (Atamyn Kazanda'aunii) obra bilíngue Wapichan/Português, em coautoria com Kamuu Dan Wapichana - Editora Avá - 2024. Busquei também na academia o espaço para difundir essa diversidade. Assim, me tornei Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Especialista em Residência Agrária com Habilitação em Cultura, Arte e Comunicação pela Universidade de Brasília, onde resido desde 2008. Educadora, escritora, poeta, integrante do Coletivo Nacional do Mulherio das Letras Indígenas, Associação Cultural Manuru Paunary.

Como pesquisadora na área de literatura indígena contemporânea com foco no suporte pedagógico e formação de profissionais da educação sobre a temática indígena

em sala de aula baseado em autorias indígenas, publiquei os artigos “Abordagem da temática indígena em sala de aula: a inclusão de materiais pedagógicos baseados em autoria indígena” - Segundo Congresso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina/Santa Rosa (La Pampa), Argentina - 2016; Caderno 5: Residência Agrária: experiências de agroecologia e cultura no campo “Desafios na abordagem da temática indígena em sala de aula” - 2016; “Os desafios na abordagem da temática indígena na sala de aula - Urukum: Vozes dos Saberes Ancestrais Vol. 01 - 2024.





Fonte: Aldenora Pimentel Batista da Silva

Kamuu Dan Wapichana (Filho do Sol)

Nasci na capital Boa Vista - RR, sou de origem do Povo Wapichana, e resido no Distrito Federal desde 2007. Escritor, contador de histórias, educador socioambiental popular, permacultor, diretor socioambiental do Sindicatos dos Escritores do DF, membro da Associação Cultural Manuru Paunary entre outras instituições, estudante do curso de Gestão Ambiental na Universidade de Brasília e servidor da Fundação Nacional dos Povos Indígenas.

Premiado pelo Concurso Tamoio para escritores indígenas nos anos de 2015 a 2017. Tem quatro livros publicados, sendo todos em edição bilíngue Português/Wapichana: “O sopro da Vida” (Putakaryy kakypkary) – Ed. Expressão Popular, 2019; “Presente de Makunaimã” (Makunaimã Taanii), 2020 e “A Origem das Águas do Planalto Central” (Wyn Tuminkiz Planalto Central Dia’a), 2021 - Auá Editorial; Ciranda da Roça (Zakap)- Projeto Entre Parentes/SESC de Osasco, 2022; “A árvore dos sonhos” (Atamyn Kazanda'aunii) em coautoria com Nôra Pimentel - Editora Avá - 2024.

Ativista socioambiental e da cultura medicinal tradicional, dedicando-me à formação continuada para o espaço escolar com as temáticas cultural, indígena e

ambiental em sala de aula, tendo como base a importância da literatura de autorias indígenas.



Fonte: Aldenora Pimentel Batista da Silva

Kessia Daline Krahô

Sou Kessia Daline Tavares dos Santos, mais conhecida como Kessia Daline Krahô é uma jovem mulher indígena pesquisadora de origem Tocantinense (TO), residente em Brasília – DF. Posuo graduação em Serviço Social pela Universidade de Brasília (2019), porém trabalho com educação de crianças há cinco anos, atuando como educadora social indígena em uma escola pública no DF. Além disso, caminho em distintas áreas do conhecimento artístico como artista independente e desenvolvo assim trabalhos também com esse público, utilizando a arte-educação com: contação de histórias, música, canto, *performance*, teatro e palestras. Integro o Grupo de Pesquisa Tráfico de Pessoas, Violência e Exploração Sexual de Mulheres, Crianças e Adolescentes (VIOLES - UnB). Atualmente curso segunda graduação em Pedagogia.

3.2.Educação como espaço de resistência e transformação social

A educação formal eurocentrada, a qual muitos estudantes indígenas são submetidos distantes de seus territórios, historicamente desvaloriza ou até invisibiliza suas culturas, conhecimentos e cosmociências, pode ser tanto uma ferramenta de alienação e assimilação da cultura do branco, quanto de emancipação e reafirmação de suas identidades étnicas. Haja vista, que essas as pessoas indígenas podem estrategicamente utilizar esses conhecimentos adquiridos através da educação escolar não-indígena para melhor entenderem o mundo do branco e assim de forma estratégica usá-los como instrumento na luta por seus direitos, e posteriormente podem contribuir de forma ativa para uma educação decolonial e intercultural em seus territórios e também na educação não-indígena em contexto urbano. Desta forma, dando importantes contribuições para desconstruir estereótipos e combater os preconceitos e racismos sobre suas culturas, e também reafirmando a riqueza e complexidade de seus conhecimentos tradicionais, bem como de suas capacidades de resistência e organização frente a visão capitalista ocidental.

Em um esboço do perfil dos estudantes indígenas no ensino superior traçado por Lucino; Hoffmann; Olivera (2010, p. 2019) esses estudantes apontaram que esse nível de formação pode trazer benefícios às culturas indígenas, pois proporciona novos conhecimentos que podem auxiliá-los na resolução de problemas comunitários, além de corroborar para o fortalecimento de suas identidades culturais.

A maioria dos estudantes entrevistados também apontaram que o acesso ao ensino superior mostra a igualdade de capacidades entre indígenas e não-indígenas, ensina novos costumes, direitos e atitudes críticas, que contribuirão para conciliar conhecimentos tradicionais e ocidentais, além de abrir caminhos para a autonomia. As vantagens citadas incluem trabalho digno, respeito, autonomia, ampliação do conhecimento, melhoria de renda, formação de outras pessoas, reconhecimento pelo título acadêmico, socialização cultural e atuação qualificada nas organizações indígenas.

Ao ser convidada a falar sobre sua trajetória de luta em defesa dos direitos dos povos indígenas, especialmente no campo da cultura e da educação, pontuando os principais desafios e conquistas, a nossa interlocutora Nôra Pimentel coloca a educação como marco inicial em sua trajetória de luta em defesa dos povos indígenas:

Minha trajetória inicia quando me desperto para o mundo da educação e todos os questionamentos que me trazem para dentro de uma prática em sala de aula quanto a falta de suportes para trabalhar algumas questões específicas, sendo a temática indígena minha maior preocupação porque, mesmo nascida em um Estado de características majoritariamente indígena, não havia uma valorização dessa cultura (Nôra Pimentel).

Esses questionamentos sobre essas tentativas de apagamento e silenciamentos em relação à presença indígena na região motivaram Nôra a continuar buscando respostas na educação, ao ingressar no curso de técnico de Magistério e, posteriormente, cursando licenciatura em Pedagogia no Universidade Estadual de Roraima – UERR, ao mesmo tempo que atuava como professora na Secretaria de Educação daquele Estado entres os anos de 2002 a 2008.

Segundo ela essas faltas de informações sobre como trabalhar a temática indígena em sala de aula a levaram a desenvolver recursos pedagógicos que auxiliassem seu trabalho e dos demais colegas.

A partir dessas inquietações eu começo a trilhar a busca pelo desenvolvimento de materiais concretos que pudessem subsidiar meu trabalho em sala de aula, dentro dos conhecimentos herdados das vivências na comunidade onde passei boa parte de minha infância (Maloca Olho D'Água - TI Raposa Serra do Sol) e dos conhecimentos adquiridos de didática e prática pedagógica (Nôra Pimentel).

A narrativa da nossa interlocutora revela os esforços históricos das políticas públicas educacionais do Estado como tentativas de apagamento e silenciamento dos conhecimentos indígenas, bem como de suas contribuições como atores no processo de construção de identidades da população nacional. Essas tentativas escacaram o epistemicídio e o racismo epistêmico dos quais os indígenas brasileiros foram e ainda são

vítimas, onde suas culturas, valores e forma de constituição de conhecimentos são frequentemente marginalizados e desvalorizado.

No entanto, a reação da professora e pesquisadora indígena a esses eventos é um exemplo poderoso de resistência e agência indígena frente ao que lhe foi posto pelo Estado. Ao desenvolver materiais pedagógicos concretos baseados em suas vivências no território indígena para subsidiar sua atividade docente, ela integra os conhecimentos tradicionais indígenas com os conhecimentos ocidentais adquiridos em sua formação acadêmica, criando um espaço de aprendizado que valoriza e promove os conhecimentos indígenas, trazendo os da periferia para o centro, e os colocando em equivalência aos conteúdos presentes no currículo tradicional da educação não-indígena.

Ao abordar sobre sua trajetória de luta em defesa dos direitos dos povos indígenas, especialmente no campo da cultura e da educação, pontuando os principais desafios e conquistas, nossa colaboradora Kessia Krahô, já se coloca enquanto pessoa indígena que cresceu em contexto urbano.

Vim morar em Brasília ainda criança, aqui na capital encontrei outros parentes e parentas parceiros/as na luta, há mais de 10 anos faço parte do movimento indígena, pois não basta ser apenas indígena, nós temos que lutar pelos nossos direitos que não são garantidos, mesmo sendo este país nosso território roubado e explorado a mais de 524 anos (Kessia Daline Krahô).

Ao tomar consciência do processo histórico de lutas travados pelos povos indígenas frente ao Estado em defesa de seus direitos, a nossa interlocutora percebeu a urgência de se especializar e atuar em diversas frentes como forma de melhor contribuir para as pautas do movimento indígena. Não tardou para Kessia notar que a educação era peça fundamental na luta por direitos e também na reafirmação de identidades, levando-a a se envolver diretamente na educação escolar não-indígena e nas artes como ferramentas de resistência e busca por transformação.

Há 5 anos atrás iniciei minha caminhada na área da Educação, como educadora social trabalhava meio período em uma escola pública em 2019, desde então me apaixonei e nunca mais quis sair dessa caminhada. Além disso, sou artista independente aqui no DF, pegando esse meio como estratégia de luta, parti para arte - educação decolonial, com as crianças especialmente, utilizando os saberes ancestrais que aprendi com minha avó e os mais velhos do meu povo, através do ato de contar histórias, cantar, desmistificar estereótipos que favorecem o preconceito e o racismo... faço do rezo ancestral, performances e teatro para conquistar as crianças indígenas afim de promover auto estima e valorização de suas culturas e das crianças cupen (não indígenas) mostrar a nossa cultura e realidade atual além das visões deturpadas que pairam o imaginário social sobre nós povos originários (Kessia Daline Krahô).

Paralelamente a seu trabalho formal na escola pública, Kessia se estabeleceu como uma artista independente no Distrito Federal, onde utiliza a arte como uma poderosa ferramenta de luta. Com um enfoque especial na arte-educação decolonial, Kessia trabalha com crianças, aplicando os conhecimentos ancestrais que aprendeu com sua avó e os mais velhos de seu povo. Através das histórias e cantos tradicionais de seu povo, a jovem educadora e artista indígena cria um cenário favorável para desmistificar estereótipos, combater o preconceito e o racismo, promovendo a autoestima e a valorização das culturas indígenas entre as crianças indígenas. Ao mesmo tempo, que busca informar as crianças não-indígenas sobre a realidade dos povos originários, sob uma perspectiva de pessoa indígena em contexto urbano. O que contribui de forma positiva na desconstrução das visões deturpadas e preconceituosas que prevalecem no imaginário social.

Segundo Pocuhto (2019, p. 06), a música possui um papel fundamental na cultura Mehĩ (Krahô), desempenhando uma função central na expressão das relações entre os seres e a natureza. Ela não apenas proporciona alegria, mas também narra as interações cotidianas com os rios, árvores, frutos, insetos, água, sol, lua e pássaros. Todas as composições estão intrinsecamente vinculadas à natureza. A música, deve ser transmitida como parte essencial do conhecimento cultural. Sua presença constante no dia a dia evidencia uma profunda conexão com a natureza, o que se reflete em sua dinâmica, alegria e na capacidade de unir a comunidade nos espaços comuns da aldeia. Portanto, a música é um componente vital para a afirmação e o fortalecimento da identidade cultural Mehĩ.

As performances teatrais e musicais de Kessia desempenham um importante papel como mecanismos de engajamento e inspiração para as crianças, ao revelar as riquezas e a importância das culturas indígenas. Além disso, essas apresentações oferecem aos estudantes a oportunidade ímpar de aprender sobre o nosso bioma, Cerrado, a partir da perspectiva Krahô, um povo Jê cuja cultura está profundamente enraizada nesse bioma.

A atuação da educadora indígena destaca a importância da presença indígena em contextos urbanos, demonstrando que os povos indígenas não são meros sobreviventes, mas agentes ativos e essenciais na construção de um diálogo intercultural que enriquece as experiências e as formas de ser e estar no mundo.

Através de seu trabalho multifacetado, a educadora e artista indígena reafirma a importância da agência indígena na sociedade contemporânea, determinando que a

educação e as artes são caminhos fundamentais na busca por transformação social e justiça epistêmica.

Nosso interlocutor Kamuu Dan cresceu na capital Boa Vista, Roraima, onde teve acesso à educação escolar não-indígena, uma formação que lhe forneceu ferramentas importantes, possibilitando seu ingresso e atuação como servidor na Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI. Ao se mudar para o Distrito Federal e posteriormente ingressar no curso de Gestão Ambiental na Universidade de Brasília – UNB, ampliou seus conhecimentos, criando condições de transitar entre diferentes mundos e dialogar de forma eficaz tanto com as comunidades indígenas quanto com instituições governamentais e não governamentais.

O acesso à educação "dos brancos" possibilita que indígenas, utilizem as ferramentas do sistema dominante para lutar por seus direitos e promover a valorização de suas culturas. Com uma formação nos moldes da sociedade ocidental, Kamuu Dan pode contribuir de maneira mais eficaz na formulação de políticas públicas, na criação de materiais educativos bilíngues e na promoção de práticas socioambientais que respeitam e integram os conhecimentos tradicionais indígenas. Sua atuação como escritor e educador socioambiental popular também permite que ele amplie essas questões para além das comunidades indígenas, sensibilizando a sociedade em geral. Dessa forma, a educação formal torna-se uma ferramenta fundamental para que os povos indígenas se fortaleçam e resistam às diversas formas de opressão.

As ações realizadas por Nôra, Kessia e Kamuu refletem os princípios de uma educação decolonial, conforme discutido por Quijano (2014) e Walsh (2013), que visam desmantelar as estruturas de poder que perpetuam a dominação cultural e promover uma educação que reconhece e respeita a diversidade epistemológica. As iniciativas desses educadores não apenas contribuem para a disseminação dos conhecimentos tradicionais indígenas, mas também desafiam a hegemonia do conhecimento eurocentrado. Dessa forma, promovem um diálogo intercultural que busca criar uma experiência educacional e inclusiva, onde vozes e perspectivas indígenas são ouvidas e valorizadas.

Essas ações enriquecem a experiência educacional da comunidade escolar e fortalecem as identidades culturais dos estudantes indígenas inseridos em sistemas de ensino não-indígenas. Isso permite que esses estudantes tenham importante referências, melhorando sua autoestima e incentivando-os a trazer seus conhecimentos para o processo de ensino e aprendizagem na educação formal fora de seus territórios de origem. Como destacou Freire (2005), a educação deve ser um ato de libertação e conscientização.

As ações das nossas interlocutoras corroboram essa filosofia, demonstrando que a educação pode e deve ser um espaço de resistência e transformação social.

3.3. Invisibilidade indígena no Distrito Federal

A situação dos indígenas em áreas urbanas do Distrito Federal é marcada por desafios significativos que em alguma medida podem impactar em suas identidades culturais e integração social. A migração em busca de melhores oportunidades de emprego e acesso a serviços básicos, como saúde e educação, enfrenta obstáculos culturais e preconceitos que dificultam sua inclusão. A ausência de políticas públicas eficazes para a valorização das culturas indígenas agrava a invisibilidade e marginalização dessas comunidades na capital do país. Os espaços educacionais geralmente não estão preparados para lidar com a diversidade cultural indígena, resultando em uma educação que não reconhece ou valoriza essas culturas. Assim, os indígenas urbanos lutam por reconhecimento e inclusão, buscando preservar suas tradições enquanto se adaptam às novas realidades urbanas.

Ao abordar sobre os desafios da invisibilidade dos indígenas em contexto urbano, Castilho (2023, p. 125) afirma que as culturas dos povos estão em constante transformação, então não podemos esperar que os povos indígenas mantenham as mesmas características de cinco séculos atrás. Indígenas que vivem em áreas urbanas são tão indígenas quanto aqueles que residem em aldeias rurais. Eles têm o direito de exercer sua cidadania, com o reconhecimento de suas identidades étnicas, línguas, valores, costumes, organização social e crenças, que evoluem com o tempo. Negar isso é perpetuar a opressão iniciada com a colonização das Américas pelos europeus. A migração dos indígenas para as cidades, seja voluntária ou forçada, geralmente ocorre devido à violação de seus direitos, como expulsão de suas terras, insegurança econômica e falta de serviços básicos.

Ao relatar sobre sua chegada ao Distrito Federal, nossa colaboradora Nôra Pimentel, destaca que a falta de preparo dos profissionais de educação em lidar com a cultura indígena contribui significativamente para a invisibilidade dessas pessoas indígenas.

A prática pedagógica nas salas de aulas do Distrito Federal foi fundamental para continuar minha busca, principalmente porque nesse período, senti na pele o que é ser mãe de crianças indígenas e a escola onde seus filhos estão matriculados não terem o mínimo de conhecimento para fazerem uma abordagem apropriada. E assim, a partir de mais essa demanda, me tornei

atuante na catalogação de literatura e jogos que pudessem contribuir com o despertar da sensibilização de meus colegas educadores que tinham em suas mãos meus maiores tesouros. Não foi fácil, nem sem frustrações porque uma sociedade só se transforma a partir das experiências que as fazem tomar atitudes melhores (Nôra Pimentel).

Nôra afirma que o desconhecimento e a ausência de abordagens apropriadas sobre o ensino de história e cultura indígena nas escolas do Distrito Federal resultam em um ambiente que não reconhece nem valoriza a diversidade cultural indígena. Esse cenário pode contribuir para a negação da identidade cultural, desmotivação escolar e disseminação de preconceitos em relação às crianças indígenas.

Para reverter essa situação, Nôra tomou a iniciativa de catalogar literatura e jogos que sensibilizassem os educadores sobre a importância de incluir e valorizar as culturas indígenas nas práticas pedagógicas. No entanto, ela também aponta os desafios e frustrações presentes nessa jornada, destacando que a transformação da sociedade através da educação é um processo lento e exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas e na formação de professores.

As ações descritas por nossa interlocutora, ao assumir um papel ativo na catalogação de literatura e jogos, não apenas proporcionam recursos educativos relevantes, mas também validam e fortalecem a agência indígena dentro do sistema educacional. Essas iniciativas evidenciam a importância do protagonismo indígena, sinalizando que as pessoas indígenas são as mais capacitadas para identificar suas necessidades e aspirações, assegurando que as abordagens pedagógicas respeitem e retratem suas culturas e tradições. Além disso, ao liderar essas iniciativas, Nôra inspira outros indígenas a lutar por um espaço educacional mais inclusivo e representativo, promovendo uma transformação sustentável e enraizada nas experiências indígenas, nas quais as pessoas não-indígenas também têm oportunidade de vivenciar tais experiências.

Ao ser convidado a discorrer sobre as principais dificuldades enfrentadas na abordagem da temática indígena em escolas públicas do Distrito Federal, Kamuu Dan inicia sua fala relembrando as razões que o motivaram a começar a realizar visitas às instituições de ensino, com o objetivo de contribuir para o ensino da história e da cultura indígena, após sua chegada ao Distrito Federal. Ele destaca, em primeiro lugar, a questão da invisibilidade dos povos indígenas, bem como o desconhecimento, tanto por parte da sociedade quanto das escolas, sobre as culturas e histórias desses povos. Além disso, Kamuu Dan menciona dois pontos de referência cruciais em sua trajetória e de sua família: o momento em que seus filhos deixaram de se reconhecer como indígenas e a

percepção de que essa perda de identidade é comum entre indígenas que migram para áreas urbanas, distantes de seus territórios tradicionais.

Segundo ele, essa transformação é marcada por um sofrimento profundo, decorrente da ausência de referências culturais e da dificuldade de adaptação a um novo ambiente que não acolhe suas tradições e valores.

São vários pontos que nos motivou a começar, a iniciar essa luta. Primeiramente a invisibilidade, o desconhecimento da sociedade, o desconhecimento das escolas. Mas tem dois fatos importantes, na qual acho que são pontos de referência, para a nossa vida, para a minha vida e para a vida dos nossos filhos. Foi o momento em que eles não se enxergavam mais indígenas, eles não se viam como indígenas. Então, esse foi um ponto, um ponto que acedeu uma luz e um perigo para você, é... não entender isso, não aceitar isso. E depois eu vi que isso é normal para os indígenas que vêm para a cidade, para os indígenas que mudam, que saem do seu território e mudam para outro espaço que não é seu território. A tendência é, que a gente viu inclusive, outros parentes, que essa transformação é muito sofrida, muito cruel, porque você não tem mais as suas referências do seu território (Kamuu Dan Wapichana).

A invisibilidade dos povos indígenas e o desconhecimento da sociedade e das instituições escolares acerca de suas culturas e histórias constituem problemas sistêmicos que se refletem no currículo escolar e na carência de representatividade indígena nas escolas. Esses fatos podem impactar diretamente os estudantes indígenas, que, ao serem afastados de seus territórios e referências culturais, podem deixar de se reconhecerem enquanto indígenas, resultando em uma crise de identidade e em um sentimento de não pertencimento. A migração para um ambiente urbano, distante do território tradicional, é descrita pelo nosso colaborador como uma transformação dolorosa e cruel. A ausência de referências culturais e de apoio pode tornar essa transição extremamente difícil, afetando o bem-estar emocional e psicológico dos jovens indígenas.

Diante desse contexto, é urgente que as escolas incluam o ensino da história e da cultura dos povos indígenas em suas práticas pedagógicas de maneira abrangente e contínua. Além disso, a promoção de atividades que envolvam diretamente educadores indígenas que podem contribuir para a sensibilização de alunos e professores sobre a importância da diversidade cultural. Dessa forma, cria-se um cenário propício para que os jovens indígenas se sintam motivados a reconectar-se com suas culturas, além de oferecer aos estudantes não indígenas uma rica oportunidade de experienciar a diversidade.

Kamuu Dan continua a discorrer sobre o assunto trazendo a questão da importância dos territórios indígenas para autoafirmação de identidades das pessoas indígenas.

Então a gente precisava ter uma referência de um espaço indígena. E daí a gente foi morar num território indígena. Para que a gente desse continuidade à nossa vida, é... às nossas tradições, né? Nossos cantos, nossas danças, nossas pinturas e tudo isso. Vem aonde tem um território. Primeira coisa, né? Foi essa, essa dificuldade em que você não tem uma referência dentro da cidade, um espaço indígena, né? E nem aonde você pode se manifestar também. Isso é de praxe, é... comum em vários povos que migram para as cidades. Então essa perda, ela é muito cruel, né? Então essa perda, ela é muito cruel, né? E fez com que a gente percebesse a tempo e a gente mudasse o nosso curso, né? E a gente foi fortalecer o nosso... a nossa cultura, o nosso jeito de viver dentro da cidade. O primeiro ponto é esse, né? Que nos motivou (Kamuu Dan Wapichana).

A morosidade no processo de demarcação de Terras Indígenas, a crescente urbanização e a migração das populações indígenas para áreas urbanas têm se revelado desafiadoras para aqueles que se encontram afastados de seus territórios tradicionais, dificultando a manutenção de suas culturas e cosmociências. Para muitos indígenas urbanos, a preservação da língua materna, das práticas culturais e das tradições torna-se uma tarefa árdua. A falta de espaços comunitários adequados para a realização de rituais e a dispersão das comunidades complicam a transmissão de conhecimentos tradicionais.

Os territórios indígenas são essenciais para a continuidade das culturas e tradições dos povos indígenas, pois não se tratam apenas de espaços físicos, mas também de locais carregados de significados culturais, espirituais e sociais. São nesses territórios que se realizam rituais, preservam-se as línguas tradicionais e mantém-se a oralidade através da transmissão de conhecimentos de geração em geração. A relação dos povos indígenas com suas terras é o resultado de uma simbiose entre o humano e os demais seres vivos e espirituais que compõem esse território.

A preservação dos territórios indígenas é igualmente primordial para a sustentabilidade, uma vez que os povos indígenas possuem conhecimentos profundos sobre o manejo sustentável dos recursos naturais, contribuindo diretamente para a conservação da biodiversidade e para a mitigação das mudanças climáticas. Dessa forma, a preservação dessas terras é vital não apenas para os habitantes locais, mas para todo o país.

Apesar dos desafios, muitos indígenas urbanos encontram maneiras de reafirmar suas identidades e manter vivas suas culturas. Organizações comunitárias e associações indígenas urbanas, e participações em eventos culturais desempenham um papel importante nesse processo, proporcionando espaços de convivência e celebração cultural.

A vida urbana pode afastar os indígenas de suas raízes culturais, mas também pode oferecer novas formas de reafirmação de suas identidades. Essa troca se dá sob uma perspectiva intercultural onde pessoas não-indígenas também vivenciam esses processos e têm oportunidade de aprenderem com os indígenas.

Segundo Corrêa (2021, p. 19), inicialmente, pode-se pensar que os indígenas urbanos foram aculturados, pois tiveram que abandonar suas tradições para se adaptar às normas da sociedade urbana, como o trabalho assalariado e o pagamento de impostos. No entanto, a transculturação está tomando uma nova forma, onde os indígenas, agora por escolha própria, utilizam tecnologias digitais para compartilhar suas tradições e problemas com um público mais amplo. Isso permite que não-indígenas se conscientizem das questões indígenas e aprendam sobre suas tradições culturais, incluindo conhecimentos, que são tradicionalmente transmitidos oralmente. Dessa forma, há uma troca cultural que beneficia ambos os lados, promovendo a conscientização e a afirmação da identidade indígena.

Nôra Pimentel expressa sobre suas experiências que sua família de vivenciar a diversidade ao morar na comunidade indígena Santuário dos Pajés.

Morando na Comunidade Indígena Santuário dos Pajés de 2011 a 2019, essa minha vontade só aumentou principalmente por perceber que o DF tem uma expressividade indígena muito forte e mesmo assim continuamos invisibilizados. Nesse contato com as escolas encontrei poucos profissionais que tinham sensibilidade e conhecimentos sobre os povos originários. E foi assim que iniciamos, em 2012, um trabalho de proximidade e diálogo com as instituições de ensino básico ao universitário públicas e privadas. Foi a acolhida e troca de saberes que nos permitiram contar nossas histórias, angústias, experiências de vida e nossa relação com o planeta e, por essas informações, poderiam contribuir para um novo momento de se refazer a prática pedagógica (Nôra Pimentel).

A educadora sublinha que, apesar da expressiva presença indígena no Distrito Federal, inclusive com um território indígena no coração de Brasília, os povos originários continuam invisibilizados. Essa vivência no território tornou ainda mais urgente para ela a necessidade de uma atuação direta nas escolas, especialmente ao constatar a falta de preparo e sensibilidade dos profissionais da educação em abordar a temática indígena em sala de aula.

Sua iniciativa foi uma resposta direta à demanda imprescindível de formação e sensibilização dos educadores sobre o ensino de história e cultura indígena. A acolhida e troca de conhecimentos que se seguiram permitiram que esses educadores ouvissem histórias, angústias, experiências de vida e tomarem conhecido da profunda e simbiótica

relação dos indígenas com a natureza. Para os povos indígenas, a natureza não é apenas um recurso, é a fonte de suas visões de mundo, e dita as dinâmicas políticas e sociais.

A agência indígena nessas articulações interculturais é fundamental, atuando como agentes ativos que trazem reflexões importantes e contribuições significativas para a reformulação das práticas pedagógicas. Ao compartilhar seus conhecimentos ancestrais e suas perspectivas sobre a relação com o planeta, eles oferecem visões de mundo ricas e essenciais que desafiam e complementam a visão ocidental predominante.

Essa interação contínua das comunidades e pessoas indígenas com as escolas é vital para promover uma maior compreensão e valorização das culturas indígenas. Além de combater preconceitos e estereótipos, fortalece o diálogo com o universo não-indígena, tornando essa relação mais respeitosa e assertiva. Assim, constroem-se pontes entre culturas, enriquecendo as práticas educativas e fomentando uma educação mais inclusiva e integradora.

Kamuu Dan continua a narrar as principais dificuldades encontradas ao abordar a temática indígena nas escolas públicas do Distrito Federal. Ele destaca o preconceito que ele e sua família enfrentaram como um fator crucial que motivou seu engajamento na educação não-indígena.

O segundo... o segundo ponto, é a questão do preconceito. Que as pessoas, quando elas querem nos agradar, elas não nos chamam de indígenas. Elas não procuram saber da onde a gente veio, não procuram saber da onde a gente veio, né? Elas simplesmente querem minimizar o preconceito, chamando a gente de japonês, de chinês, sei lá, menos indígena então, isso a gente sentiu muito, principalmente os filhos... os filhos mais velhos. Que chamavam de japinha... e outra coisa mais, mas menos de indígena, porque indígena mostra a ferida aberta né, que o Brasil tem né, essa... esse passivo muito grande que existe né, com relação aos povos indígenas. E nesse preconceito, nesse preconceito estrutural, a gente vai vendo que a sociedade, ela também, é... tem pessoas que ela realmente não aceita de jeito nenhum. Tem pessoas que é escancarado o preconceito. Então teve uma situação muito peculiar, que quando eu vou para um arraial de um... uma escola, com os meus dois filhos mais jovens né, e os meus filhos pedem para comer, para comprar as comidas típicas, a professora, ou mãe, não sei, não lembro. Mas eu acho que era mãe sim, não atende a gente dizendo que não ia atender indígena, que não atende índio, não vende para índio né. E simplesmente largou o caixa e foi embora.

Então isso nos tocou muito né, nos feriu muito, principalmente eu que entendi esse preconceito né. A gente percebeu que a gente estava em um ambiente hostil, um ambiente que não aceitava a gente. Um ambiente é... em que a sociedade não é só desconhecimento, não. É não querer mesmo você ali. Você...é... dá ranço nas pessoas. Então é pior do que a gente pensava. E isso me levou a...no momento eu fiquei triste, eu fiquei com vontade de denunciar né. E... e choramos muito, né? A gente chorou, porque isso realmente nos agride mesmo. Como é que pode acontecer isso, né? É... dentro do nosso próprio país, onde os povos indígenas estavam aqui primeiro. Nós não somos invasores. Nós somos povos originários, estávamos aqui sempre.

Mas, depois do fato, a gente conversou muito, a gente percebeu que não adianta a gente ficar ali... só... só lamentando, né? E aí, resolvemos trabalhar essa

questão. Esse foi um dos pontos em que me motivou a ir para as escolas, a trabalhar com os professores, a trabalhar com os pais, os servidores, os funcionários (Kamuu Dan Wapichana).

O relato desse pai indígena é uma melodia triste, um espelho que reflete a face cruel do preconceito enfrentado pelos povos indígenas no Brasil. Cada palavra sua desnuda camadas profundas de racismo e desinformação ainda entranhadas na sociedade brasileira.

Ele conta, com a dor de quem sente na pele, como muitos, para minimizar o preconceito, preferem vê-los como japoneses ou chineses, negando suas verdadeiras identidades indígenas. Isso revela um desconhecimento profundo, fruto das tentativas históricas do Estado e da sociedade em apagar a presença indígena e suas contribuições. Esta atitude não é apenas para evitar desconforto, mas também para manter o epistemicídio, onde a sociedade continua a marginalizá-los com base em informações distorcidas que ignoram as epistemologias indígenas.

No episódio do arraial escolar, a recusa de uma mãe ou professora em atender o escritor e seus filhos, por serem indígenas, é uma ferida aberta, um exemplo claro e doloroso de preconceito, racismo e hostilidade. Este incidente não só traumatizou a família, mas também revelou a face desumana do racismo estrutural. A recusa e a saída abrupta da mulher são uma rejeição completa, uma negação da dignidade e humanidade dos indígenas, uma lembrança dolorosa de que o preconceito é, muitas vezes, uma decisão consciente de excluir e marginalizar.

Kamuu Dan nos faz refletir sobre o impacto emocional e psicológico desses atos de racismo. A tristeza, raiva e a vontade de denunciar descritas por nosso interlocutor mostram a necessidade de resistir e lutar contra essas injustiças. Mas também evidenciam o cansaço, a dor constante de viver em uma sociedade que, muitas vezes, não os aceita. É impreterível que o Estado e a sociedade brasileira façam um esforço consciente para valorizar e reconhecer as contribuições históricas dos povos indígenas. Apenas com políticas públicas efetivas poderemos começar a curar as feridas abertas mencionadas pelo escritor. Reconhecer os povos indígenas como os primeiros habitantes e guardiões desta terra é essencial para construir uma sociedade mais justa e humana.

A ocorrência de tal episódio de preconceito no ambiente escolar, que deveria ser um exemplo de inclusão, respeito e celebração da diversidade, é especialmente grave. As escolas são espaços fundamentais para a formação de valores e atitudes nas crianças e

jovens, e devem promover um ambiente onde todas as identidades culturais sejam reconhecidas, valorizadas e celebradas. Quando o preconceito e racismo se manifesta nesse contexto, ele não apenas fere diretamente aqueles que são alvo da discriminação, mas também contribui para a continuidade do racismo e da exclusão nas próximas gerações.

Reis da Silva e Soares (2021, p.11), trazem importante contribuição sobre o papel da escola nesse contexto:

Desse modo, sendo o encontro e a convivência entre as diferenças uma dimensão inerente ao espaço escolar, é imperativo que aqueles que são responsáveis pelas ações pedagógicas estabeleçam diálogos e construam estratégias com vistas à valorização das singularidades, promoção e o reconhecimento das alteridades, interação e comunhão *da e na* diferença. A convivência com outras culturas no processo de escolarização nos dá a oportunidade de desnaturalizar preconceitos contra certos grupos (sociais e étnicos), que, historicamente, foram não apenas identificados como “diferentes”, mas classificados como inferiores em razão de suas diferenças. Essa classificação/hierarquização tem servido, como sabemos, para justificar toda sorte de discriminação e exclusão.

Este incidente, ocorrido durante uma festa tradicional, onde se celebra a diversidade cultural do país, é ainda mais alarmante. O arraial escolar, destinado a exaltar a riqueza das diferentes culturas brasileiras, deveria ser um momento de união e valorização de todas as tradições. No entanto, a recusa de uma mãe ou professora em atender Kamuu Dan e seus filhos por serem indígenas revela uma falha profunda no cumprimento do papel educacional de promover a equidade e o respeito. Tal ato desumaniza e marginaliza os povos indígenas, enfraquecendo os esforços de construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Este episódio evidencia a imprescindibilidade de uma educação que não apenas tolere, mas celebre a diversidade, e que inspire todos os membros da comunidade escolar a reconhecer e combater o racismo e o preconceito em todas as suas formas.

3.4.Desafios para trabalhar a temática indígena nas escolas

Os professores enfrentam dificuldades significativas ao tratar da temática indígena em sala de aula devido uma série de fatores como ausência de formação específica, falta de apoio institucional, prevalência de preconceitos e desinformação, currículos escolares rígidos. Esses obstáculos corroboram para uma abordagem superficial e inadequada do tema, e desta maneira contribuindo para a manutenção de estereótipos e da invisibilidade das culturas indígenas.

Segundo Kayapó e Brito (2014 p. 56), no que diz respeito ao estudo de história e cultura indígena nas escolas, é comum que os professores abordem sobre as “contribuições dos índios para a formação da sociedade brasileira” de forma simples e breve “apenas fazendo referências a aspectos superficiais das culturas desses povos”.

Ao ser questionada sobre os principais desafios para trabalhar a temática indígena em sala de aula, nossa interlocutora Nôra Pimentel pontua:

As dificuldades são muitas, mas duas se sobressaem. Primeiro é a falta de conhecimento profissional e depois a sensibilidade para o despertar da vontade de se querer abordar essa temática e isso muito tem a ver com a consciência que se construiu enquanto parte de uma coletividade, princípios e influências da sociedade (Nôra Pimentel).

Esses dois aspectos estão interligados, refletindo a complexidade de uma sociedade que historicamente tem negligenciado e marginalizado as epistemologias indígenas. A falta de conhecimento profissional, evidencia um problema estrutural na formação dos educadores, que não recebem o devido preparo para ensinar sobre as diferentes manifestações culturais existentes no país, incluindo a diversidade das culturas indígenas.

A segunda dificuldade, a falta de sensibilidade, é igualmente preocupante. Sensibilidade nesse contexto, diz respeito à capacidade de reconhecer a importância de abordar a temática indígena e de fazê-lo com respeito e empatia. Isso vai além do simples conhecimento; trata-se de uma disposição moral para valorizar as culturas indígenas como parte integral do patrimônio cultural brasileiro. Nossa colaboradora sugere que essa falta de sensibilidade está profundamente enraizada na consciência coletiva da sociedade, que por muito tempo construiu sua pretensa identidade excluindo os povos indígenas.

Para tentar superar esses desafios, é necessário um esforço na formação e sensibilização dos profissionais da educação, incorporando estudos sobre culturas indígenas de forma significativa em sua formação acadêmica, de preferência com a participação de professores indígenas. Além disso, é preciso haver esforços e políticas públicas que incentivem uma mudança estrutural mais ampla que valorize e acolha a diversidade das culturas indígenas.

Nossa interlocutora Kessia Krahô também traz suas contribuições sobre os principais desafios para trabalhar a temática indígena em sala de aula:

Os desafios são imensos, mas o que mais encontro é que os outros professores/as ainda não reconhecem nossos saberes como educação, pois só é reconhecida a educação formal não indígena, devido às relações serem centradas no mundo padronizado pelos valores da branquitude, não

reconhecendo as outras culturas e povos com saberes ricos a serem somados nesses espaços de disputas de poder que também se instauraram no campo da educação e a minha responsabilidade como educadora indígena decolonial é ir contra esse sistema a fim de fortalecer os nossos e dar visibilidade a nossa forma indígena de ser, ensinar e aprender em coletividade (Késsia Daline Krahô).

Segundo nossa interlocutora o principal obstáculo é o não reconhecimento dos saberes indígenas como formas legítimas de educação. Esta falta de conhecimento está enraizada nas relações de poder e na hegemonia dos valores da branquitude, que padronizam a transmissão do conhecimento e marginalizam outras culturas. O sistema educacional atual, centrado na educação formal não indígena, perpetua uma visão eurocêntrica que desvaloriza a riqueza das culturas indígenas, criando um ambiente de exclusão e invisibilidade.

Kessia, enquanto educadora indígena decolonial, vê sua responsabilidade em combater esse sistema excludente, fortalecendo as cosmociências indígenas e fomentando os modos indígenas de ser, ensinar e aprender em coletividade. Ela destaca que a educação indígena valoriza a interconexão comunitária, contrastando com o individualismo da educação ocidental. Este processo de resistência decolonial promovido pela nossa colaboradora é fundamental para desafiar e subverter as estruturas de poder que sustentam a hegemonia da educação formal não indígena.

Em sua fala Kessia continua trazendo importantes contribuições:

O principal desafio que encontro ao trabalhar a temática da educação indígena é a abertura e disposição de outros professores/as em reconhecerem a importância de se estudar a questão indígena para além do 19 de abril, pois muitos acreditam que esse tema só deve ser trabalhado no Dia Nacional dos Povos indígenas, não o ano todo como manda a lei que devemos abordar o estudo das culturas indígenas nas escolas públicas ou particulares. Infelizmente a escola é traspasada por questões pessoais que pairam preconceitos e religiosidades cristãs e como educadora indígena decolonial percebo que alguns profissionais não estão preocupados com a importância dessa causa ser debatida em sala de aula.

Embora, atualmente eu trabalhe em tempo integral em uma escola pública aqui no DF que tenha a presença de crianças indígenas, e a mesma tenha uma equipe pedagógica da direção que se preocupa com a importância do meu trabalho, não posso dizer o mesmo dos professores que estão em sala de aula. Nós temos o mês inteiro de abril que usamos para trabalhar o Abril Indígena, mas eu sempre tenho que está orientando esses professores/as seja com referências bibliográficas, músicas, textos, poesias e autores/as indígenas para que eles possam trabalhar de forma " certa" com os seus alunos. As vezes isso cansa, porque é como se eu fosse a "única pessoa responsável" por fazer isso, por trazer essa tomada de consciência para prestarem atenção nas nossas próprias referências, sendo que eles/as mesmos/as poderiam fazer isso. Teve uma situação onde, eu estava dando uma oficina na biblioteca, e eu fui chamada " interrompida " para comparecer na sala dos professores para dar monitoria a eles sobre o que podiam ou não trabalhar com seus alunos, pois eles estavam

com receio do material que poderiam utilizar para não serem julgados depois. Sinto que esse trabalho não é só de minha responsabilidade, eles também podem fazer suas próprias reflexões enquanto educadores, estudarem mais sobre o assunto, pois há muito material disponível para isso. Não é mais como no passado, onde se ouvia e via cupen (brancos) falando sobre nós, porque nosso povo era privado de falar, hoje nós temos fontes confiáveis e seguras produzidas por nós mesmos é só pesquisar e estar aberto para absorver essas mensagens sagradas. Além disso as crianças cupen, trazem de casa seus valores e reproduzem ideias preconceituosas, penso comigo que isso é uma problemática estrutural e se a escola não ensina, onde é que essas crianças vão aprender?!! Já presenciei diversas situações ao longo desses 5 anos na educação, algumas são maravilhosas, mas nem todas são assim. Em abril desse ano, ofertei uma semana de oficina sobre a importância do Abril Indígena, então logo no início das atividades, uma criança cupen, trouxe argumentos pejorativos sobre mim, fui bombardeada com a pergunta:

" Você é índia de verdade ou é só uma fantasia "?

" Se você é índia porque você tá aqui "?

Imediatamente eu pedi para criança se sentar e tive que fazer o trabalho pedagógico da desconstrução, mas não acredito que pensamentos como esses serão desconstruídos apenas com uma conversa é necessário um trabalho árduo e por isso, reforço aqui a importância de maior comprometimento dos professores para com seus alunos. Não podemos acreditar que é só papel das pessoas indígenas de desconstruir os preconceitos e falas equivocadas é o papel de toda sociedade (Késsia Daline Krahô).

A análise da educadora Krahô revela a complexidade das barreiras enfrentadas por ela enquanto educadora e artista indígena atuando no sistema de educação não-indígena. Ela destaca que muitos professores ainda não reconhecem a importância de abordar a temática indígena além do dia 19 de abril, o Dia Nacional dos Povos Indígenas. Esta visão limitada contraria a legislação que exige a inclusão contínua das culturas indígenas no currículo escolar. A educadora salienta o preconceito e as influências das religiosidades cristãs que permeiam o ambiente escolar, dificultando a aceitação e a valorização das culturas indígenas no ambiente escolar.

Embora nossa interlocutora atue em uma escola pública no Distrito Federal com uma equipe pedagógica comprometida com a temática indígena, muitos professores ainda não demonstram o mesmo nível de compromisso. Ela frequentemente se vê sobrecarregada, tendo que orientar esses profissionais e fornecer-lhes referências bibliográficas, músicas, textos, poesias e autores indígenas. A falta de iniciativa dos demais educadores em buscar conhecimento e refletir sobre suas práticas pedagógicas aponta para uma resistência sistêmica e um déficit de engajamento em transformar a educação de maneira inclusiva e decolonial.

O depoimento da parente Késsia Krahô, me faz lembrar o quanto nós educadores indígenas que atuamos na educação não-indígena enfrentamos uma constante pressão e

sobrecarga de trabalho, como se fosse exclusivamente de nossa responsabilidade pesquisar e atender às demandas pontuais de toda a comunidade escolar quando se trata da temática indígena. Esse contexto cria uma situação delicada no ambiente de trabalho, onde a contribuição dos educadores indígenas é muitas vezes subvalorizada, o que pode passar a impressão que o papel dos educadores indígenas em projetos desenvolvidos pela escola se limita ao fornecimento de informações e recursos sobre suas próprias culturas, em vez de serem reconhecidos como profissionais igualmente competentes no desenvolvimento integral do currículo escolar. É igualmente importante enfatizar que nós, educadores indígenas que atuamos no sistema regular de ensino, não estamos na posição de formadores, mas sim cumprindo nosso papel e nossa jornada de trabalho em igualdade de condições com os demais colegas docentes.

Kessia também destaca a reprodução de preconceitos pelas crianças, refletindo o racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Ela relata um incidente em que foi questionada por uma criança com argumentos pejorativos, evidenciando a necessidade urgente de as escolas investirem em um trabalho pedagógico contínuo e direcionado para desconstruir esses preconceitos e combater o racismo estrutural e epistêmico. Nossa interlocutora enfatiza que a responsabilidade de desconstruir estereótipos e falas equivocadas não deve recair exclusivamente sobre os educadores indígenas, mas sobre toda a sociedade.

Os desafios enfrentados por Nôra e Kessia refletem a necessidade eminente de investimentos em políticas públicas que promovam uma transformação significativa no sistema educacional brasileiro. No âmbito escolar, é necessário um maior comprometimento de toda a comunidade escolar para criar um ambiente onde haja respeito e valorização das culturas indígenas e suas formas de constituição de conhecimento, reconhecendo que a educação decolonial é uma tarefa coletiva e contínua. Somente com um esforço conjunto dos órgãos gestores e da comunidade escolar será possível transformar o ambiente escolar em um espaço onde a diversidade cultural seja celebrada.

Para superar esses desafios, é necessário reformular os currículos escolares, de modo a incorporar as epistemologias indígenas de maneira significativa, promovendo, assim, uma mudança de mentalidade entre educadores e estudantes para a valorização e o respeito por esses saberes. Além disso, é crucial criar espaços onde as vozes indígenas possam ser ouvidas e reconhecidas, como parte de um esforço decolonial destinado à transformação de um sistema que, historicamente, tem marginalizado os conhecimentos

Indígenas.

3.5.Importância da formação de professores para trabalhar com a temática indígena

Em minha experiência como professor indígena na rede pública de ensino, em escolas não-indígenas, percebo uma carência de referências acerca das culturas indígenas entre os colegas docentes. Alguns admitem abertamente o receio de abordar o tema, devido à falta de vivência nessas culturas. Isso evidencia um problema relacionado ao limitado acesso dos professores a formações sobre a temática indígena, aliado à questão do "lugar de fala", que sugere que os indígenas possuem maior autoridade para falar sobre suas próprias culturas. Frequentemente, quando sou convidado a falar sobre cultura indígena, sou apresentado como alguém com propriedade para tratar do assunto, justamente por ser indígena.

Além disso, noto uma recepção positiva por parte dos estudantes, que geralmente expressam surpresa e entusiasmo ao me identificarem como professor indígena, com comentários como "uau, um professor indígena, que legal!". Isso reflete a importância da representatividade e da ocupação desses espaços por professores indígenas. Entretanto, também evidencia que o tema ainda é pouco discutido no ambiente escolar, muitas vezes sendo tratado como um problema que os próprios indígenas deveriam resolver, mesmo que não tenhamos concordado e sequer sido convidados a opinar com um sistema educacional que historicamente nos excluiu.

Em 2024, a Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN) repassou às escolas o "Caderno Pedagógico: Abril Indígena", contendo sugestões pedagógicas para a abordagem da temática indígena em sala de aula. O material concentra-se quase exclusivamente nas contribuições indígenas no campo das artes, desconsiderando quase completamente a atuação dos indígenas nos demais campos do conhecimento. O caderno oferece sugestões aplicáveis desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. Embora este recurso seja um importante pontapé inicial e uma boa referência para professores com pouco ou nenhum conhecimento sobre a temática indígena, ele ainda é limitado ao falar das contribuições dos povos indígenas para sociedade. O título "Abril Indígena" pode passar a impressão que o ensino da história e cultura indígena deva ser restrito ao mês de comemoração do Dia dos Povos Indígenas. O que nesse caso não atende plenamente às diretrizes estabelecidas pela Lei 11.645, que

orienta que o ensino de história e cultura indígena deve trabalhado ao longo de todo o ano letivo.

De acordo com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), ao divulgar em seu portal a lista de turmas canceladas por não atingirem o número mínimo de inscritos em 2023, observou-se que o curso intitulado "Conhecimentos Afro e Indígenas e Produção de Materiais Didáticos a Partir de Múltiplas Linguagens" registrou apenas três inscrições entre os trinta e quatro mil e seiscentos e dezoito professores, efetivos e temporários, da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF)³⁶. Essa baixa adesão evidencia um interesse limitado por parte dos docentes em cursos voltados à temática indígena, o que sugere um desconhecimento sobre a relevância dos conhecimentos indígenas no contexto educacional. Tal fenômeno pode ser atribuído, em parte, à formação predominantemente eurocêntrica recebida por esses profissionais, além de revelar a persistência de preconceitos e do racismo epistêmico entre os educadores do Distrito Federal em relação aos povos indígenas.

No primeiro semestre de 2024, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) ofereceu o curso "Saberes e Fazeres Indígenas, Africanos e Afro-brasileiros e Suas Potencialidades Educativas". Embora não tenhamos acesso ao número exato de inscritos, o fato de o curso não ter sido cancelado por falta de participantes indica uma sensível melhora na procura por formações relacionadas à temática indígena em comparação com 2023. No entanto, para o segundo semestre de 2024, a Subsecretaria não disponibilizou cursos com enfoque na temática indígena.

Diante dessas fragilidades apresentadas pelo sistema de ensino público do Distrito Federal em relação a abordagem da temática indígena nas escolas, questionamos aos interlocutores nessa pesquisa, se caso os professores das escolas públicas não-indígenas do DF tivessem acesso a formações sobre o ensino de história e cultura indígena ministradas por indígenas, de que formas isso contribuiria para uma abordagem mais respeitosa e inclusiva da cultura indígena nas escolas. Nossa colaboradora Nôra Pimental comenta:

Como já falei anteriormente, é urgente e essencial que haja a oportunidade de processos de formação continuada para os profissionais de educação em relação à temática indígenas, seus anseios e desafios históricos e atuais.

Acredito que toda e qualquer iniciativa abre espaço para um diálogo e a facilitação a esse acesso garante um maior interesse e participação principalmente quando se apresenta a mediação dessa troca de saberes por quem tem lugar de fala e propriedade para fazer essas abordagens específicas.

³⁶ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/secretaria-de-educacao-trabalha-para-nao-haver-falta-de-professores-em-2024/> Acesso em: 12/08/2024

Logo, trazer para o espaço educacional os mestres de saberes tradicionais e demais parentes que tem uma sensibilidade de troca sensível dos conhecimentos coletivos condizentes com nossa cosmovisão e caminha diante do percurso do bem viver, podemos dizer que muito contribuiria para a disseminação dos propósitos benéficos para todos.

Utilizar nossos materiais autorais, nos mais diversos gêneros de produção (música, pinturas, artesanatos, literatura, manejo das plantas...) é uma das formas de valorizar nossas vozes ao contar nossas memórias ancestrais e esses ensinamentos podem contribuir para salvar o planeta das práticas de destruição que tem levado para o mesmo cenário sem volta.

O não envolvimento e posicionamento contra os entraves que permeiam os povos indígenas é o maior fortalecimento para nosso abismo, pois estar conivente e silenciado para as problemáticas pontuais, aliena e cega para empurrando a todos para o mesmo precipício (Nôra Pimentel).

A educadora destaca que o lugar de fala dos professores e mestres de saberes indígenas é crucial, pois eles trazem uma perspectiva baseada em suas vivências e na oralidade que não pode ser replicada por terceiros. Esses educadores indígenas carregam consigo uma riqueza de conhecimentos ancestrais e contemporâneos que são essenciais para uma compreensão mais abrangente das culturas indígenas. A presença desses formadores indígenas no ambiente escolar permite que os profissionais da educação e por conseguinte os estudantes, tenham acesso direto a narrativas, práticas e conhecimentos que são frequentemente marginalizados ou distorcidos nas abordagens da educação tradicional.

A promoção da interculturalidade nesse contato entre os indígenas e a comunidade escolar, promove um importante diálogo e um intercâmbio de conhecimentos que enriquecem ambas as partes. Os professores e estudantes não-indígenas podem aprender sobre os conhecimentos e cosmociências indígenas de uma forma mais profunda, enquanto os educadores indígenas têm a oportunidade de compartilhar suas culturas e tradições, em primeira pessoa promovendo um maior entendimento e respeito mútuo.

Segundo nossa interlocutora trazer mestres de saberes tradicionais e outros parentes indígenas para o ambiente educacional é crucial, pois possuem uma sensibilidade única para a troca de conhecimentos coletivos que refletem as cosmovisões indígenas e o conceito de bem viver. Essas abordagens enriquecem substancialmente o currículo escolar, pois ao trazer esses conhecimentos indígenas como centrais, oferecem uma perspectiva eficaz para que se possa melhor compreender as histórias e a culturas indígenas. A inclusão de materiais autorais indígenas, como músicas, pinturas, artesanatos, literatura e práticas de manejo das plantas, é preponderante para valorizar suas vozes e transmitir seus conhecimentos ancestrais. Esses ensinamentos indígenas sobre sua relação com a natureza são peças fundamentais que podem instruir a sociedade

não indígena a enfrentar as práticas destrutivas promovidas a partir do conceito capitalista de progresso e modernidade que há tempos vêm ameaçando a continuidade da vida no planeta.

Nôra destaca que a falta de envolvimento e a ausência de um posicionamento firme contra os obstáculos enfrentados pelos povos indígenas na luta por seus direitos amplificam o abismo que separa os mundos indígena e não-indígena. A convivência e o silêncio perante as malezas do Estado em relação aos povos indígenas alienam e cegam a sociedade, fazendo se dê continuidade ao processo de exclusão e injustiça que os povos indígenas vêm sofrendo desde a invasão portuguesa. Assim, torna-se fundamental que os professores recebam uma formação adequada, mediada por indígenas, para assegurar uma educação que faça justiça epistêmica aos povos indígenas, respeitando, valorizando e incorporando seus conhecimentos como centrais na educação escolar não-indígena.

Kessia Krahô também dá sua contribuição sobre o tema:

Se isso acontecesse, todos sairiam ganhando, incluindo principalmente as crianças indígenas que estão matriculadas nas escolas não indígenas porque sentiríamos que a lei sobre o ensino das culturas indígenas está de fato sendo aplicada de fato no dia a dia nas escolas de todo país... pois os professores não indígenas estariam aprendendo o modo como nós indígenas entendemos o mundo, os valores que carregamos que aprendemos com nossos ancestrais. O respeito que temos pela mãe natureza, estariam vivendo novas descobertas que para o sistema não indígena é muito invisibilizado e aprendendo com nosso, nossos saberes são ancestrais e uma coisa muito importante aprenderiam respeitar nosso lugar de fala, de vivência, existência e principalmente, mas importante ainda ministrarem aulas com a nossa presença em todo espaço pedagógico dentro das escolas, porque é como disse nós temos propriedade pra falar sobre isso (Kessia Daline Krahô).

Kessia ressalta a relevância das contribuições dos indígenas na formação de professores para o ensino de História e Cultura Indígena em escolas não-indígenas. Essa relação intercultural permitiria que os professores não-indígenas aprendessem sobre as cosmovisões indígenas, seus valores ancestrais e suas relações com a natureza, promovendo um diálogo entre diferentes culturas. Além disso, a transdisciplinaridade presente nas formas de constituições de saberes dos povos indígenas, enriqueceria o currículo escolar, superando as fronteiras disciplinares tradicionais. Dessa forma o processo educativo se tornaria mais abrangente, crítico e alinhado com a diversidade cultural presente nossa sociedade.

A educadora também sublinha a imprescindibilidade de os professores não indígenas aprenderem a respeitar o lugar de fala das pessoas indígenas, reconhecendo suas vivências e conhecimentos. A presença efetiva de educadores indígenas nos espaços

pedagógicos é crucial para garantir uma a garantia do protagonismo indígena em assuntos dos quais eles têm propriedades para abordarem. A formação de professores mediada por indígenas seria um passo importante no caminho a ser trilhado na construção de uma que valorize a interculturalidade e leva em consideração diferentes epistemologias.

O educador e escritor Kamuu Dan faz uma análise bastante abrangente sobre o tema:

Então, isso é uma coisa que a gente quer, é uma coisa que a gente gostaria que fosse feito, né? Que as informações fossem dadas diretamente pelos povos indígenas, né? Nada melhor do que você perguntar diretamente, ter a fonte direto, né?

Que são os povos indígenas. Eu acredito que, dessa maneira, a gente pode evitar ruídos de comunicação, é... de fazer um julgamento errado né, certo? Então, isso só contribuiria para poder melhorar né, as abordagens dos professores, né? Outra coisa que eu também entendo é que essas abordagens, elas deveriam ser feitas antes de mais nada, antes dos alunos, né? Primeiro com os professores. Os professores deviam ter essa formação a partir dos povos indígenas, a partir das suas lideranças, né? Ouvir as lideranças, né? Então, isso é uma coisa que vem acontecendo, mas de uma maneira muito, muito, muito... muito assim pequena né, então e também pela aceitação também né, como eu falei anteriormente na pergunta anterior, é as pessoas desconhecem e também não aceitam. Não é só a questão de desconhecer é não aceitar mesmo, é preconceito né, e nós temos uma lei que garante isso né. Não é uma lei indígena é uma lei aí que o próprio governo fez né, então nós temos a lei 11.645 que aborda os nossos temas na nossa contribuição cultural e ela tem que ser abordada sim né, é... bom é isso né. Acho que que os professores deveriam ter essa formação né é isso né, os professores deveriam aproveitar muito porque nós somos trezentos e seis povos né, e mais os povos isolados ainda. É muito é muito muita abrangente assim, a questão é... do conhecimento indígena né, e, e... também é muito maravilhoso porque as crianças quando elas têm essa curiosidade, quando elas percebem isso, que... que é a nossa vida, a nossa maneira de ver o mundo, ela é diferente e que contribui para todos os povos aqui. Muda a concepção, muda o jeito de como o não-indígena vê o mundo, né? É isso (Kamuu Dan Wapichana).

Kamuu Dan enfatiza a importância de obter informações diretamente dos povos indígenas para evitar ruídos de comunicação e interpretações equivocadas. Segundo ele, quando os próprios indígenas transmitem seus conhecimentos, a fidelidade e profundidade do ensino são significativamente aumentadas, proporcionando uma compreensão mais abrangente de suas culturas e histórias.

Nosso interlocutor também defende que a formação de professores deve se basear em um diálogo direto com os indígenas e suas lideranças constituídas. Essa troca de vivências e experiências com pessoas indígenas prepara os educadores para abordar a temática indígena com maior sensibilidade e precisão. Ele destaca que a Lei 11.645, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena nas escolas, é um

avanço importante, mas sua implementação efetiva depende da formação adequada dos professores, permitindo que transmitam esses conhecimentos de forma significativa.

Segundo Oliveira e Almeida (2023, p. 15), no que diz respeito à formação inicial, persiste uma lacuna nos currículos da educação superior no que se refere aos conteúdos étnico-raciais, sendo ainda mais crítica a situação quando se trata das histórias e culturas indígenas. As disciplinas que abordam a temática indígena são escassas nos cursos de licenciatura e pedagogia. Para os docentes em exercício na educação básica, as formações promovidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação mostram-se frágeis para cumprir as exigências legais, caracterizando-se por cursos de curta duração que abordam de forma indistinta todos os níveis e modalidades de ensino. De acordo com os autores:

Em um estudo realizado sobre as disciplinas com ementas relacionadas às relações étnico-raciais nos currículos de licenciaturas da Universidade de Brasília (UnB), Almeida (2019) identificou 47 matérias alusivas à temática, distribuídas entre 26 cursos nos dois semestres de 2019. Embora exista um avanço na oferta, essa pesquisa demonstra que as relações étnico-raciais permanecem à margem de um currículo obrigatório e as disciplinas identificadas não são regulares (Oliveira, Almeida, 2023, p. 15).

A inclusão sistemática dos conhecimentos indígenas no currículo escolar tem o potencial de transformar as visões de mundo dos estudantes não-indígenas. O educador e escritor indígena observa que a diversidade cultural e os saberes indígenas podem enriquecer a perspectiva dos alunos, promovendo maior empatia e compreensão intercultural. Além disso, ele salienta que as crianças frequentemente demonstram curiosidade e interesse pelas culturas indígenas, e esse entusiasmo pode ser aproveitado para promover uma educação intercultural que valorize a diversidade e incentive o respeito mútuo desde cedo. Desta forma, contribui-se significativamente para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Considerando a existência de mais de trezentos povos indígenas no Brasil, cada um com suas próprias cosmociências, culturas, línguas e tradições, a riqueza dos conhecimentos indígenas é vasta. Portanto, a formação de professores deve reconhecer e valorizar essa diversidade, proporcionando uma visão ampla e inclusiva das contribuições indígenas. Ouvir diretamente os povos indígenas e incluir suas vozes no processo educativo é necessário para promoção da justiça epistêmica.

3.6. Mudanças necessárias para que haja protagonismo indígena na educação pública do Distrito Federal

Para assegurar o protagonismo indígena na educação pública, é necessário que o currículo escolar incorpore de maneira significativa as epistemologias indígenas. Esta inclusão deve ir além da abordagem superficial, integrando as perspectivas e conhecimentos dos povos indígenas como parte essencial da formação de todos os estudantes. A elaboração dos materiais didáticos e a definição das estratégias pedagógicas devem ser realizadas com a participação ativa de intelectuais e lideranças indígenas, de modo a garantir a representatividade e o respeito às diversas tradições e cosmovisões indígenas.

A formação de educadores precisa ser reorientada para capacitá-los a lidar com a diversidade cultural, reconhecendo a importância dos conhecimentos indígenas nos processos formativos. A presença de docentes indígenas em escolas situadas fora dos territórios indígenas é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem mais representativo e plural, onde as pessoas indígenas possam ver suas identidades culturais valorizadas.

Ao ser questionada sobre as mudanças necessárias para assegurar uma educação mais inclusiva, que de fato promova o protagonismo indígena no ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas do Distrito Federal, a educadora e artista Kessia Krahô levanta alguns pontos importantes para o debate, entre os quais: aumento de debates e aulas práticas; contato direto com indígenas; visitas e vivências contínuas a comunidades indígenas; trabalhar a temática indígena durante todo o ano letivo; contratação de arte-educadores indígenas; valorização dos saberes ancestrais.

As mudanças que acredito serem mais necessárias para que a educação inclusiva nas escolas partindo do ensino de história e culturas indígenas é incluir mais debates, aulas dentro e fora de sala de aula incluindo a presença indígena, falta colocar as crianças e adolescentes em mais contato com as pessoas indígenas, para além de livros, vídeos e filmes. As escolas poderiam procurar se aproximar mais das aldeias e reservas originárias, pois só se aprende vivendo na prática, é certo que reduzir essa vivência a uma única visita, não é o suficiente, então meu conselho seria criar planos de aulas ao longo do ano todo, para momentos especiais onde a escola iria vivenciar experiências com pessoas indígenas reais. Além do mais, não é toda escola que tem a consciência, mas contratar arte - educadores/as indígenas para fazerem palestras, darem aulas, oficinas, contação de histórias e entre outros, para participarem da construção sobre esse ensino diário, para além da data do 19 de abril e mesmo os profissionais não serem formados em pedagogia, serem pagos pelo seu trabalho de forma justa, porque para nós ser professor/a vai além do diploma, embora isso seja muito relevante, nos atemos como os próprios aprendizados que recebemos dos ancestrais e dos mais velhos e repassamos, enfim (Kessia Daline Krahô).

As contribuições da educadora e artista indígena, apontam para a necessidade de promover mudanças estruturais na educação pública do Distrito Federal. Primeiramente, é crucial ampliar os debates e atividades práticas que envolvam diretamente as culturas indígenas dentro e fora da sala de aula. Pois, apesar de livros, vídeos e filmes serem ótimos recursos pedagógicos, eles são insuficientes; é necessário criar oportunidades regulares para que alunos possam interagir com comunidades indígenas. Dessa forma, visitas regulares a comunidades indígenas devem ser integradas ao currículo escolar, promovendo uma experiência imersiva que vai além do ensino teórico e fomenta uma compreensão mais profunda por parte dos estudantes e dos professores acerca das culturas indígenas e suas formas de constituição de saberes.

Considerando a presença, no coração de Brasília, da terra indígena multiétnica conhecida como Santuário dos Pajés, onde, de acordo com um estudo realizado em 2024 por grupos de pesquisa da Universidade de Brasília (VIOLES, NEIJ, CEAM, OPOInfâncias), habitam aproximadamente 100 famílias das etnias Fulni-ô, Guajajara, Tukano, Tuxá e Kariri-Xocó, é evidente o potencial para uma rica experiência educativa através do contato direto com esse território. Dado a diversidade cultural presente nesse território, seria altamente benéfico para estudantes e professores não-indígenas se existissem políticas públicas do Governo do Distrito Federal que incentivassem e viabilizassem essas trocas de conhecimentos ao longo de todo o ano letivo. Tal abordagem permitiria um intercâmbio mais sistêmico e profundo com as comunidades indígenas que lá residem, em contraste com as visitas pontuais, que geralmente são organizadas por um pequeno grupo de educadores durante o Abril Indígena.

Kessia enfatiza a relevância da contratação de arte-educadores indígenas para ministrarem aulas, oficinas e palestras ao longo do ano, não apenas em datas comemorativas. Esses profissionais, mesmo que não possuam formação pedagógica acadêmica, trazem consigo conhecimentos ancestrais e experiências culturais que enriquecem significativamente o processo educativo. A valorização desses profissionais também implica o reconhecimento financeiro justo, promovendo o respeito e a valorização dos conhecimentos indígenas, que se fundamentam na oralidade e na coletividade. Portanto, para assegurar um verdadeiro protagonismo indígena na educação, é crucial a implementação de um currículo inclusivo que valorize e respeite esses conhecimentos, garantindo uma interação contínua intercultural entre os estudantes e profissionais da educação e as pessoas indígenas.

Nosso interlocutor Kamuu Dan traz importante contribuição sendo os principais pontos: implementação da Lei 11.645/2008; necessidade de professores indígenas nas escolas; diversidade dos povos indígenas; educação continuada; perspectiva pessoal versus representatividade.

... muitos amigos nossos, indígenas e negros, estão trabalhando para a implementação da lei 11.645 nas escolas. É uma lei que é de 2008, e até agora né, não foi implementada, já há praticamente 16 anos. Então, eu acho que isso ajudaria muito mesmo, porque aí nós teríamos uma entrada melhor, mais facilitada para que a gente pudesse desenvolver esse trabalho.

A lei está aí, a lei está pronta. Basta que as pessoas comecem a fazer, a trabalhar, nada mais do que isso, né. E a gente tem pessoas qualificadas, nós temos que ter vagas também para professores indígenas. A gente precisa ter pessoas trabalhando, os indígenas. Precisamos colocar em Brasília mais presença indígena. Brasília é contemplada com muitos povos né. A última vez que a gente fez um censo no nosso conselho, tinha mais de 39 povos. Na UNB, acho que tem mais do que isso. Então, é... tem uma oportunidade muito grande, de a gente trabalhar nisso. As pessoas, elas pensam que os povos indígenas é só um povo. Não. Como eu falei anteriormente, nós somos mais de 306 povos, com suas visões diferentes. Então, a minha visão, a minha cosmovisão, ela é diferente do outro povo. Inclusive do povo que está aqui perto né, de mim, dos meus parentes Makuxi, Yanomami, Iekuana, Patamona, Ingarikó.

É diferente. Então, a gente, assim, é... precisa começar a abordar tudo isso.

Eu falo nas escolas da minha visão Wapixana, e, às vezes, a visão de algum povo que eu conheço, mas eu não represento eles. Então, são coisas assim que a gente precisa entender. E aí, nós temos material para muitos anos, todo ano, abordar alguma coisa diferente. Porque não dá para fazer, abordar tudo. Então, são vários estudos que a gente precisa fazer, conhecer, para poder falar sobre os povos indígenas (Kamuu Dan Wapichana).

A implementação dessa legislação se daria de fato com a inclusão de educadores indígenas, assim garantindo que suas vozes e perspectivas fossem devidamente valorizadas e incorporadas na educação não-indígena, deste modo refletindo a diversidade cultural dos mais de 306 povos indígenas no Brasil, especialmente na região de Brasília, onde há uma presença significativa de diferentes povos indígenas.

Kamuu Dan enfatiza a importância de um currículo que aborde de forma contínua e aprofundada a diversidade e a riqueza das culturas indígenas. Em vez de tratar os conhecimentos indígenas de maneira superficial e esporádica, é fundamental desenvolver um planejamento que explore temas específicos ao longo de cada ano letivo. Essa abordagem permite um entendimento mais detalhado acerca das diversas cosmovisões indígenas. Tal iniciativa permitiria que a comunidade escolar tivesse acesso e conseqüentemente melhor entendimento das complexidades da vasta riqueza das culturas indígenas brasileiras.

Segundo Nôra Pimentel, priorizar os indígenas para preencher vagas de educadores sociais nas escolas é uma forma de garantir a inclusão do protagonismo indígena. No entanto, estabelecer essa prioridade interfere diretamente nas normas das

políticas públicas que regem esse programa. A educadora traz detalhes sobre a política em questão no Distrito Federal.

Antes de qualquer coisa precisamos entender que a função do ESV segundo a regulamentação vigente é espelhada na Lei Federal no 9.608/1998, que trata sobre o serviço voluntário, e na Lei 3.506/2004, que cria o voluntariado junto ao serviço público do DF. E assim na Câmara Legislativa do DF foi aprovado o PL 868/2019, que reconhece o exercício da atividade de Educador Social Voluntário.

Esse reconhecido local da função, tem o objetivo de oferecer auxílio às atividades de Educação em Tempo Integral, do Ensino Fundamental e Educação Infantil, especialmente no tratamento do acompanhamento dos cuidados básicos, formação, interação social, apoio ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e momentos de ludicidade.

A prestação de serviço voluntário não permite o vínculo empregatício, porém recebem o ressarcimento de R\$40,00 diários, para supostamente sanar as necessidades básicas de deslocamento e alimentação. Com isso, vemos evidentemente o que reflete na sociedade é sempre a precarização do trabalho. De forma particular, faz-se memória da articulação do trabalho político para garantir no edital de chamada dos ESV para o atendimento específico de estudantes indígenas, juntamente a gestores do departamento específico da SEEDF, seu secretário na época e o Conselho Indígena do DF no ano de 2016. Essa movimentação iniciou-se com o levantamento das problemáticas observadas a partir das dificuldades e demandas específicas das comunidades situadas no Setor Noroeste, onde consta uma das maiores concentrações da população indígena do Distrito Federal. Essa especificidade veio a destacar e evidenciar as demandas que há muito tempo eram solicitadas e pensar no atendimento especializado e/ou voltado para indígenas é o avançar de uma das coisas que devem ser asseguradas pelas políticas públicas.

Essa peculiaridade cultural deve ser levada em consideração ao prestar atendimento, sendo necessário a preparação e aprimoramento para tal prestação do serviço voluntário. Nos faz pensar se não seria possível ser ofertado pela gestão educacional, com o incentivo financeiro do governo local para garantir formação básica para o atendimento respeitoso aos povos originários no contexto escolar.

Como prioridade, citando os artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, idealizar que esses educadores fossem indígenas estreitaria essas relações para um melhor acolhimento. Na falta desses, listar experiências causaria uma melhor aproximação para um olhar de mais respeito e por último a abrangência para os sensíveis à temática, possibilitaria o enaltecimento da valorização da diversidade cultural apresentada no ambiente escolar.

Na verdade, toda e qualquer reivindicação até agora apontada, parte da essência da valorização e visibilidade para uma contribuição recíproca de diálogo intercultural e sustentação da garantia do pertencimento ancestral do diferente, único e diverso no processo de manutenção das tradições dos povos originários (Nôra Pimentel).

Nôra Pimental destaca a importância de reconhecer e valorizar a função do Educador Social no contexto da educação pública, especialmente no atendimento às comunidades indígenas. Embora o serviço voluntário não estabeleça vínculo empregatício, a compensação financeira mínima reflete a precarização do trabalho, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais assertivas. Nossa interlocutora enfatiza que a preparação adequada dos Educador Social, com foco na diversidade cultural e nas especificidades dos povos indígenas, é essencial para garantir um

atendimento respeitoso e eficaz. A proposta de priorizar educadores indígenas para essas funções é vista como uma forma de fortalecer o acolhimento e promover um diálogo intercultural, assegurando o respeito e a preservação das tradições dos povos indígenas

Vale ressaltar que, além do programa de Educador Social, seria importante que a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), implementasse políticas públicas voltadas à concessão de bolsas específicas para estudantes indígenas da universidade, permitindo que atuem como formadores e multiplicadores nas escolas públicas do Distrito Federal. Essa iniciativa não apenas ofereceria uma oportunidade de apoio financeiro e desenvolvimento profissional para esses estudantes, mas também promoveria uma inserção mais significativa do ensino de história e cultura indígena no currículo escolar, fortalecendo o diálogo intercultural na comunidade escolar. Ao integrar esses educadores nas escolas, o ensino sobre a diversidade cultural indígena seria enriquecido com uma abordagem mais profunda, dinâmica e contemporânea, capaz de refletir a riqueza das tradições dos povos indígenas, representados pela diversidade dos estudantes indígenas na UnB. Essa ação também contribuiria para reforçar a importância do respeito e da valorização das diferentes culturas no contexto da educação não-indígena do Distrito Federal.

Além dos desafios estruturais como a formação de professores não indígenas e a garantia de espaços e condições de atuação de educadores indígenas nos espaços escolares, há também um conjunto de questões associadas aos recursos didáticos que podem ser utilizados para introduzir as epistemologias indígenas nas práticas de implementação da lei 11.645. Em seu inciso 2º a lei indica que os conteúdos referentes à história e a cultura dos povos indígenas devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e destaca as áreas de educação artística e a literatura.

A arte e a literatura são duas linguagens poderosas para canalizar essa outra relação com a história, a cultura e os conhecimentos indígenas. Felizmente, nos últimos anos tem florescido uma expressiva produção literária indígena. Essas obras podem ser vistas como ferramentas pedagógicas estratégicas para promover a educação sobre as relações étnico-raciais e consequente letramento racial dos estudantes.

Como observa a escritora indígena Fernanda Vieira (2020, p.1) “as literaturas indígenas atuam no preenchimento das lacunas históricas deixadas pela colonialidade. Lacunas essas que, embora não possam ser recuperadas, podem ser recriadas, remoldadas

e preenchidas de forma criativa”. Com base nesses apontamentos, apresento a seguir uma breve reflexão sobre a literatura e arte indígena contemporânea para fechar este capítulo.

3.7.Literatura e arte indígena contemporânea

Segundo Herbetta (2023, p. 94), historicamente, a representação do indígena na literatura brasileira tem sido produzida por autores não-indígenas que, por meio de personagens e situações folclorizadas, delinearam uma imagem homogênea do indígena, desprovida de agência e desconectada do tempo contemporâneo. Essas narrativas literárias contribuíram para a construção de uma hierarquia de conhecimentos e práticas, frequentemente deslegitimando a diversidade e a autonomia dos povos indígenas. Esse padrão pode ser observado em obras importantes da literatura brasileira, como *O Guarani* e *Ubirajara*, de José de Alencar.

Ao longo do tempo, a literatura exerceu um papel fundamental na construção das percepções acerca dos povos indígenas, particularmente no âmbito educacional. Obras literárias que retratam os indígenas de maneira folclorizada e homogênea contribuíram para a formação de estereótipos amplamente difundidos nas escolas. Esses textos, frequentemente apresentados como representações autênticas da cultura indígena, reforçaram uma imagem estática e exótica dos povos indígenas, negligenciando sua diversidade cultural e histórica. Integradas ao currículo escolar, tais narrativas literárias promoveram uma visão patronizada dos indígenas, perpetuando a ideia de que pertencem a um passado remoto, em vez de reconhecer sua presença e agência no contexto contemporâneo.

A atuação de escritores indígenas na literatura brasileira é de fundamental importância para reverter a visão distorcida e folclorizada dos povos indígenas. Ao ocuparem o espaço de produção literária, esses autores oferecem uma perspectiva autêntica e diversa das suas culturas, histórias e realidades contemporâneas, desafiando estereótipos e reivindicando as suas próprias vozes nessas narrativas.

Desta maneira, a arte e a literatura indígena contemporânea despontam como instrumentos críticos na reconfiguração das relações de poder e identidade. Ao trazer à tona cosmovisões dos povos indígenas, essa literatura oferece uma contra-narrativa que confronta a hegemonia cultural, desafiando as versões dominantes. Mais do que simplesmente apresentar perspectivas alternativas, a literatura indígena subverte as estruturas de poder que historicamente relegaram ao silêncio os conhecimentos indígenas,

reposicionando-os no centro do discurso cultural e intelectual. Dessa forma, ela não apenas reivindica espaço, mas também questiona e desestabiliza as narrativas coloniais que por séculos sustentaram a marginalização desses povos.

Segundo Daner, Dorrico, Daner (2020, p. 208-209), a literatura de minorias, e em particular a literatura indígena, emerge como uma voz-práxis que é simultaneamente estética e política, caracterizada por um "eu-nós" lírico ativista. Essa voz se expressa a partir de uma perspectiva autobiográfica e testemunhal, explicitando a condição de violência, exclusão e marginalização sofrida tanto pelo indivíduo quanto pelo grupo. Através dessa práxis, há uma reconstrução da memória e uma catarse da dor vivida, permitindo a autoafirmação e a resistência contra a descaracterização e a destruição cultural. Assim, a literatura de minorias adquire um sentido político direto, funcionando como uma crítica social e um ativismo que busca a emancipação e a conscientização pública, sem recorrer a mediações institucionais ou científicas.

Atualmente, o Brasil conta com renomados e premiados autores indígenas, entre os quais se destacam Daniel Munduruku, Kaká Wera, Ailton Krenak, Eliane Potiguara, Davi Kopenawa, Yaguarê Yamã, Márcia Kambeba, Truduá Dorrico, entre outros. No Distrito Federal, encontramos também importantes representantes da literatura indígena, e nesta pesquisa temos a honra de contar com as contribuições de dois dos mais notáveis escritores indígenas da região.

Ao ser convidado a relatar sua trajetória de luta em defesa dos direitos dos povos indígenas, especialmente nas áreas da cultura e da educação, Kamuu Dan destaca pontos primordiais, como o entrelaçamento das diversas frentes de luta, a centralidade dos direitos indígenas, e a forma como a sociedade percebe os povos indígenas. Ele ressalta a importância da educação como um espaço para a reivindicação das pautas indígenas e salienta a necessidade de valorizar a presença indígena nos espaços de resistência e luta.

...são várias frentes que a gente trabalhou nesse período, mas especificamente na cultura e na educação nós trabalhamos muito.

Acho que é bom lembrar que todas as nossas frentes de luta se entrelaçam, é uma rede. Nenhuma coisa está fora da outra, a cultura, a educação, o trabalho, a ciência, os saberes tradicionais, nada se desvincula, tudo está agregado, tudo está junto. E, partindo desse princípio que as coisas estão conectadas, a gente sempre leva a questão dos direitos dos povos indígenas nesse viés. Em todo o espaço que a gente contribuiu, que a gente contribui ainda, está conectado. Então, às vezes, as escolas querem ver só a parte cultural, ela não quer ver a parte dos nossos direitos, da demarcação, da nossa invisibilidade, do nosso sofrimento, geralmente a sociedade, ela quer colocar por baixo do tapete isso, né? Ela quer ver o indígena pintado, ela quer ver seu Urucum, quer ver seu Jenipapo, ela quer ver suas pinturas tradicionais, mas não quer saber da nossa luta. E, é por isso, que quando a gente começou a trabalhar, a olhar isso, a ter

esse olhar para as escolas, a gente não levou só a parte da cultura né. Junto com as nossas danças, nossos cantos, a gente levou reivindicação. A gente levou manifestação, que pudesse fazer com que elas, as pessoas, os professores, os alunos, elas começassem a observar que aí nosso território é um território de luta, é um território de reivindicação. Principalmente reivindicar a nossa presença, é, a nossa contribuição (Kamuu Dan Wapichana).

Em seu relato Kamuu Dan exterioriza que para os povos indígenas todas as frentes de luta – política, cultura, educação, trabalho, ciência, saberes tradicionais - se entrelaçam numa teia inseparável. Essa perspectiva de interconexão é imprescindível para compreendermos que as pautas relativas aos direitos dos povos indígenas requerem um olhar e uma abordagem abrangente e integrada em todas as esferas em que atuam.

Nosso colaborador expressa que, frequentemente, tanto as escolas quanto a sociedade se contentam em focar nos aspectos culturais visíveis ao olhar do mundo não-indígena - suas pinturas, danças e cantos tradicionais - enquanto desconsideram questões mais complexas e urgentes, como a demarcação de terras, e a invisibilidade oriunda do processo histórico de genocídio e epistemicídio aos quais os povos indígenas foram e ainda em alguma medida continuam a serem submetidos. Essa atitude de varrer para debaixo do tapete as questões consideradas mais densas sobre as lutas dos povos indígenas espelha uma visão superficial e excludente, que não reconhece a complexidade e a totalidade das experiências indígenas. Esse ato denota a intenção de silenciar as reivindicações das pautas indígenas, além de desconsiderar a arte e a cultura como importantes ferramentas de luta por justiça social, relegando-as ao simples papel de entretenimento.

Ao atuar nas escolas, o escritor e sua família decidiram trazer não apenas elementos artísticos e culturais, mas também manifestações e reivindicações políticas. Utilizando suas danças e cantos como veículos para conscientizar a comunidade escolar e a sociedade sobre a dura realidade das lutas indígenas. Integrando arte, cultura e reivindicação, desta maneira gerando reflexões e buscando despertar a consciência crítica sobre a importância e urgência das lutas pelos direitos dos povos indígenas.

Essa abordagem evidencia a importância das agências indígenas, onde não apenas preservam e compartilham suas culturas, mas também usam esses momentos como oportunidades para reivindicar suas contribuições na sociedade. Suas vozes e corpos são marcadores de luta e resistência por direitos, justiça social e epistêmica, evidenciando que cultura e política são indissociáveis.

Nosso interlocutor prossegue com seu relato, direcionando a atenção para o seu trabalho literário:

E a partir daí, através das nossas manifestações culturais, vem outra parte importante, que é, é a nossa contribuição para a continuidade disso, que é a nossa literatura. A nossa literatura vai sendo forjada no meio da nossa própria vida, no nosso próprio contexto onde nós estamos né. Então nós estávamos num momento de luta dentro do território indígena, mas ao mesmo tempo dentro da luta na cidade. Então os povos indígenas estão em todos os lugares. E aí a gente percebeu essa invisibilidade imensa que tem no Brasil né, não só no local onde a gente está. E aí começamos a desenvolver uma metodologia para as escolas né. Para as escolas começarem a nos enxergar de outra maneira. E isso contribuiu para que a gente se fortalecesse também né. A gente começasse a olhar para dentro da gente.

E aí começasse a escrever também. Aí nascem as narrativas, nascem os contos, nasce a nossa literatura. E o nosso trabalho, principalmente de família. O nosso trabalho é um trabalho coletivo, um trabalho da família Wapichana, Pimentel Wapichana, que a gente leva para as escolas.

E, esses trabalhos, eles vêm de uma maneira para contribuir na visão, principalmente, dessa questão hoje, na questão da emergência climática. A gente nem percebeu isso no início, mas por conta da invasão dos territórios, da destruição das nossas matas, dos nossos rios e de todo o meio ambiente, a gente... Foi espontâneo isso, né? Fazer essas narrativas. Então, no nosso...no nosso pensamento, a gente queria trazer para as crianças, trazer para os professores essa temática ambiental que ela interliga. Ela é uma, é uma face que liga as outras, né. Liga o nosso território, liga a nossa cultura, liga os nossos pensamentos, tá? Porque é aí que segue o futuro das nossas nações indígenas, né, que são os nossos territórios. E eles precisam estar recuperados, eles precisam, é... dar continuidade do jeito que ele é. Do jeito que a gente pensa que ele tem que ser (Kamuu Dan Wapichana).

Kamuu Dan destaca que as manifestações culturais indígenas não apenas preservam e exaltam suas tradições, mas também são importantes ferramentas de resistência e conscientização. Através dessas manifestações, surge uma literatura rica e significativa, moldada pelas lutas diárias e vivências indígenas, tanto em territórios tradicionais quanto nas cidades. Frente à invisibilidade sofrida pelos povos indígenas no Brasil e mais especificamente no Distrito Federal, este educador e sua família criaram um trabalho literário direcionado para as escolas, visando transformar a percepção da sociedade sobre os indígenas. Este processo os fortaleceu e incentivou a produção de narrativas e contos, que formam a base da literatura indígena contemporânea, com a família Wapichana exemplificando esse esforço coletivo.

Um aspecto central desta literatura, que enaltece as manifestações culturais indígenas, é a temática ambiental, centrada na importância do bioma Cerrado. A destruição dos territórios, das florestas e dos rios, provocada pela invasão e exploração, tem impulsionado a criação de narrativas focadas na emergência climática. Essas narrativas desempenham um papel fundamental na conscientização das crianças e da comunidade escolar sobre a importância da proteção ambiental, ao demonstrar que a

questão ambiental está profundamente interligada à cultura e ao território indígena. A continuidade das nações indígenas depende da recuperação e preservação de seus territórios, garantindo que as futuras gerações possam coexistir de forma harmoniosa com a natureza. Nesse sentido, a literatura indígena não apenas defende, mas também projeta um futuro sustentável.

Kamuu Dan continua seu relato, oferecendo mais detalhes sobre sua obra autoral no contexto da literatura indígena.

Então daí nasce a literatura. A literatura Wapichana dentro da cidade, focado na questão da língua, da língua materna, né? Todos os nossos trabalhos são bilíngues e com a temática ambiental. E outra parte importante também que ela vem trazer é a contribuição para as crianças, né? A gente sempre pensou nisso. Porque o nosso público, é... principal é esse. É o... é a primeira infância, são as crianças. Porque eu acredito que a educação ela vem... de pequeno, para que a gente chegue numa maturidade, num certo grau de maturidade, a gente consiga ter um embasamento, ter uma referência. Para que a gente possa ver com os outros olhos esse mundo. Esse nosso planeta, essa nossa Mãe Terra (Kamuu Dan Wapichana).

O escritor destaca o desenvolvimento da literatura Wapichana em contextos urbanos, com ênfase na preservação da língua materna e na temática ambiental. As obras bilíngues evidenciam a importância de manter as línguas indígenas vivas ao lado do português, estabelecendo a literatura Wapichana como um meio significativo de resistência cultural e como uma ferramenta educativa poderosa. Ele argumenta que a educação é fundamental para que as crianças, ao crescerem, possuam uma base sólida e uma rica referência cultural, capacitando-as a enxergar o planeta sob uma ótica mais consciente.

A abordagem bilíngue, juntamente com o foco na temática ambiental, ensina às crianças a relevância da preservação da natureza e o valor das culturas indígenas. A literatura Wapichana transmite conhecimentos ancestrais e valores essenciais, preparando as novas gerações para atuarem como guardiãs do meio ambiente e defensoras de suas identidades culturais. Este relato destaca a importância da agência indígena na construção de um futuro sustentável e inclusivo, contribuindo para uma educação que valoriza a natureza e a diversidade cultural.

Em sua escrita, os(a) autores(a) indígenas transmitem a riqueza de suas culturas, convidando os leitores a mergulharem em um universo multifário e dinâmico. A escritora e educadora Nôra Pimentel, relata que vem dando suporte para profissionais da educação para que possam levar essa imersão às salas de aula, onde cada material – seja literário, audiovisual ou lúdico – se transforma em ferramenta de resistência e ressignificação das culturas indígenas.

Na atualidade, meu foco continua sendo na orientação a profissionais da educação dando suporte sobre como trabalhar a temática indígena em sala de aula, a partir dos materiais de autoria indígena existentes, alguns catalogados por mim durante minha pesquisa da especialização, em seu mais diverso mundo do debate e formato como a literatura e outros escritos, audiovisual, jogos pedagógicos e etc. E como novo desafio me lanço na perspectiva da produção autoral de publicações literárias como uma nova ferramenta de luta e alcance do chão da escola que recebe a imersão da pluralidade cultural na busca de ressignificar o ensino.

O importante é mostrar à sociedade que somos presente e nessa contemporaneidade produzimos futuro, mantendo nosso modo de se relacionar com o mundo e todos os seres que nele habitam. E sim, nossa atuação é uma ação política porque não há seres nessa sociedade sem vivenciar a coletividade, mesmo que sejamos de pensamentos diferentes, e esse trabalho se faz necessário independente das opiniões contrárias (Nôra Pimentel).

Nesse contexto, a produção autoral de publicações literárias não é apenas um ato de criação, mas uma afirmação política e cultural. Ao dar voz às narrativas indígenas, Nôra e outros escritores constroem um futuro onde a pluralidade cultural é celebrada e o ensino é enriquecido por perspectivas diversas. A literatura indígena torna-se, assim, um instrumento poderoso para combater estereótipos e promover uma compreensão mais significativa e respeitosa da diversidade cultural da qual nossa sociedade é composta.

Em cada linha e verso, a presença indígena se faz sentir, mostrando que suas culturas são vivas e pulsantes, capazes de delinear o futuro e contribuir com uma visão contemporânea baseada nos conhecimentos ancestrais. A ação educativa de Nôra é uma declaração de que a literatura indígena, em sua essência, se revela como um canto de resistência e esperança, ecoando nas mentes e corações de todos que a abraçam.

Levamos informação, conhecimento e construção coletiva, mas alguns ainda estão acomodados ao olhar estereotipado, folclorizado e romantizado, o que nada contribui para o que precisamos de fato que é o respeito, a visibilidade, a valorização da cultura viva e resiliente do nosso modo diferente de ser, viver e querer continuar sendo diferente porque é isso que nos mantém fortalecidos e culturalmente vivos. E que tudo isso está ligado intimamente à questão territorial porque sem território, as memórias podem se perder e essa conexão com a origem se dá pela oralidade das vivências do chão que pisamos e que, de geração em geração, vão sendo passadas nossas histórias. Se não há território, fragiliza a construção de uma continuidade.

Somos observados por tudo aquilo que realizamos. Seremos criticados mas também influenciaremos a transformação de atitudes. E se hoje escolhemos a escrita para dialogar com o mundo tentaremos de todas as formas fazer com que nossas palavras não sejam em vão (Nôra Pimentel).

De acordo com a escritora, a escrita indígena é um grito de sobrevivência e celebração, tecendo fios de memórias e identidades que se entrelaçam com a terra. Sem território, as histórias se dispersam no vento; com ele, as narrativas florescem, robustas e

resilientes, passando de geração em geração, garantindo a continuidade de uma cultura viva e pulsante.

De acordo com a escritora, a escrita indígena é um grito de sobrevivência e celebração, tecendo fios de memórias e identidades que se entrelaçam com a terra. Sem território, as histórias se dispersam no vento; com ele, as narrativas florescem, robustas e resilientes, passando de geração em geração, garantindo a continuidade de uma cultura viva e pulsante.

A literatura indígena contemporânea possui o poder de transformar relações coloniais e promover políticas educativas interculturais, superando barreiras estruturais e epistemológicas. Segundo Herbetta,

A arte indígena contemporânea e, mais especialmente, a literatura que emerge nos últimos 30 anos, possui, assim, a potencialidade de conectar corpos e espaços, de transformar mundos e relações coloniais, ultrapassando barreiras e limites estruturais quase intransponíveis, como a noção de autoria, a relação sujeito-objeto, a assunção de uma separação epistemológica entre natureza/cultura e a possibilidade de um diálogo adequado, sem violentas mediações, entre populações distintas. Dessa forma, ela pode colaborar para políticas educativas interculturais para todos, inversamente proporcionais as comumente executadas atualmente, que tiram o poder da relacionalidade e se fragilizam (2023, p. 204).

Ao escolher a escrita como ferramenta de diálogo e transformação, os autores indígenas reivindicam seu protagonismo, na construção do conhecimento na sociedade ocidental e apontam caminhos para uma sociedade mais justa e sustentável. A literatura indígena não é apenas um meio de preservar tradições, mas também de influenciar atitudes, promover o respeito e valorizar a diversidade. É uma dança de palavras em ritmo pulsando e uma bela melodia que ecoa sobre a importância das vozes das pessoas indígenas na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, e a educação pública tem em mãos um excelente material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho, concentrou-se no protagonismo indígena no ensino de História e Cultura Indígena e na Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica na rede pública de ensino do Distrito Federal. Utilizando uma abordagem de pesquisa participante em educação, a investigação foi conduzida por meio de diálogos com intelectuais, artistas e educadores indígenas residentes na região, com importantes trabalhos desenvolvidos em atividades relacionadas à temática indígena. Combinando a literatura existente, o diálogo com os sujeitos da pesquisa e a minha perspectiva como educador e artista indígena, busquei destacar algumas questões que consideramos centrais para uma introdução efetiva das epistemologias indígenas nos currículos e nas práticas pedagógicas escolares.

Ao longo deste trabalho procurei enfatizar a importância do protagonismo indígena na implementação da Lei 11.645/2008, assim como o reconhecimento do Distrito Federal como território ancestral indígena Macro-Jê, e também considerando a participação indígena tanto na construção de Brasília quanto em sua presença atual. Destaco ainda a necessidade da participação ativa de intelectuais, professores e artistas indígenas na formação dos educadores da rede pública, além de ressaltar o papel crucial da escola na luta contra o racismo estrutural e epistêmico. A promoção de um diálogo intercultural que contribua para a construção de uma cultura de paz é igualmente fundamental.

Em diálogo com três educadores indígenas explorei os desafios da implementação da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena nas escolas. Apesar de ser um marco legal importante, sua aplicação enfrenta dificuldades, principalmente na formação de professores no que tange a temática indígena e na participação ativa dos povos indígenas na construção e execução das práticas pedagógicas.

A agência indígena na educação não se alcança apenas com a inclusão simbólica da temática nos currículos; é essencial envolver diretamente os povos indígenas na formulação de políticas públicas, estratégias pedagógicas, criação de materiais didáticos e na formação continuada dos profissionais da educação. Isso não é apenas uma questão de representatividade, mas também uma demanda por justiça epistêmica, que reconheça e valorize as cosmociências indígenas, bem como suas contribuições históricas para a sociedade brasileira como fundamentais para a educação em escolas não-indígenas.

O Distrito Federal, como território ancestral indígena, possui uma rica história que deve ser integrada à educação formal. A presença contemporânea de diversos povos indígenas na região reforça ainda mais a necessidade de uma educação que respeite e valorize essa diversidade cultural. A invisibilidade dos povos indígenas no Distrito Federal resulta de um processo histórico de racismo estrutural e epistêmico, que permeia a sociedade e as instituições educacionais do país. Combater esses racismos e injustiças requer uma educação que transcenda práticas pedagógicas integracionistas e valorize as epistemologias indígenas como parte central do currículo escolar. A escola deve ser um espaço de resistência e transformação social, onde a interculturalidade seja promovida de maneira ativa e contínua.

Os educadores enfrentam múltiplos e complexos desafios ao tentar implementar uma educação que contemple a temática indígena. A falta de formação específica, a resistência de alguns profissionais e a carência de apoio institucional são as barreiras mais comuns. No entanto, este trabalho através do diálogo com os sujeitos da pesquisa, Kamuu Dan Wapichana, Nôra Pimentel e Kessia Daline Krahô, aponta para possibilidades de superação desses obstáculos por meio de uma educação decolonial e inclusiva, que valorize as cosmociências indígenas no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa realizada demonstra que, apesar das dificuldades, há um movimento de resistência e afirmação indígena em algumas escolas públicas do Distrito Federal, com potencial para transformar a educação ao promover práticas pedagógicas que desafiem o racismo estrutural e epistêmico, contribuindo para a construção de uma cultura de paz nas escolas, onde a diversidade seja valorizada.

Um dos principais pontos levantados é a necessidade de formação continuada e específica dos professores para abordarem a temática indígena de forma adequada. Sem formação apropriada, muitos docentes, mesmo que involuntariamente continuam a contribuir para perpetuar estereótipos e preconceitos, e corroborando para manter a invisibilidade dos povos indígenas nas escolas. A formação de professores deve incluir uma perspectiva intercultural e decolonial que valorize os conhecimentos indígenas e capacite os docentes a trabalhar com a diversidade cultural de forma sensível e respeitosa.

A participação ativa de educadores indígenas na formação de professores é essencial, pois trazem experiências e conhecimentos indispensáveis para uma educação inclusiva e decolonial. Políticas públicas de formação que envolvam educadores e intelectuais indígenas, e a produção de materiais pedagógicos que reflitam as realidades

indígenas são passos fundamentais para uma educação pública mais inclusiva e intercultural.

Além disso, é impreterível que a escola desempenhe um papel central na promoção da interculturalidade e na luta contra o racismo estrutural e epistêmico. A escola deve ser um espaço onde diferentes culturas, histórias e conhecimentos sejam celebrados, formando cidadãos críticos, reflexivos e conscientes. A educação intercultural, baseada na valorização das diversas epistemologias, é fundamental para construir uma cultura de paz, onde as relações de poder sejam questionadas e reformuladas, e as vozes marginalizadas, como as dos povos indígenas, sejam ouvidas e respeitadas, e não simplesmente toleradas.

A construção de uma educação que promova o protagonismo indígena exige mudanças profundas nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. É necessário reestruturar o currículo escolar para incluir de forma significativa e contínua as epistemologias indígenas e capacitar os professores para lidar com a diversidade cultural de maneira adequada. A contratação de docentes indígenas em escolas não-indígenas e a criação de programas de formação específicos para multiplicadores indígenas, focados nas culturas indígenas, são medidas que podem representar um importante pontapé inicial. A inclusão de produções acadêmicas, literárias e artísticas indígenas no currículo escolar também é fundamental para promover um diálogo intercultural que valorize a diversidade cultural, respeite e celebre as tradições e cosmociências indígenas.

A literatura e a arte indígena contemporânea desempenham um papel determinante na reconfiguração das relações de poder e identidade no país. Escritores e artistas indígenas, como Kamuu Dan Wapichana e Nôra Pimentel, usam suas produções como ferramentas de resistência cultural e política, desafiando representações estereotipadas. Ao trazer à tona as cosmovisões indígenas e temas como a preservação ambiental, esses autores contribuem para uma educação que valoriza a diversidade cultural e defende o meio ambiente como parte da luta pelos direitos indígenas, e também como fator determinante para a continuidade da existência da espécie humana. A literatura indígena, com sua abordagem bilíngue e compromisso com a continuidade das tradições e línguas indígenas, é um meio poderoso para transformação social e para promover políticas educativas interculturais que respeitem e valorizem as culturas indígenas, influenciando atitudes e promovendo um diálogo mais justo e inclusivo.

A implementação da Lei 11.645/2008 é um desafio que requer vontade política e um compromisso ético e social com a valorização das contribuições históricas dos povos

indígenas. Este trabalho sugere que, para que a lei seja efetivamente aplicada, é necessário repensar e reformular políticas públicas para incluir significativamente as epistemologias indígenas no currículo escolar. Isso implica criar materiais didáticos apropriados, valorizar as produções acadêmicas, literárias e artísticas indígenas e contratar professores indígenas para atuar como formadores em escolas não-indígenas.

O ensino de história e cultura indígena nas escolas demanda que a educação pública do Distrito Federal reconheça e valorize esse território como ancestralmente indígena, o que é fundamental para construir uma identidade coletiva que respeite e valorize a diversidade cultural e étnica da região.

Ao concluir este trabalho, destaco que a luta pela implementação de uma educação que contemple o protagonismo indígena é contínua e exige o compromisso de toda a sociedade. O caminho para uma educação pública inclusiva, intercultural e decolonial é desafiador, mas essencial para construir uma sociedade mais justa e reparar injustiças históricas. Este trabalho não pretende esgotar o tema, mas sim contribuir para o debate sobre o ensino de história e cultura indígena no Distrito Federal. As vozes dos sujeitos desta pesquisa são fundamentais para esse debate, e é crucial que sejam ouvidas e valorizadas na construção de políticas públicas educacionais que respeitem, promovam e celebrem a diversidade cultural.

Acredito que a educação pública do Distrito Federal tem o potencial de se tornar um espaço de resistência e transformação social, onde os conhecimentos e contribuições indígenas não só sejam incluídos, mas também valorizados como parte essencial do currículo escolar. Para que isso aconteça, é necessário um compromisso coletivo com a implementação efetiva da Lei 11.645/2008, com a formação contínua de professores e com a valorização das culturas e epistemologias indígenas em todos os níveis da educação. Só assim será possível construir uma educação intercultural e decolonial, que combata o racismo estrutural e epistêmico, e promova justiça moral e epistêmica aos povos indígenas, guardiões e filhos mais velhos desse bioma.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIAS

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista e ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Aspectos históricos do povo indígena krahô: um breve relato sobre o contato com a sociedade brasileira. Porto Alegre - RS, v. 12, n. 1, p. 132-143, jan./jun. 2018.

ALMEIDA, Aline Alves de. O protagonismo indígena na implementação da lei nº 11.645/2008: algumas experiências no Distrito Federal. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2024.

ALMEIDA, Guilherme de Vasconcelos. Influências dos Povos Africanos e Indígenas na Cultura Brasileira, volumes 1, 2, 3, 4 e 5. Coleção Tesouro Cultural. 1ª edição. Curitiba – PR: D.C. Cultural, 2013.

ANAQUIRI, Marina P. Marinho da Silva. “Minha avó foi pega no laço”: A questão da mulher indígena a partir de um olhar feminista. Goiânia-GO: UFG, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica_indigena.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). Povos indígenas & educação. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 151-166.

BERTRAN, Paulo. História da Terra e do Homem no Planalto Central: eco-história do Distrito Federal do indígena ao colonizador. Brasília-DF: UNB, 2011.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. Protagonismo indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009). Brasília-DF: UnB, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

Brayner, Thaís Nogueira. É terra indígena porque é sagrada: Santuário dos Pajés – Brasília/DF, Brasília-DF: UnB, 2013.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. São Paulo-SP: USP, 2005.

CASTILHO, Mariana Wiecko Volkmer de, CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. O Desafio da Invisibilidade dos Indígenas em Contexto Urbano. CONFLUÊNCIAS. Niterói/RJ v.25, n.3 agosto-dezembro. 2023, pp. 120-140.

CORRÊA, Antenor Ferreira. Indígenas em contexto urbano e identidade: uma colaboração artística com os Wapichana. ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes. v. 8, n. 2, ABRACE, ANDA, ANPAP e ANPPOM em parceria com a UFRN. 2021.

DAMSÔKEKWA CALIXTO, Ercivaldo Xerente. Processos de Educação Akwê e os Direitos Indígenas a uma Educação Diferenciada: práticas educativas tradicionais e suas relações com a prática escolar. Goiânia – GO: UFG, 2016.

DANER, Leno Francisco, DORRICO, Julie, DANER, Fernando. Literatura indígena entre tradição ancestral e crítica do presente: sobre a voz-práxis indígena em termos estético-literários. Belo Horizonte – MG: PUC, 2020.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50ª ed. Rio de Janeiro - DF: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo – SP: Atlas, 1987.

HERMETA, A. e PENEDA, Heleazar Valle. Rios, pontes e ultrapassagens: a literatura indígena como prática intercultural para todos. Goiânia – GO: Hábitus, 2023.

KAYPÓ, Édison, BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? Dossiê Histórias Indígenas. Caiacó. v. 15, n. 3, p. 38-68, jul./dez. 2014.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. O que você precisa saber sobre o índio brasileiro. Brasília-DF: MEC, 2006.

_____. As contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento da ciência no Brasil. CIÊNCIA E CULTURA, v. Set/2022, p. 1-10, 2022.

_____. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. Araucaria: revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades, v. 24, p. 263-290, 2022.

LUCIANO, Gersem José dos Santos, OLIVEIRA, Jô Cardoso de, HOFFMANN, Maria Barroso (Org.) Olhares indígenas contemporâneos. Brasília-DF: CINEP, 2010.

MARQUEZAN, Rogério Ferreira. Representações sociais de saúde nos akwê/xerente e as relações entre os sistemas de atenção à saúde indígena. Palmas – TO, 2019. 149 f. Tese (Doutorado em Ciências do Ambiente) – Câmpus de Palmas - Universidade Federal do Tocantins, Palmas – TO, 2019.

MATTOS, Rinaldo. O Messianismo Existencial Xerente. Revista Antropos – v. 3, Ano 2. dezembro, 2009.

MINAYO, Maria C de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria C de S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. (Orgs.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, pp. 9-29.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria, Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990). 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. Entre Parentes - Somos Indígenas em Movimento. Jornal Maracá, Brasília, Instituto Indígena Brasileiro para Propriedade Intelectual (INBRAPI), Ed. Especial. 2009.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro. Práticas pedagógicas interculturais sobre a temática indígena em uma escola do Distrito Federal. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e258073, 2023.

OLIVEIRA, Luiz Antônio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. A crise do indigenismo. Campinas: Unicamp, 1988.

PACE, Richard. Abuso científico do termo ‘caboclo’? Dúvidas de representação e autoridade. Belém-PA, Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi, Ciências Humanas, v. 1, n. 3, p. 79-92, set-dez. 2006.

POCUHTO, Thais. Mẽ pahte amji ton xà nẽ ry ipinkrên nare, kôt cu pahtyj me to ihtyj: práticas pedagógicas decoloniais e musicais na Escola 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Goiânia – GO: UFG, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia. Elias. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. Eccos - Revista Científica, São Paulo, n. 54, p. 1-10, e17339, jul./set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17339>. Acesso em: 28 ago. 2024.

REIS DA SILVA, A. T. e SOARES, Iassana Rodrigues. A diversidade cultural como potência pedagógica: do encontro à educação intercultural. oiteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021 | e24767 |E-ISSN 2177-6059.

ROCHA, Thaís Lopes. A educação das relações étnico-raciais e seus reflexos no desempenho escolar dos/as estudantes negros/as. Universidade de Brasília – UnB. Faculdade de Educação – FE. Programa de Pós-Graduação Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – GPPGeR. Brasília, 2016.

_____. Histórias de Passados Presentes: experiências de pessoas negras na escravidão e na liberdade em terras do leste goiano (1860 – 1880). Dissertação de

Mestrado apresentada ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília – UnB, 2023.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21 n. 67 out./dez. 2016.

SAMPAIO, Teodoro. *O Tupi na Geografia Nacional*, 5ª Edição. São Paulo – SP: Companhia Editora Nacional, 1987.

SANTOS, H. Discriminação Racial no Brasil. In Saboia, Gilberto Vergne (Org.) *Estudos sobre Desigualdade no Brasil*. São Paulo – SP: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), 2001.

SANTOS, Rodrigo Martins dos. *O gê dos gerais: Elementos de cartografia para a etno-história do Planalto Central Contribuição à antropogeografia do Cerrado*. Brasília -DF: UnB, 2013.

SANTOS, Rodrigo Martins dos. *Povos do Planalto Central e adjacências nos séculos XVII, XVIII e XIX*. Tiradentes-MG: 2º Simpósio Brasileiro de Cartografia Histórica, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra – PT: Almedina, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomás Tadeu. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

_____ *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

SILVA, Aldenora Pimentel Batista. *Os desafios e possibilidades para se abordar a temática indígena em sala de aula*. Brasília-DF: UnB, 2015.

SILVA, Cleuber Alves da. *Os Xerente e a luta pela terra*. XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis – SC, 2015.

SILVA, Edson. Os povos indígenas e o ensino: reflexões e questionamentos às práticas pedagógicas. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 23, n. 2, p. 89-105, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/> Acesso em: 28 ago. 2024.

SILVA, Giovani José; COSTA, Anna Maria Ribeiro. *Histórias e culturas indígenas na Educação Básica*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SCHROEDER, Ivo. Os Xerente: estrutura, história e política. *Goiânia-GO, Sociedade e Cultura*, v. 13, n. 1, p. 67-78, jan./jun. 2010.

SORATTO, Marinês e NASCIMENTO, Adir Casaro. Implementação da Lei n. 11.645/2008: uma experiência na formação de professores, Revista Teias v. 21. n. 62. jun./set. 2020. Seção Temática Raça e Cultura.

Walsh, Catherine. Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2013.

DOCUMENTOS NORMATIVOS/ LEIS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Diretrizes Operacionais para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos, 2014. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 279, de 19 de setembro de 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Pedagógicas – Artigo 26A da LDB, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/orientacoes_pedagogicas.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2023.

OBRAS MUSICAIS

Arandu Arakuaa. Watô Akwê. Brasília-DF: Independente, 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gzmFut2N1TQ&list=OLAK5uy_n16idjzqJY59GOKNvKojQm37Jg9m8wtf8. Acesso em: 15/12/2023.

GUAJAJARA, Kaê. Mãos Vermelhas. Rio de Janeiro - RJ: Independente, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nZxUSD0LSao>. Acesso em: 16/12/2023.

TIKUNA, Djuena. Magütagü – Canto de Resistência. Manaus-AM: Independente, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PhCsUX_v770. Acesso em: 10/01/2024.

WAPICHANA, Ian. Reparação Histórica. Brasília-DF: Independente, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Hx9PbFD9Ac>. Acesso em: 11/02/2024.

OBRAS LITERÁRIAS

DORRICO, Julie. Eu sou macuxi e outras histórias. 1ª ed. Nova Lima - MG: Caos e Letras, 2019.

JECUPÉ, Kaká Werá. A terra dos mil povos: História Indígena do Brasil Contada por um índio. São Paulo – SP: Peirópolis, 1998.

KAMBEBA, Márcia Wayna. Saberes da Floresta. São Paulo, SP: Jandaíra, 2020.

KRENAK, Ailton. O eterno encontro. Brasília-DF: Minc-Funarte/Companhia Das Letras, 1999.

_____ Ideias para Adiar o Fim do Mundo. 1. Ed. São Paulo: Schwarcz S.A., 2019.

_____ Caminhos para a Cultura do Bem-Viver. Org. Bruno Maia. 2020.

POTIGUARA, Eliane. Metade cara, metade máscara. São Paulo – SP: Uk'a, 2018.

SÍTIOS VIRTUAIS

ARAÚJO, Valmir. Indígenas que vivem no DF encontram dificuldades de adaptação e cobram ação do poder público. Brasildefatodf, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefatodf.com.br/2023/09/01/indigenas-que-vivem-no-df-encontram-dificuldades-de-adaptacao-e-cobram-acao-do-poder-publico>. Acesso em: 10/10/2023.

ANTONIO, Thais. Sítio Arqueológico no DF indica presença humana há milhares de anos. Agenciabrasil.ebc.com.br, 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2018-03/sitio-arqueologico-no-df-indica-presenca-humana-ha-milhares-de-anos>. Acesso em: 12/10/2023.

APIB, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. Apiboficial.org, 2023. Disponível em: <https://apiboficial.org/sobre/>. Acesso em: 16/11/2023.

BERLINCK, Fernanda. Em 1872, primeiro Censo listou indígenas como 'caboclos' ou 'pardos'; população só passou a ser contada em 1991. G1.globo.com/economia/censo, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/08/07/em-1872-primeiro-censo-listou-indigenas-como-caboclos-ou-pardos-populacao-so-passou-a-ser-contada-em-1991.ghtml>. Acesso em: 20/10/2023.

GUITARRARA, Paloma. Tocantins. Brasilescola.uol, 2024. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/brasil/tocantins.htm>. Acesso em: 11/10/2023.

MORAIS, Gustavo. Guitarra para iniciantes: quais as diferenças entre solo, lick e riff? Terra.com.br, 2020. Disponível em: https://www.terra.com.br/diversao/musica/guitarra-para-iniciantes-quais-as-diferencas-entre-solo-lick-e-riff,2649747fcd508c3b3471336e07e3df36jusq9yzj.html?utm_source=clipboard. Acesso em: 10/10/2023.

MENDES, Carla. Célia Xakriabá: “Se o Brasil começa por nós, por que nós chegamos por último?”. Brasil.mongabay.com/, 2023. Disponível em: <https://brasil.mongabay.com/2023/02/celia-xakriaba-se-o-brasil-comeca-por-nos-por-que-nos-chegamos-por-ultimo/>. Acesso em: 10/11/2023.

RODRIGUES, Natália. Programa de Integração Nacional. Infoescola, 2023. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/programa-de-integracao-nacional/>. Acesso em: 10/12/2023.

SANTOS, Emily. Número de indígenas no ensino superior é 5 vezes maior que em 2011, aponta levantamento. G1.globo.com/educação, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/06/numero-de-indigenas-no-ensino-superior-e-5-vezes-maior-que-em-2011-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em: 21/06/2024.

VIEIRA, Fernanda. Literaturas Indígenas x literatura indigenista x literatura indianista. Publicado em abril de 2020. Disponível em: <http://ikamiaba.com.br/blog-aiuru/literaturas-indigenas-indigenista-indianista> . Acesso em: 22/08/2024.

WENZEL, Eugênio Gervásio. Laudo Histórico-Antropológico referente à Terra Indígena Marãwãitsede Xavante. Proc. nº 956790 - 5ª Vara da Justiça Federal de Mato Grosso /Laudo Antropológico de Dr. Eugênio G. Wenzet. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/XVD00319.pdf>. Acesso em: 26/10/2023.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO

Título da Pesquisa: ROWAHTUZE: resistência e protagonismo indígena na educação pública do Distrito Federal

Pesquisadora Responsável: Elizandio de Aquino Marinho

CPF: 707.891.501-15

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação

Instituição: Universidade de Brasília

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado do estudante Elizandio de Aquino Marinho. O objetivo é estabelecer diálogo com intelectuais, artistas e educadores indígenas residentes na sede da capital federal, que já desenvolvem trabalhos relacionados ao ensino da História e Cultura Indígena e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica da rede pública.

Justificativa da participação:

Você, **Aldenora Pimentel Batista da Silva**, CPF: **617911802-72**, foi convidada para participar desta pesquisa devido à sua relevante contribuição enquanto educadora, intelectual e escritora indígena, bem como seu valioso trabalho como formadora independente no ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas do Distrito Federal.

Natureza da Participação e Confidencialidade:

Sua participação envolveu a realização de conversas através de entrevista semiestruturada que ajudará a entender as dinâmicas do ensino de história e cultura indígena no DF. A

publicação dos resultados da pesquisa poderá incluir seu nome ou pseudônimo, conforme sua preferência, caso considere que os materiais publicados podem gerar qualquer risco para sua integridade física ou psicológica.


Consentimento:

Ao assinar este documento, você declara estar ciente dos objetivos, procedimentos e possíveis riscos do estudo, e consente em participar da pesquisa. Concorda também que os dados obtidos possam ser utilizados para fins científicos, incluindo divulgação em eventos e publicações. Uma cópia deste termo será entregue a você.


Contato:

Para mais informações, favor entrar em contato com Elizandio de Aquino Marinho pelo telefone (61) 99636-1043 ou pelo e-mail elizandioaquino@gmail.com.

Brasília, DF, 6 de setembro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 ELIZANDIO DE AQUINO MARINHO
Data: 14/10/2024 08:30:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do pesquisador responsável

Documento assinado digitalmente
 ALDENORA PIMENTEL BATISTA DA SILVA
Data: 06/09/2024 09:39:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do participante



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DE MESTRADO

Título da Pesquisa: ROWAHTUZE: resistência e protagonismo indígena na educação pública do Distrito Federal

Pesquisadora Responsável: Elizandio de Aquino Marinho

CPF: 707.891.501-15

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação

Instituição: Universidade de Brasília

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado do estudante Elizandio de Aquino Marinho. O objetivo é estabelecer diálogo com intelectuais, artistas e educadores indígenas residentes na sede da capital federal, que já desenvolvem trabalhos relacionados ao ensino da História e Cultura Indígena e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica da rede pública.

Justificativa da participação:

Você, Olavo Batista da Silva, CPF: 225.159.332-20, foi convidado para participar desta pesquisa devido à sua relevante contribuição enquanto educador, intelectual, escritor e artista indígena, bem como seu valioso trabalho como formador independente no ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas do Distrito Federal.

Natureza da Participação e Confidencialidade:

Sua participação envolveu a realização de conversas através de entrevista semiestruturada que ajudará a entender as dinâmicas do ensino de história e cultura indígena no DF. A

publicação dos resultados da pesquisa poderá incluir seu nome ou pseudônimo, conforme sua preferência, caso considere que os materiais publicados podem gerar qualquer risco para sua integridade física ou psicológica.


Consentimento:

Ao assinar este documento, você declara estar ciente dos objetivos, procedimentos e possíveis riscos do estudo, e consente em participar da pesquisa. Concorda também que os dados obtidos possam ser utilizados para fins científicos, incluindo divulgação em eventos e publicações. Uma cópia deste termo será entregue a você.


Contato:

Para mais informações, favor entrar em contato com Elizandio de Aquino Marinho pelo telefone (61) 99636-1043 ou pelo e-mail elizandioaquino@gmail.com.

Brasília, DF, 06 de setembro de 2024

Documento assinado digitalmente
 ELIZANDIO DE AQUINO MARINHO
Data: 14/10/2024 08:29:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do pesquisador responsável

Documento assinado digitalmente
 OLAVO BATISTA DA SILVA
Data: 06/09/2024 14:42:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Kamuu Dan Wapichana
Assina civilmente como Olavo Batista da Silva
Assinatura do participante



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO
EM PESQUISA DE MESTRADO**

Título da Pesquisa: ROWAHTUZE: resistência e protagonismo indígena na educação pública do Distrito Federal

Pesquisadora Responsável: Elizandio de Aquino Marinho

CPF: 707.891.501-15

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação

Instituição: Universidade de Brasília

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado do estudante Elizandio de Aquino Marinho. O objetivo é estabelecer diálogo com intelectuais, artistas e educadores indígenas residentes na sede da capital federal, que já desenvolvem trabalhos relacionados ao ensino da História e Cultura Indígena e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica da rede pública.

Justificativa da participação:

Você, Kerria Daline Tavares dos Santos, CPF: 052.081.471-14, foi convidada para participar desta pesquisa devido à sua relevante contribuição enquanto educadora, intelectual e artista indígena, bem como seu valioso trabalho como formadora independente no ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas do Distrito Federal.

Natureza da Participação e Confidencialidade:

Sua participação envolveu a realização de conversas através de entrevista semiestruturada que ajudará a entender as dinâmicas do ensino de história e cultura indígena no DF. A publicação

dos resultados da pesquisa poderá incluir seu nome ou pseudônimo, conforme sua preferência, caso considere que os materiais publicados podem gerar qualquer risco para sua integridade física ou psicológica.

Consentimento:

Ao assinar este documento, você declara estar ciente dos objetivos, procedimentos e possíveis riscos do estudo, e consente em participar da pesquisa. Concorde também que os dados obtidos possam ser utilizados para fins científicos, incluindo divulgação em eventos e publicações. Uma cópia deste termo será entregue a você.

Contato:

Para mais informações, favor entrar em contato com Elizandio de Aquino Marinho pelo telefone (61) 99636-1043 ou pelo e-mail elizandioaquino@gmail.com.

Brasília, DF, 25 de Agosto de 2024

Elizandio de Aquino Marinho

Assinatura do pesquisador responsável

Kessia Daline Tavares dos Santos

Assinatura do participante



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PARTICIPAÇÃO
EM PESQUISA DE MESTRADO**

Título da Pesquisa: ROWAHTUZE: resistência e protagonismo indígena na educação pública do Distrito Federal

Pesquisadora Responsável: Elizandio de Aquino Marinho

CPF: 707.891.501-15

Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Educação

Instituição: Universidade de Brasília

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa faz parte da dissertação de mestrado do estudante Elizandio de Aquino Marinho. O objetivo é estabelecer diálogo com intelectuais, artistas e educadores indígenas residentes na sede da capital federal, que já desenvolvem trabalhos relacionados ao ensino da História e Cultura Indígena e Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica da rede pública.

Justificativa da participação:

Você, Yan Filipe C. L. A. de Silva, CPF: 333.280.028-04, foi convidado para participar desta pesquisa devido à sua relevante contribuição enquanto educador, intelectual, escritor e artista indígena, bem como seu valioso trabalho como formador independente no ensino de história e cultura indígena nas escolas públicas do Distrito Federal.

Natureza da Participação e Confidencialidade:

Sua participação envolve relato oral em evento público, que ajudará a entender as dinâmicas

do ensino de história e cultura indígena no DF. A publicação dos resultados da pesquisa poderá incluir seu nome ou pseudônimo, conforme sua preferência, caso considere que os materiais publicados podem gerar qualquer risco para sua integridade física ou psicológica.

Consentimento:

Ao assinar este documento, você declara estar ciente dos objetivos, procedimentos e possíveis riscos do estudo, e consente em participar da pesquisa. Concorda também que os dados obtidos possam ser utilizados para fins científicos, incluindo divulgação em eventos e publicações. Uma cópia deste termo será entregue a você.

Contato:

Para mais informações, favor entrar em contato com Elizândio de Aquino Marinho pelo telefone (61) 99636-1043 ou pelo e-mail elizandioaquino@gmail.com.

Brasília, DF, 28 de agosto de 2024

Elizândio de Aquino Marinho

Assinatura do pesquisador responsável

Jan 6 test

Assinatura do participante