



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

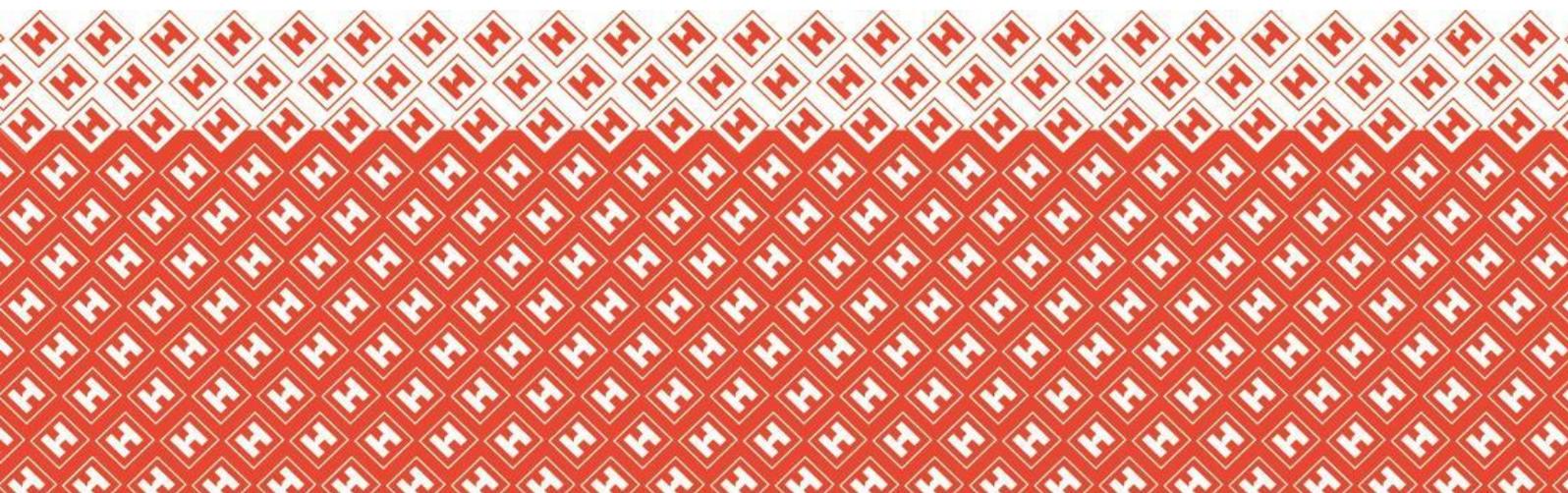
---

**Fabiana de Souza Pimenta**

**JOGANDO COM A ALDEIA MARACANÃ (RJ):  
resistência e educação diferenciada**

**Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)**

**Dezembro/2022**



Fabiana de Souza Pimenta

**JOGANDO COM A ALDEIA MARACANÃ (RJ): resistência e educação diferenciada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Santos da Silva.

Rio de Janeiro  
2022

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

P656 Pimenta, Fabiana de Souza  
Aldeia Maracanã (RJ): resistência e educação  
diferenciada / Fabiana de Souza Pimenta. -- Rio de  
Janeiro, 2022.  
115

Orientadora: Jane Santos da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em História, 2022.

1. Aldeia Maracanã. 2. resistência. 3. educação.  
4. jogos educativos. 5. Profhistória. I. Silva, Jane  
Santos da , orient. II. Título.

Fabiana de Souza Pimenta

**JOGANDO COM A ALDEIA MARACANÃ (RJ): resistência e educação diferenciada**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em: 16/12/2022.

Banca examinadora

---

Profa. Dra. Jane Santos da Silva (Orientadora)

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Bogéa Borges

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio

---

Profa. Dra. Andréa Lúcia da Silva de Paiva

Universidade Federal Fluminense - UFF

## **AGRADECIMENTOS**

Com carinho, agradeço a minha família (pai Paulo César que continua vivo dentro de mim, mãe Vera Lucia, irmã Paloma, irmã Paula e irmão Tiago) e aos meus ancestrais.

Agradeço imensamente a minha orientadora Jane Santos da Silva pelos ensinamentos e palavras de apoio.

A todos os colegas de trabalho, que foram parceiros e incentivadores das minhas propostas educacionais.

Aos alunos e alunas que acreditaram em mim e contribuíram com o meu caminhar.

PIMENTA, Fabiana de Souza. **Jogando com a Aldeia Maracanã (RJ): resistência e educação diferenciada**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

## **RESUMO**

O objetivo deste trabalho é apresentar um material pedagógico que tem como base uma proposta de sequência didática para a implementação nas escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro de forma a fundamentar a Lei nº 11.645/08, que inclui a história e a cultura indígena no currículo obrigatório do ensino básico no Brasil. A referência parte do princípio de que é necessário conhecer e dialogar com professores e autores indígenas atuantes na aldeia pluriétnica Maracanã, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Educadores e ativistas da Aldeia Urbana Maracanã são contemplados nesta proposta educacional, devido a suas contribuições na formação inicial e continuada de professores e atuação nas instituições de ensino. A História da Aldeia Maracanã será apresentada segundo as perspectivas escolhidas pelos seus membros, que apesar de resistirem de formas diferenciadas, defendem o protagonismo indígena nos centros urbanos.

**Palavras-chaves:** Aldeia Maracanã. Resistência. Educação. Jogos educativos. Profhistória.

PIMENTA, Fabiana de Souza. **Playing with Village Maracanã (RJ): resistance and differentiated education.** 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

### **ABSTRACT**

The objective of this work is to present a pedagogical material that is based on a proposal for a didactic sequence to be implemented in schools in the metropolitan region of Rio de Janeiro in order to support Law 11.645/08, which includes indigenous history and culture in the curriculum. compulsory basic education in Brazil. The reference is based on the principle that it is necessary to know and dialogue with indigenous teachers and authors who work in the pluriethnic Maracanã village, located in the city of Rio de Janeiro. Educators and activists from Aldeia Urbana Maracanã are included in this educational proposal, due to their contributions in the initial and continuing training of teachers and work in educational institutions. The History of Aldeia Maracanã will be presented according to the perspectives chosen by its members, who despite resisting in different ways, defend indigenous protagonism in urban centers.

**Keywords:** Maracanã Village. Resistance. Education. Educational games. Profhistória.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIAM	Associação Indígena Aldeia Maracanã
Alerj	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
Anpuh	Associação Nacional de História
Bope	Batalhão de Operações Policiais
CASAI	Casas de Saúde Indígena
Cedind	Conselho Estadual do Direitos Indígenas
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNAB	Companhia Nacional de Abastecimento
COB	Comitê Olímpico Brasileiro
COI	Comitê Olímpico Internacional
Conab	Companhia Brasileira de Abastecimento
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FIC	Fundo de Investimentos Culturais
Fifa	Federação Internacional de Futebol
Funai	Fundação Nacional do Índio
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
ISA	Instituto Socioambiental
ISPO	Instituto dos Saberes dos Povos Originários
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
NEPIIE	Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas Interculturalidade e Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Indígenas
Opierj	Observatório da Presença Indígena no Estado do Rio de Janeiro
OPIP	Organização dos Professores Indígenas Potiguara
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PIERJ	Observatório da Presença Indígena no Estado do Rio de Janeiro
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático

Profhistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
Proíndio	Programa de Estudos dos Povos Indígenas
Prolind	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
Psol	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCNET	Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sepe	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro
Seppir	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
Sesu	Secretaria de Ensino Superior
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TI	Terra Indígena
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI	União Nacional Indígena
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 A TEMÁTICA INDÍGENA REPRESENTADA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA .....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 Reflexões sobre a temática indígena direcionada ao Ensino Básico, após a implementação da Lei nº 11.645/2008 .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Publicações que estimulam a aplicação de temáticas indígenas nas Instituições de Ensino, após a Lei nº 11.645/2008 .....</b>	<b>23</b>
<b>1.3 ProfHistória: produzindo formações continuadas e dissertações sensíveis às temáticas indígenas .....</b>	<b>27</b>
<b>1.4 Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas: um olhar diferenciado para a Educação de indígenas e suas repercussões para os não indígenas .....</b>	<b>31</b>
<b>2 ALDEIA MARACANÃ .....</b>	<b>38</b>
<b>2.1 Breve elucidação das primeiras funções do terreno/território onde foi estruturada a Aldeia Maracanã e seus desdobramentos na missão de “semear” .....</b>	<b>38</b>
<b>2.2 Presença indígena na cidade do Rio de Janeiro (RJ): organização do Movimento Tamoio dos Povos Originários e ocupação “Aldeia Maracanã” ..</b>	<b>43</b>
<b>2.3 Primeiros moradores e frequentadores da Aldeia Maracanã .....</b>	<b>56</b>
<b>2.4 Desocupação violenta e outras formas de resistência .....</b>	<b>60</b>
<b>2.5 Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM) e sua relação com a Aldeia Maracanã Vertical .....</b>	<b>66</b>
<b>2.6 Educadores indígenas .....</b>	<b>69</b>
<b>2.7 Estratégias de sobrevivência frente aos impactos e limitações causados pela pandemia (covid-19) .....</b>	<b>71</b>
<b>3 PROPOSTA EDUCACIONAL E SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....</b>	<b>79</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

Nos meus primeiros anos de escolarização em Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS), tive a oportunidade de conhecer o Museu das Culturas Dom Bosco, popularmente reconhecido pela população local como “Museu do Índio”, devido ao seu acervo iconográfico e material, representando alguns povos indígenas brasileiros. As etnias apresentadas nas salas de exposição chamaram minha atenção, algo que eu desconhecia devido a minha pouca vivência escolar e de mundo, até aquela descoberta eu concebia “índio” como ser único e imutável. Recordo que era comum no colégio comemorarmos o “Dia do índio” com pinturas corporais homogêneas e adornos feitos de papel, sem nenhuma contextualização histórica ou de representatividade significativa.

Com 18 anos decidi ser professora, prestei o vestibular para Pedagogia no ano de 1995, para a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Foi uma decisão sábia, pois foi este curso que me preparou inicialmente para lecionar e produzir materiais pedagógicos.

No ano de 1996 comecei o curso de História, na Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande. Este curso foi mais acadêmico, me possibilitando trabalhar com pesquisas. Tive duas vivências de formação muito distintas, que enriqueceram minha trajetória profissional e que contribuíram para a minha formação cidadã empática.

No período matutino cursava Pedagogia, no vespertino era bolsista do projeto educacional “Córrego Bandeira” no campus de Campo Grande (UFMS) e no período noturno cursava História. Posso dizer que “vivenciava” educação das formas mais estimulantes e preocupantes também.

O projeto “Córrego Bandeira” se dedicava a crianças de escolas públicas, com o propósito de oferecer uma educação diferenciada focando nas práticas esportivas. Participava da “Oficina do Saber” com outros colegas, onde compartilhei momentos de reflexão, de criatividade e de interação com os bolsistas dos cursos de Educação Física e de Artes Visuais. Fui convidada por este projeto para participar da Colônia de Férias, em 2000, que foi realizada na Aldeia Urbana Marçal de Souza, com crianças e adolescentes da etnia Terena.

Apesar de breve, esta experiência foi muito significativa, pois pude conhecer outra prática educativa, compreender o deslocamento de algumas famílias Terenas para esta ocupação, ver a dinâmica de uma aldeia urbana e algumas das suas demandas. Esta vivência me possibilitou conhecer sorrisos de crianças que não se importavam de brincar no chão, pelo

contrário ter contato com a terra era algo energético/libertador para elas. Quando me deparo com falas preconceituosas de que os indígenas vivem sujos de terra, isto me entristece e produz um sentimento de indignação, pois pude conhecer uma outra relação cosmológica.

Enquanto tivemos essa relação no curso de Pedagogia, a única experiência realizada no curso de História sobre a temática indígena foi promovida pela professora de Arqueologia, que fez uma aula/visita ao “Parque das Nações Indígenas”, para trabalhar as etnias mais numerosas no estado do Mato Grosso do Sul.

No ano de 2002 mudei para a cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro (RJ), para realizar a minha pós-graduação em História do Brasil na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde tive contato com a obra “Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro”, da autora Maria Regina Celestino de Almeida. Considero esta leitura impactante na minha prática, pois me possibilitou refletir e analisar com meus alunos a possibilidade de resistência de povos indígenas em aldeamentos urbanos.

Além das perdas culturais e étnicas, os índios aldeados puderam aprender ali novas práticas culturais e políticas que lhes permitiram colaborar e negociar com a sociedade colonial em busca das possíveis vantagens que sua condição lhes permitia. O projeto colonial estava em construção e os limites e possibilidades de sua realização dependiam das populações indígenas que, no contato com os europeus, aprenderam a manejar e manipular novos instrumentos em busca de seus interesses (ALMEIDA, 2001, p. 34).

Ao trabalhar esta temática habitualmente surgem comentários preconceituosos nos quais os alunos qualificam os povos indígenas envolvidos como “ingênuos ou idiotas” na prática de escambo e que ela só ocorria com portugueses. Diante deste cenário, tento oferecer condições para que eles reconheçam a existência da interculturalidade e trabalho outros valores além do econômico, já que este é tão consagrado e considerado relevante por uma parcela significativa dos alunos.

Percebo que alguns comentários com visões deturpadas dos alunos estabelecem uma relação de troca/negócio, e nesta sempre existe o lado superior e o inferior, manipulador e manipulado. As práticas acabam sendo generalizadas e não problematizadas e analisadas de forma adequada. Temas relacionados aos povos indígenas, que viveram no Brasil entre os séculos XVI e XVIII, ainda são mencionados com um olhar eurocêntrico e etnocentrismo, sendo que visões indígenas geralmente não são reconhecidas como vozes possíveis de serem consideradas.

Uma possibilidade dos alunos visualizar uma negociação diferenciada na prática de escambo: é demonstrar a ótica de um nativo e não de um europeu, mostrar o valor simbólico de determinados objetos e animais é essencial para se mudar paradigmas. “De acordo com

Lery, uma velha queria um canhão grande em troca de seu papagaio. Penas de pássaros e papagaios adestrados eram objetos raros e valiosos para os índios” (ALMEIDA, 2001, p. 55).

A situação descrita acima pode ser uma possibilidade para desconstruir o estereótipo de ingenuidade nas negociações, de que somente “bugigangas” eram aceitas por nativos e demonstrar mulheres indígenas em outra perspectiva de atuação. Esta análise realizada com os alunos, geralmente, provoca sensibilização e amplia a visão sobre narrativas etnocêntricas. Percebo que em alguns educandos os valores passam a ser ressignificados.

Sempre que possível questionava meus alunos quais informações tinham sobre a existência de aldeias urbanas, sendo que a maioria desconhece essa realidade. Relatos sobre a relação de alguns alunos, do segundo segmento do ensino fundamental, com indígenas urbanos promovidos pelo “Projeto Pedagógico Pataxó”, despertaram em mim uma necessidade de pesquisar mais sobre esta prática diferenciada. Este projeto ocorria principalmente em uma chácara alugada em São Gonçalo e em algumas ocasiões era realizado em escolas particulares deste mesmo município. Durante doze anos membros da etnia Pataxó, moradores da Aldeia da Coroa Vermelha, estabelecida em Ilhéus, na Bahia (BA), promoveram um intercâmbio cultural com escolas públicas e privadas de São Gonçalo/RJ, o que possibilitou a alguns alunos conhecerem indígenas que viviam em um contexto urbano.

Procurei o coordenador para me inteirar sobre esta proposta educacional, e fiquei surpresa quando ele relatou que as instituições de ensino tinham o costume de agendar frequentemente esta aula/visita no mês de abril, justificando que em outro mês não teria significado já que é de costume nacional comemorar os indígenas neste período. Pude constatar por esta declaração e a minha vivência em seis escolas públicas, que professores geralmente trabalham temáticas indígenas na semana que se comemora o “Dia do Índio” e do “Descobrimento do Brasil”, o que contribuiu para a hipótese da concepção de ensino de História exclusivamente ligado às datas cívicas e que pouco contribui para a reflexão sobre o “dever de memória”.

Trabalho em um colégio estadual, localizado no município de São Gonçalo/RJ, onde vivenciei uma experiência maravilhosa, fui selecionada pelo programa PIBID UERJ-FFP História<sup>1</sup>, para ser supervisora com estagiários, que frequentavam as minhas aulas e me ajudavam a realizar as propostas pedagógicas. Em sua maioria, eles foram meus parceiros e acredito que hoje são excelentes professores e com posturas diferenciadas por terem vivido esta oportunidade de formação inicial.

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Faculdade de Formação de Professores (FFP).

A minha formação continuada foi proporcionada pelas coordenadoras – profa. dra. Helenice Rocha, profa. dra. Maria Aparecida Cabral e profa. dra. Priscilla Leal Mello, pelos debates promovidos com professores convidados e pelos momentos de reflexão coletiva, que serviram de estímulo a minha profissão em momento de desvalorização promovida pelo Estado. O Programa no período de 2012-2019, com pequenos intervalos de interrupção, contemplou, com bolsas, quatro professoras do colégio. Os diversos “olhares” apresentados pelo nosso grupo sempre me fizeram refletir sobre a minha prática e a busca constante por uma educação de qualidade.

Apesar do avanço das leis de formação continuada uma grande parte dos professores do ensino básico no Brasil não foi contemplada com programas e projetos que possibilitaram debater e criar estratégias de ensino, e que tinham compromisso com a formação inclusiva e a “descolonização” do currículo.

Quando desenvolvemos o tema “As contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, discutimos e executamos propostas que contemplaram uma sequência didática que envolviam os objetivos presentes na Lei nº 11.645 e valorizaram as lutas dos movimentos indígenas e negros.

Considero fundamental essa proposta para o crescimento dos meus alunos e da comunidade escolar. Ao motivar os educandos para essa prática de leitura de mundo podemos levar essa consciência histórica para dentro de suas casas e de seus círculos de amizade e convívio.

A exposição “Etnias brasileiras”, que foi elaborada em conjunto pelos “pibidianos”, que acompanhavam três turmas de 7º ano, foi confeccionada e exposta pelas paredes das salas de aula, proporcionando a visualização de outros professores, de outras disciplinas, a conhecerem uma dinâmica diferenciada que pretendia divulgar cosmologias, bens culturais e visões pouco divulgadas nas escolas. Devemos procurar mais parcerias com professores de outras áreas para sermos capazes de realizar propostas coletivas, críticas e inovadoras. Precisamos debater e lermos mais textos que nos deem suporte para essa prática e a possibilidade de uso mais significativos de diversos produtos culturais.

Foi durante a minha participação no Pibid que fui encorajada pelas três professoras coordenadoras a prestar o Mestrado Profissional em Ensino de História, designado de ProfHistória, que visa promover a formação continuada de professores, que pretendem desenvolver produtos educacionais inovadores que tenham como objetivo promover a consciência histórica.

Visando atender a uma proposta pedagógica, no ano de 2013, de um colégio público do Rio de Janeiro, que tinha por objetivo oferecer condições aos alunos refletirem quais os interesses sociais, políticos e econômicos relacionados à Copa do Mundo no Brasil e seu impacto na vida da população carioca/fluminense, pensei em algumas estratégias para evidenciar quais grupos sociais seriam beneficiados e quais seriam desprestigiados, desqualificados e prejudicados. Escolhi descrever e analisar a tentativa de desocupação forçada pelo poder público da Aldeia Maracanã, que é um território ocupado por um coletivo de povos indígenas aldeados em um centro urbano que reivindicam posse do local ocupado.

Como professora consciente que sou da minha prática, preciso dar voz nas minhas aulas às coletividades indígenas que lutam pelo reconhecimento do seu protagonismo e pelo respeito, não poderia me silenciar e deixar de proporcionar aulas que mostram a necessidade de resolução de conflitos sociais, principalmente como o caso emblemático da Aldeia Maracanã.

Este assunto foi escolhido a partir de minhas experiências em sala de aula. Como professora, detectei em meus alunos a dificuldade de identificar e perceber a pluralidade, a atuação diferenciada de povos indígenas urbanos e considerá-los seres aculturados. Uma parcela significativa, dos alunos, desconhece a luta do movimento indígena e a sua ação política no passado e atualmente.

Para fundamentar a minha proposta pedagógica, mobilizei os objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais que estabelecem que os alunos sejam capazes de compreender:

A cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas [...] (PCNS, 1998, p. 69).

Decidi apresentar uma reportagem que denunciava a atitude do então governador Sérgio Cabral, que autorizou a expulsão dos indígenas, de vinte etnias que viviam na Aldeia Maracanã, e a demolição do prédio em que eles viviam sob a alegação de que o local era um empecilho à mobilidade urbana e iria atrapalhar os participantes em eventos esportivos. Esta justificativa foi desqualificada por especialistas e refutada por uma parte da sociedade brasileira. Destaquei quais movimentos sociais atuaram contra esse ato e a participação dos estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na luta pelos direitos dos

indígenas que ali viviam. Apresentei os objetivos e argumentos dos moradores da Aldeia Maracanã referentes à ocupação daquele território.

Quando perguntei qual era a impressão que eles tinham desse episódio me surpreendi com algumas falas que defendiam a ideia de que “índio” tem que viver na natureza para ser reconhecido como tal; que eles não tinham mais direito àquele local por ser um espaço urbano; que eles estavam ali para parecer como vítimas e por conseguinte ganharem dinheiro com indenizações devido ao ato de desalojamento. Porém preciso defender também os alunos que não concordaram com as alegações expostas acima, que explicaram que os povos indígenas sofrem diversos “preconceitos” (termo usado por eles).

Em contrapeso, um pequeno grupo mobilizou conteúdos históricos já estudados no 6º e 7º anos para explicar que, mais uma vez na história do Brasil, a memória e a cultura dos povos indígenas estavam sendo desqualificadas e tratadas de forma estereotipada e antiética. Estes reconheceram, na fala de um dos líderes da Aldeia Maracanã, Carlos Doyethyro Tukamo (artigo apresentado)<sup>2</sup>, o direito àquele terra e a sua relação sagrada com ela, e que não cabia a ninguém estabelecer o valor sentimental (luta/resistência) e muito menos estipular preço.

Considero importante a perspectiva de que as narrativas dos alunos como um recurso pedagógico levam o professor a construir ou desconstruir a sua narrativa (mesmo as que tiveram eficácia em outro momento) para dar conta da dimensão contemporânea apresentada por eles e pelos grupos sociais, formulando sequências didáticas visando mostrar a potencialidade delas na formação do seu aluno.

[...] Outrossim, precisa avaliar a sua realização ao longo do desenvolvimento da sequência, para corrigir o rumo do que estiver inadequado. Ou seja, diferentemente da aula isolada, que por sua atomização vai poupando os professores do investimento necessário em sua produção diversificada, a sequência didática exige um investimento necessário em sua produção diversificada, a sequência didática exige um investimento de artesanato docente. E certamente esse pode ser um fator para sua não concretização, em tempos de vida docente tão corridos pela necessidade (ROCHA, 2015, p. 94).

Hoje reconheço que a produção de uma única aula foi insuficiente e que este conflito deveria ter sido mais explorado, fazia-se necessário a elaboração de uma sequência didática que privilegia o diálogo intercultural. Analisando minha proposta percebo que uma sequência didática mais contemplativa poderia ter oferecido mais condições dos alunos identificarem

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://anovademocracia.com.br/no-102/4474-aldeia-maracana-resiste-ao-despejo>>. Acesso em: 8 fev. 2021.

quais narrativas históricas foram elaboradas e colocadas em prática com o objetivo de inclusão e exclusão dos povos indígenas da Aldeia Maracanã.

Partindo da perspectiva apresentada pela estudiosa Vera Candau (2002) que defende uma educação intercultural, não podemos nos ausentar ou deixar intimidar por temas considerados polêmicos ou conflitivos, que precisam de um investimento e uma sequência didática mais demorada e de forma significativa. Precisamos entender que a mediação de conflitos é hoje uma das nossas responsabilidades e possibilidade de atuação relevante na vida dos nossos alunos.

A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Não elude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteiras”, “híbridas”, “plurais”, e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social (CANDAU, 2002, p. 157).

A aula não surtiu o efeito “idealizado”, que era promover o máximo de sensibilidade ou empatia com a causa de desapropriação, já que a maioria dos seus alunos vive em situação possível de remoção violenta. Alguns alunos aceitaram o argumento violento e excludente do governo, defendendo a máxima do sistema capitalista que é o lucro acima de tudo. Para uma parcela dos alunos a revitalização urbana era necessária, mesmo que prejudicasse este coletivo indígena, era importante atrair investimentos com a Copa do Mundo, mudar a dinâmica no entorno do Estádio Maracanã e copiar o modelo global de revitalização.

Hoje é possível observar que o projeto vencedor de modernização do Estádio Maracanã é excludente e elitista, pois silenciou o local mais popular, também conhecido como geral, e descaracterizou a dinâmica dos torcedores e a sua relação afetiva com aquele patrimônio histórico e cultural.

A tentativa de transformar o local da Aldeia Maracanã em uma área de exploração econômica (museu e estacionamento) não teve êxito devido a atuação de uma parcela da sociedade civil que percebeu que havia um projeto elitista importado, que anula diversas características peculiares da cidade do Rio de Janeiro.

A luta coletiva dos moradores e participantes da Aldeia Maracanã pelo reconhecimento de um patrimônio histórico que possibilita visibilidade e reconhecimento de uma identidade urbana que lhe é negada; direito à divulgação de suas memórias coletivas segundo suas perspectivas e a utilização de marco simbólico de resistência é essencial para assegurar a sobrevivência dos povos indígenas em grandes centros urbanos e a conquista de demandas. A resistência indígena defende a ideia de ocupação constante de espaços e situações que lhe são negados.

A passagem do tempo modifica o espaço, onde as práticas sociais do consumo e da apropriação de território não só alteram as formas do urbano como também a função e o uso do mesmo espaço, descaracterizando o passado da cidade (PESAVENTO, 2005, p. 210).

A tomada por este território urbano por indígenas tão plurais foi/é uma forma de imporem a sua atuação como pessoas deste tempo, e de desconstruir a ideia de que índio só existiu no passado, de que os grupos historicamente inimigos não podem dialogar, que precisam ser tutelados e viver isolados para serem reconhecidos como tal.

Creio que apresentei novas perspectivas, dei voz aos moradores da Aldeia Maracanã e sinalizei desrespeitos aos direitos promulgados pela Constituição de 1988 referentes aos povos indígenas. Informei e esclareci as frentes de atuações desta comunidade que são: aulas de artesanato, linguagem, fitoterapia, os eventos culturais e as parcerias com grupos diversos da sociedade civil.

Acredito que agora possuo mais conhecimento de causa, embasamento teórico e produtos culturais para analisar com meus alunos (como documentários e materiais produzidos por eles), possibilitando assim o reconhecimento da existência e resistência indígena e a divulgação de novas formas de educação.

Tenho como objetivo principal apresentar os ideais, as demandas, as estratégias de resistência e educação promovidas pelos dois grupos que lutam pelo reconhecimento da Aldeia Maracanã: Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM) e Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic].

Pretendo refletir sobre a produção de um material pedagógico, que possibilite dar visibilidade a autores indígenas da Aldeia Maracanã e suas propostas políticas, como o reconhecimento da pluralidade e da atuação diferenciada de povos indígenas nos centros urbanos.

Almejo proporcionar condições de os alunos reconhecerem os discursos negativos produzidos contra a existência e atuação de povos indígenas urbanos e das diversas formas de resistência da Aldeia Maracanã.

Será realizada uma pesquisa descritiva das propostas pedagógicas produzidas pelos dois grupos que representam a Aldeia Maracanã, visando divulgar propostas diferenciadas, que não se excluem pois ambas trabalham com a perspectiva da pluralidade étnica e pelo respeito à diversidade e à sustentabilidade. A Associação Indígena Aldeia Maracanã idealiza a construção do Centro de Referência da Cultura Viva dos Povos Indígenas, onde serão realizadas atividades educacionais como contação de histórias, pinturas corporais etc., sendo que nos dias atuais eles atuam em seminários e atividades educativas realizadas geralmente no

Parque Lage, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Já o Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic] realiza aulas no território da Aldeia Maracanã presencialmente ou on-line como: cantos, línguas e cultura tupi guarani, etc. Ambos os grupos se apresentam em instituições educacionais quando convidados.

Também será realizada a pesquisa descritiva das estratégias de resistência dos grupos já mencionados acima, enquanto a AIAM luta pela implantação do Centro de Referência da Cultura Viva dos Povos Indígenas, como foi acordado com o Governo do Estado do Rio de Janeiro em 2013. O segundo grupo acredita na resistência através da ocupação efetiva como ocorre neste momento. É possível conhecer este debate sobre estratégias de resistências e de educação diferenciadas em: documentários, Facebook, artigos acadêmicos e jornalísticos. Este material indicado será a principal fonte de pesquisa para defender as estratégias de defesa e de educação.

Esta dissertação e a proposta educacional oferecem aos alunos a realização de uma sequência didática que contemplem: a origem, os grupos étnicos mais comuns neste local, produtos culturais produzidos por eles, atos de desalojamentos, desmembramento do grupo originário em dois grupos atuantes (Associação Indígena Aldeia Maracanã e Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic]), tipos de ataques efetuados contra os moradores da aldeia, os grupos que apoiam e para explicar o meu desejo de mudança de perspectiva dos meus alunos irei focar na análise das estratégias de resistências e educação diferenciadas.

No capítulo 1, temos “A temática indígena representada no ensino/aprendizagem de História”, onde serão apresentadas algumas reflexões sobre as temáticas indígenas direcionadas ao ensino básico, após a implementação da Lei nº 11.645/2008; considerações sobre as dificuldades apontadas por pesquisadores sobre a sua implementação nas instituições de ensino; indicação de publicações que estimulam a aplicação de temáticas indígenas nas instituições de ensino após a Lei nº 11.645/2008; reflexões sobre obras, artigos e um dossiê publicado após a implementação da Lei nº 11.645/2008.

O capítulo contará com exemplos de propostas de intervenção apresentadas por mestrados do ProfHistória e as ofertas de disciplinas por este mestrado profissional, que dialogam com os objetivos da Lei nº 11.645/2008. Como também, elucidações sobre formação superior e licenciaturas interculturais indígenas, um olhar diferenciado para a educação de indígenas e suas repercussões para os não indígenas; reflexões sobre a importância e o impacto promovido pelas licenciaturas indígenas.

No capítulo 2, “Aldeia Maracanã”, apresentarei a construção histórica, os mecanismos de luta e as demandas da ocupação Aldeia Maracanã; da divisão dos membros da ocupação

em dois grupos distintos: Associação Indígena da Aldeia Maracanã (AIAM) e do Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic]. Também farei uma análise das estratégias utilizadas pelo governo do Rio de Janeiro (Municipal e Estadual) para se apropriarem do terreno onde está localizada a Aldeia Maracanã. Sobre as propostas educacionais será feita a descrição dos dois grupos que representam os interesses da Aldeia Maracanã e o diálogo intercultural realizado por eles.

No capítulo 3, “Proposta educacional e sequência didática”, o produto educacional deste mestrado profissional será uma sequência didática e um jogo educacional pensado principalmente para alunos que estão cursando o 6º e 7º anos do ensino fundamental, mas pode ser adaptado para outros educandos. Será disponibilizado para a Unirio, ProfHistória, Secretarias Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, pois pretendo contribuir com as duas redes onde atuo como professora concursada.

## **1 A TEMÁTICA INDÍGENA REPRESENTADA NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

### **1.1 Reflexões sobre a temática indígena direcionada ao ensino básico, após a implementação da Lei nº 11.645/2008**

A lei 11.645/2008 pode ser entendida como resultado dos esforços coletivos empregados por movimentos sociais e da cobrança declarada por uma parte da sociedade, que almejava um ensino que valorizasse e divulgasse a diversidade étnico-racial e as contribuições históricas e culturais de povos que eram negligenciados e mereciam serem contemplados. Ela alterou a Lei nº 10.639/2003, que incluía a história e a cultura dos povos africanos e dos afrodescendentes nos currículos escolares. Em 2008, esta lei foi promulgada pelo então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena ao longo do ensino básico, passando a vigorar com o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Referente à proposição de que se deve dar um destaque especial nas áreas de educação artística, literatura e história, pode-se perceber um equívoco pois todas as disciplinas deveriam contemplar de forma ampla e dialogal e não se dar ênfase para o trabalho de três áreas. Este precedente de “destaque especial”, descrito na lei, possibilita entendimentos deturpados e atitudes menos comprometidas de professores de outras áreas, que utilizam este argumento para se envolverem o menos possível ou delegam aos professores das áreas “escolhidas” o trabalho de produzir aulas ou exposições temáticas.

Bittencourt e Bergamachi (2012) reconhecem que a imposição da lei pode causar a princípio um incômodo nas instituições de ensino, porém esta determinação se direcionada corretamente pode trazer mais benefícios do que indagações.

Se, por um lado, a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena na escola, forjada por uma lei, pode produzir certo desconforto, por outro oferece a possibilidade alentadora de que um tema tão importante e necessário se faça presente no curso básico e nos currículos de formação docente, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modos de vida próprios dos povos originários e, contribuindo, assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos espaços escolares (BITTENCOURT; BERGAMACHI, 2012, p. 14).

Para alguns estudiosos a aprovação da lei não garante a inclusão dos povos indígenas, pois o seu texto e direcionamento são superficiais e realmente não são motivadores. As reflexões feitas por Maria da Penha Silva (2013) sugerem que alguns termos da lei foram usados equivocadamente:

No § 1º encontramos expressões que estão ultrapassadas nas discussões atuais e podem trazer interpretações superficiais, panfletárias: “a luta dos negros e dos povos indígenas”, “resgatando”, “contribuições nas áreas sociais”, “formação da sociedade nacional”. Essas afirmações dão margem a interpretações deturpadas. A expressão “luta dos negros e dos povos indígenas” pode dar lugar a uma abordagem na qual esses povos foram e continuam sendo pensados apenas como vítimas permanentemente em lutas. [...] A expressão “resgatando” nos faz lembrar algo que está estático, quando sabemos que todos os grupos humanos vivenciam processos de reelaborações socioculturais contínuos. [...] Já a expressão “contribuições nas áreas sociais” substitui a ideia da importante atuação desses povos no contínuo processo sociopolítico e histórico do país por uma mera “contribuição”. [...] A afirmação “formação da sociedade nacional” reforça a ideia corrente de incorporação dos valores socioculturais desses indivíduos no contexto nacional remetendo-nos a “teoria da mestiçagem”, na qual os negros e os índios são vistos como um dos elementos apenas formadores na composição da sociedade brasileira. E quando é de interesse dos administradores dessa sociedade, esses elementos aparecem ou desaparecem oportunamente da cena nacional (SILVA, 2013, p. 115-116).

O envolvimento dos profissionais de educação com a Lei nº 11.645/2008 também está atrelada à atuação dos gestores educacionais, que podem ou não disponibilizar materiais pedagógicos adequados, incentivar e/ou oferecer a formação continuada para dar embasamento teórico metodológico às suas equipes de trabalho. Uma preocupação apresentada por Silva (2013) é o improvisado por parte dos professores, que sem uma formação correta, podem reproduzir estereótipos que em nada iriam contribuir com a historiografia indígena.

Daniel Mundukuru (2021) alerta que a dificuldade de se concretizar a Lei nº 11.645/2008 está na falta de suporte das condições materiais, que ele entende como a preparação de professores e recursos pedagógicos que poderiam propiciar o aprimoramento e a internalização da proposta. Ele afirma que não é possível se ter somente convicção da importância da lei, que o entendimento de conteúdos importantes para os povos indígenas, estão presentes em fontes como orações, danças, músicas e literaturas e estes são essenciais

para uma incorporação consciente do que se ensina. Munduruku nos alerta que o essencial para a lei ser posta em prática é entender a cosmologia dos povos indígenas, de forma a superar a perspectiva da dualidade judaico-cristã. Também enfatiza que é preciso romper com a comemoração do dia do “índio”, pois esta data não os representa e acaba sendo mais uma “comemoração” arraigada de estereótipos. Ainda é comum ver crianças pintadas e fantasiadas nesta data, sendo que a maioria não sabe explicar os significados das pinturas corporais, identificar traçados específicos de cada etnia, compreender como se faz a escolha de plumárias por alguns grupos etc., ou seja elas são somente enfeitadas e não levadas a conhecer outras representações.

Uma das hipóteses mais mencionadas para o pouco envolvimento dos profissionais da educação, independente da sua área de atuação e cargo exercido, é a falta de formação adequada de gerações de professores e equipes pedagógicas, que pode provocar contínua propagação de erros.

Não se pode respeitar e valorizar o que não se conhece. Ou pior ainda, não se pode respeitar ou valorizar o que se conhece de forma deturpada, equivocada e pré-conceitualmente. [...] Essa desconstrução de pré-conceitos é uma verdadeira deseducação, ou seja, aprender a reconhecer os erros apreendidos na própria escola (BERGAMACHI, 2012, p. 141).

Durante anos ocorreu a preponderância de um ensino de valorização das identidades ligadas somente aos povos europeus, e a propagação da falácia que reconhecia sua superioridade em relação aos outros povos. Havia um desejo e luta de movimentos sociais, em relação às mudanças das políticas educacionais, currículos e materiais didáticos. Como indica Silva (2015): “Nesse sentido, a Lei nº 11.645/2008, que prevê a inserção do ensino de história e culturas indígenas na educação básica, representa um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas e etnias [...]” (SILVA, 2015, p. 21).

Para Luciano (2012), a implantação desta lei é um dos instrumentos legais para se tentar combater a discriminação contra os povos indígenas, pois é através da luta contra a ignorância que será possível diminuir as relações de tensões/conflitos entre indígenas e não indígenas. “Nesse sentido a primeira tarefa é desconstruir pré-conceitos históricos, plantados nas mentes das pessoas ao longo de centenas de anos de colonização” (LUCIANO, 2012, p. 141).

A historiografia contemporânea propõe desconstruir e construir conceitos já pacificados em nossa acepção social. Enseja a concepção de novos paradigmas para aquilo que entendemos como cultura e identidade. Juízos de valores maciçamente difundidos, e que a

partir da viabilização do binômio história-antropologia enquanto fomentador de novos conhecimentos e construções sociais, possibilitou a produção de novas identidades.

Além disso, a antropologia e a história vêm desconstruindo a ideia de que a cultura é fixa, imutável e principalmente definidora da identidade de um povo. Todos os povos mudam, por várias circunstâncias, entre elas, contato com povos diferentes. Eles criam, recriam, adaptam, abandonam elementos culturais para responder de maneira satisfatória às suas demandas do presente. Assim como nós não deixamos de ser brasileiros, por não termos mais os mesmos costumes do século XIX ou por nos apropriarmos de elementos culturais de outros povos, também não é a mudança das características culturais comumente atribuída aos indígenas que faz com que percam as suas identidades étnicas. A partir dessa nova forma de pensar a cultura e as identidades, o elemento utilizado para definir a identidade étnica de uma pessoa é a autoatribuição e a atribuição pelo grupo ao qual ela pertence (SILVEIRA, 2016, p. 95).

É através dessas novas acepções que podemos entender que cultura não é algo engessado e pertencente a cada grupo. Cultura, produção cultural é exatamente a multiplicação de ideias, de valores, a partir do contato com o outro, é um fenômeno plural. Fenômeno este, que se altera de modo contínuo, gera movimento, mudança e principalmente se adapta com facilidade e diligência.

Enquanto observarmos o contato dos povos indígenas com os povos europeus apenas sob a ótica eurocêntrica, que traz a ideia do indígena como subjugados, de menor valor, passível de ser escravizado e principalmente à margem da sua própria história, pouco saberemos sobre estes na produção historiográfica (MONTEIRO, 1994; ALMEIDA, 2003).

É importante ressaltar que estes contatos nos permitem personificar o indígena não como um ser passivo e sim ativo, capaz de habilmente se apropriar do saber do outro, não de maneira pejorativa e sim vislumbrar prerrogativas, que lhe valham no contínuo processo de convivência, adaptação e ressignificação.

Segundo Aníbal Quijano é necessário romper com o paradigma da colonialidade que valoriza o eurocentrismo, nega as sociedades diferentes da europeia e desqualifica as manifestações políticas, culturais e movimentos sociais que não seguem o seu modelo.

[...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (QUIJANO, 2009, p. 73).

Segundo pesquisadores, a maioria dos professores não se interessa por temáticas indígenas, esta realidade se torna uma problemática para a implantação efetiva da Lei nº 11.645/2008, mesmo assim é preciso procurar motivá-los, apesar das circunstâncias precárias e as ideologias dominantes contrárias atrapalharem a sua real implementação e compreensão

das epistemes indígenas.

Como motivar o/a professor/a, o/a profissional da Educação que atua há vários anos, seja em sala de aula, seja em outras atividades pedagógicas, para o interesse pelo aprendizado, o conhecimento a respeito dos povos indígenas quando as convicções ideológicas posturas racistas e excludentes e também as precárias condições de trabalho não estimulam suas ações docentes sobre a temática indígena (SILVA, 2015, p. 12).

Mesmo com tantas precariedades apontadas, Silva (2015) não se deixa esmorecer apesar das adversidades e aponta a “sensibilização” como estratégia para a mudança. Acredito que falas comprometidas com o respeito à diversidade e pluralidade ainda podem fazer a diferença; mesmo sabendo que nem todos estarão dispostos, temos que insistir nas falas que incomodam a princípio, mas também podem levar a reflexões futuramente.

## **1.2 Publicações que estimulam a aplicação de temáticas indígenas nas instituições de ensino, após a Lei nº 11.645/2008**

Segundo Selva Fonseca e Marcos Antônio da Silva (2010) há um movimento entre historiadores com uma postura diferenciada, que através de artigos apresentados em eventos como: Encontro Nacional Perspectiva do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, projetos e programas educacionais, como o Pibid, se mostraram sensíveis às temáticas indígenas e à urgência na abordagem nas instituições de educação. Ao mesmo tempo que eles se mostram preocupados com a formação dos professores do primeiro segmento em relação ao assunto abordado, acreditam que as revisões propostas pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) podem ser uma nova possibilidade de uso significativo do livro didático com olhares mais abrangentes e com uma linguagem decolonial.

Logo, mais um consenso foi produzido: a necessidade de implantação e desenvolvimento de projetos de formação continuada para suprir tais lacunas teóricas e metodológicas, além da revisão dos currículos das Licenciaturas e o incremento de livros e materiais didáticos no que concerne a essas problemáticas (FONSECA; SILVA; 2010, p. 22).

Podemos perceber que avanços são identificados por especialistas em educação, que reconhecem uma nova forma de conceber uma educação que acolhe mais atores sociais e sua atuação no tempo, que buscam resgatar o ensino de povos com diversidades culturais como os povos indígenas e africanos. Consubstanciados por novas legislações vigentes, como a Lei nº 11.645/2008, que pretende reparar uma grande falha no ensino de História, Arte e Literatura de etnias indígenas e africanas.

Segundo Circe Bittencourt (2013), uma possibilidade de atuação do professor, como responsável pela execução da Lei nº 11.645/2008, é a prática da alteridade com os seus alunos, para que estes possam ter um entendimento mais profundo da história dos povos indígenas. Esta historiadora ainda alerta para a necessidade de uma formação mais adequada e a seleção e divulgação de materiais pedagógicos elaborados por educadores, que atuam em escolas indígenas.

A partir de 2008 até o momento foram produzidos livros que visam dar subsídios para professores que atuam no ensino básico em relação à Lei nº 11.645/2008 no tocante às temáticas indígenas.

As obras produzidas sobre a temática indígena, que serão expostas mais adiante, também podem/devem ser exploradas nos cursos de formação de professores, como fonte de pesquisa para possíveis mobilizações e ressignificações, principalmente para se refletir sobre a prática de se reproduzir estereótipos. Para tal mobilizamos o conceito defendido por Homi K. Bhabha (1998) que explica os estereótipos como uma atitude grotesca, que consiste em transformar pessoas colonizadas em seres degenerados e acaba não representando uma realidade.

[...] O que se nega ao sujeito colonial, tanto como colonizador quanto colonizado, é aquela forma de negação que dá acesso ao reconhecimento da diferença. É aquela possibilidade de diferença e circulação que libertaria o significante da pele/cultura das fixações da tipologia racial e cultural ou da degeneração (BHABHA, 1998, p. 117).

Em 2008, as professoras Bergamaschi, Zen e Xavier organizaram a primeira edição do livro “Povos indígenas e Educação” (2008), sendo alguns dos assuntos abordados: a educação escolar indígena, do ensino das temáticas indígenas que são trabalhadas nas escolas não indígenas e da legislação referente este assunto. Estas professoras faziam parte da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No ano de 2012, Adriano Toledo Paiva publicou o livro “A história indígena em sala de aula”, tendo como diferencial uma sequência de atividades que exploram fontes primárias sobre povos indígenas do estado de Minas Gerais.

Em 2014, Funari e Piñon publicaram o livro “A temática indígena na escola”, contendo reflexões sobre a história indígena, a educação indígena e as percepções das escolas não indígenas sobre os povos indígenas. Acredito que este último item indicado pode ser bem explorado, visando permitir propostas pedagógicas que desnaturalizam olhares genéricos e preconceituosos.

Também em 2014, o livro produzido por Collet, Russo e Paladino, intitulado

“Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas” trabalha com a proposta de desconstruir estereótipos, pois estes são responsáveis por produzir preconceitos e promover segregações. Alguns estereótipos denunciados são: a possível extinção desses povos; vida primitiva; condição de preguiça, a prática de nudismo nas florestas etc. Estas autoras além de defenderem um ensino que contemplem a história e culturas indígenas nas escolas, sinalizam a necessidade de engajamento dos professores contra os atos de violências contra os povos indígenas, pois esta é uma obrigação que visa exterminar com “a intolerância ao diferente, à manutenção de ideologias (evolucionista, integracionista, racista) que deveriam estar superadas em um estado dito democrático” (COLLET; PALLADINO; RUSSO, 2014, p. 9).

Outro ponto tocante trabalhado por Collet, Paladino e Russo (2014) é a relação dos povos indígenas com a terra, destacando os aspectos afetivos e espirituais, o que possibilita entender cosmologias e a diversidade sociocultural deles:

Os povos indígenas, por sua vez, não se vinculam à terra como uma propriedade. Eles se sentem parte do território em que vivem e têm com ele uma vinculação não apenas econômica, como o meio que lhes garante sobrevivência, mas também afetiva, pois nele habitam também seus ancestrais, seres vivos e espíritos que fazem parte do seu sistema de crenças e de seus mitos e rituais (COLLET; PALADINO; RUSSO, 2014, p. 77).

No ano de 2015 foi lançado o livro “Ensino (d)e história indígena”, que foi organizado por Wittmann (2015), esta produção coletiva de historiadores sobre temáticas indígenas também sugere atividades de análise de fontes históricas que podem ser realizadas nas escolas. Pesquisadores como estes, envolvidos em um projeto, podem estimular a produção em conjunto nas instituições de ensino e motivar a produção de materiais pedagógicos.

Após a publicação da Lei nº 11.645/2008 ocorreu um aumento na produção de artigos em revistas, anais, teses e dissertações sobre o tema. Algumas das análises publicadas são referentes aos índios nos livros didáticos, temos como destaque os trabalhos de Mauro Coelho (2009) e Circe Bittencourt (2013).

Estes autores defendem que seja necessário provocar sensibilização nos alunos em relação à importância de se estudar a pluralidade e as subjetividades dos povos indígenas, e o estudo das suas histórias segundo as óticas eleitas e enunciadas por eles, para se evitar estigmas e atos de intolerância. Para que isso ocorra se faz necessário reconhecê-los através de outras perspectivas além das já apresentadas pela historiografia e pelos livros didáticos, que segundo Mauro Coelho apresenta:

[...] uma gritante ambiguidade, enquanto por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza (COELHO, 2009, p. 274).

Cabe também analisar com os alunos, quais perspectivas são abordadas em seus livros didáticos e quais ausências são sentidas em relação às demandas anunciadas pelas lideranças e autores de diversas etnias presentes em nosso país. A concretização de projetos de denúncias, esclarecimento das visões indígenas sobre a história e dos saberes indígenas (ancestrais e atuais) se solidificou. Estes são formadores de opiniões e suas vozes podem ser cada vez mais disseminadas.

No ano de 2012 foi produzido um dossiê intitulado “Ensino de histórias indígenas”, publicado na Revista História Hoje da Associação Nacional de História (Anpuh), contendo artigos analíticos sobre educação escolar indígena, ensino da história indígena nas escolas e história indígena. A maioria dos artigos produzidos defende a necessidade de se valorizar o protagonismo dos povos indígenas e enaltecer as diferenças entre eles, através da divulgação das demandas mais comuns, da reparação histórica, do combate às estratégias de anulação (como invisibilidade e silenciamento) e do fortalecimento da agência indígena. As principais denúncias feitas por estes historiadores são a propagação recorrentes, tanto nos livros didáticos como nas práticas pedagógicas, de classificar os povos originários como bárbaros, selvagens, inocentes e desprovidos de capacidade para lutarem por seus direitos.

A escolha da abertura do dossiê, com a entrevista do intelectual e professor indígena Gersm José dos Santos Luciano, relatando sua trajetória, as reflexões sobre o panorama da educação escolar e as suas impressões em relação à aplicação da lei em questão, nos evidencia a valorização de pesquisadores atuais de aprender com autores indígenas. As organizadoras classificam este movimento como saber “ouvir os próprios indígenas como autores de suas histórias” (BITTENCOURT; BERGAMASCHI, 2012, p. 14).

Este dossiê apresenta uma seção “História hoje na sala de aula”, onde foi oportunizado neste número o relato da professora universitária Antonia Terra de Calazans Fernandes sobre a proposta oferecida pela disciplina optativa “Ensino de história e a questão indígena” da Universidade de São Paulo (USP), criada para atender a Lei nº 11.645/2008 e promover diálogos com aldeias parceiras. Um dos pontos abordado foi a premissa de:

[...] ser fundamental, para além dos debates historiográficos sobre o tema, o levantamento das representações dos futuros professores em relação aos povos indígenas, para servir como ponto inicial de reflexões sobre a identificação, entre

eles, de valores arraigados historicamente na cultura brasileira (BITTENCOURT; BERGAMASCHI, 2012, p. 18).

Percebe-se uma tendência das revistas especializadas em História, em privilegiar propostas educacionais sobre a temática indígena, sejam elas referentes à educação superior ou básica. Estas publicações demonstram um novo caminhar que agrega a função de professor pesquisador e autor de sequências didáticas, que reconhece os protagonismos indígenas.

### **1.3 ProfHistória: produzindo formações continuadas e dissertações sensíveis às temáticas indígenas**

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), desde 2014, vem tentando atender as solicitações feitas por estudiosos e lideranças, que fazem parte de comunidades indígenas, e pelas perspectivas sinalizadas por pesquisadores desta temática, rompendo assim com a historiografia tradicional, que não os trata como agentes sociais e que não privilegia as epistemes indígenas.

Algumas disciplinas ofertadas no período de 2014-2021 indicam uma nova abordagem, sendo elas: História como diferença: História e Cultura Indígena (PUC-Rio, UFPR, UEMS, UESB e UFRJ)<sup>3</sup>; Ensino d(e) História Indígena (UEMS, UESB, UFPR e UFRJ) etc. Esta mudança representa uma nova composição na grade curricular acadêmica.

Geralmente a disciplina obrigatória do ProfHistória, “História do Ensino de História”, apresenta na sua ementa as apropriações feitas por correntes historiográficas diferentes sobre a(s) história(s) dos povos indígenas, apresentando e criticando as proposições feitas inicialmente pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) no século XIX, que defendia uma história “nacionalista” com uma única identidade para representar o povo brasileiro, propondo o paradigma eurocêntrico e evolucionista que desqualificava os indígenas e inviabilizava a agência indígena.

Na disciplina Currículo de História: memória e produção de identidade/diferença (ProfHistória), ministrada pela professora Cinthia Araújo (UFRJ), no segundo semestre de 2016, foi solicitado que os mestrandos analisassem as temáticas indígenas abordadas em uma coleção de livros didáticos para refletirem quais avanços foram identificados em relação à Lei nº 11.645/08 e quais equívocos ainda eram possíveis serem identificados. Os três livros analisados de uma coleção, destinados ao ensino médio, não apresentaram nenhum autor

---

<sup>3</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

indígena, nem falas de lideranças indígenas, atuação do movimento indígena e ainda davam enfoque à perspectiva de indígenas tutelados; apesar de parecer uma análise que não contribuiu efetivamente com o ensino básico, chegou-se à conclusão de que era possível utilizar a narrativa apresentada nos livros didáticos para alertar os alunos dos silenciamentos que foram feitos e como eles poderiam ser desconstruídos e ressignificados por autores indígenas que vêm investindo nesta pauta, como Gersem Luciano e Daniel Mundukuru.

O exercício de análise dos livros didáticos mais comuns utilizados no ensino médio permitiu que o grupo de mestrandos fizesse reflexões sobre as narrativas e expectativas apresentadas com mais frequência. Seguem abaixo algumas conclusões com essa dinâmica:

Apesar dos avanços da Lei nº 11.645/08, a inclusão do ensino da história e cultura indígenas ainda é insuficiente. Os materiais didáticos não trazem conteúdos desenvolvidos que possam garantir a aplicação plena da lei. A criação de um universo imaginário onde os indígenas são considerados imutáveis, selvagens, primitivos e qualquer alteração nesse *status* os desclassificam enquanto grupos étnicos capazes de interação cultural, mudanças, permanências, apropriações e exclusão de signos culturais diversos ao longo dos séculos. Os povos indígenas que ao longo do tempo sofrem mudanças (linguísticas, físicas, culturais etc.) não deixam de ser “índios”, as próprias mudanças desses povos dão indícios como os povos podem ser mutáveis e mesmo assim conservar uma identidade própria, que ao longo da história é constantemente ressignificada de acordo com as suas próprias percepções e contato com outros povos (ABRANTES et al., 2017, p. 11).

Este Mestrado Profissional possibilita a produção de artigos e dissertações que são disponibilizados nas redes e podem servir como material para ser trabalhado nas instituições de ensino básico ou servir como suporte teórico nos encontros e cursos oferecidos pelas redes de ensino. Conforme Damiani (2012):

[...] as intervenções em Educação, em especial as relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, apresentam potencial para, simultaneamente, propor novas práticas pedagógicas (ou aprimorar as já existentes), produzindo conhecimentos teóricos nelas baseados (DAMIANI, 2012, p. 2).

Um exemplo bem significativo é a dissertação “Parque indígena do Xingu: um jogo para Lei 11.645/2008”, de autoria de Márcia Maia, mestre que defendeu sua proposta em 2016 pela PUC-Rio. O jogo pedagógico voltado ao Ensino Fundamental II, elaborado por ela, possibilita aos leitores alunos, compreenderem os protagonismos das etnias presentes no Parque Xingu e informar sobre as dinâmicas empregadas por indígenas contemporâneos. O material aborda temas de empoderamento como a relação destes povos entre si e o restante da sociedade e mostra que eles não foram incorporados. A autora chama a atenção para a função deste material:

O jogo pretende construir uma perspectiva histórica diferenciada, afastando-se do modelo de narrativa linear que apresenta verdades e promovendo uma percepção de

história dinâmica, permeada por conflitos e questões não resolvidas, expressando que a história é mudança (MAIA, 2016, p. 5).

Apresentar este jogo como recurso didático é uma forma de dar voz aos inúmeros indígenas que vivem em um uma área delimitada, que foi construída socialmente, e que possibilita aos alunos identificarem relações complexas e uma forma de representar a história local. Segundo Fischer, “[...] a localidade é menos um espaço físico e mais um conjunto de redes, estruturadas em torno de interesses identificáveis” (FISCHER, 1992, p. 106).

A dissertação “A aplicação da Lei 11.645/2008 nas Escolas Públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena”, de autoria de Elizabeth Vieira Macena, defendida em 2018 pela UEMS, apresenta um projeto de intervenção e de formação continuada com professores e equipes pedagógicas que atuam no ensino básico em escolas públicas no município de Ponta Porã (MS), visando assim construir uma prática inclusiva e de representatividade.

Por meio das reflexões observou-se que a temática indígena vem sendo inserida de forma esporádica e superficial nas escolas, situação essa que reflete a predominância da epistemologia ocidental nos currículos da educação brasileira; essa hegemonia apresenta-se através da colonialidade do saber que rejeita outras formas de conhecimento, que classifica e hierarquiza a população mundial em civilizados e selvagens ou superiores e inferiores, na qual os povos indígenas são desumanizados (MACENA, 2018, p. 8).

Macena aplicou um questionário para um grupo de professores de História, com o objetivo de levantar informações sobre as práticas destes em relação à temática indígena. A partir deste levantamento a autora pôde ter embasamentos para elaborar o projeto de intervenção.

Um ponto levantado que chamou a atenção foi a sinalização feita pelos professores pesquisados de que o Referencial Curricular Estadual/MS utiliza o conceito de “aculturação” nas disciplinas de História e Sociologia, conceito este que não é mais usado nas ciências humanas. Esta constatação nos preocupa porque as equipes que produzem currículos oficiais, não se atentam para uma crítica constante feita principalmente por antropólogos, sociólogos e historiadores. Conforme Urquiza e Branducci Jr. (2013):

O conceito de aculturação foi durante muito tempo utilizado para se avaliar o processo de contato entre duas diferentes culturas, em que uma delas passa a sofrer o processo de perdas culturais e aquisição de elementos da cultura dominante. No entanto, a utilização desse conceito vem sendo cada vez mais criticada e combatida por antropólogos e outros especialistas das ciências sociais. Em geral, a crítica realizada a esse conceito combate a noção de que uma cultura desaparece no momento em que entra em contato com os valores de outras culturas (URQUIZA; BANDUCCI JR., 2013, p. 200).

Este uso inadequado do conceito aculturação nas escolas e difundidos na mídia nacional têm um propósito de desqualificação, que visa desconsiderar as lutas e os ganhos históricos conforme explica Silva (2013):

A atitude de qualificar muitas das populações indígenas do presente como “aculturadas”, ou seja, como se houvesse populações “mais indígenas” e outras “menos indígenas”, remete a uma espécie de escala evolutiva, em que os critérios para a definição de quem é ou não índio passam pela desaparecimento da língua indígena como língua materna; pelo uso de roupas, calçados e outros elementos exteriores à cultura material tradicional dessas populações; ou ainda pelo uso de recursos tecnológicos modernos, tais como telefones celulares e computadores. Sem falar nos traços biológicos, que para muitas pessoas são utilizados como critério definidor de quem é indígena ou não no Brasil, até os dias de hoje! Deseja-se, assim, que grupos que vivem em pleno século XXI sejam fisicamente semelhantes e se comportem exatamente como seus antepassados de séculos anteriores (SILVA, 2013, p. 26).

A dissertação apresentada por Macena é mais do que uma reflexão que visa criticar as práticas escolares, ela nos aponta uma experiência educacional que pode ser repensada de acordo com as particularidades de cada instituição de ensino e estimula a vivência com grupos indígenas mais próximos. A sua proposição de promover diálogos com educadores indígenas e utilizar os produtos culturais e educacionais produzidos por eles é uma possibilidade de atuação efetiva e agregadora. A sua atitude de produzir uma formação continuada para professores e de produzir materiais pedagógicos nos encoraja a superar uma prática superficial, eventual ou condicionada a datas comemorativas em relação às temáticas indígenas.

A dissertação “Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da Lei 11.645/2008”, de autoria de Patrícia Angélica de Oliveira Farias, defendida em 2019 pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), apresenta um estudo de caráter etnográfico, que foi utilizado para propor um projeto de intervenção em duas escolas municipais que atendem algumas crianças da Terra Indígena (TI) Jaraguá/SP. O projeto implementado agradou as comunidades escolares envolvidas, pois a sua aplicabilidade apresentou possibilidades em relação a execução da Lei nº 11.645/2008, algo que não era cogitado pelas coordenações. As reuniões pedagógicas realizadas sob sua orientação possibilitaram uma nova dinâmica de trabalho como os professores envolvidos, que entenderam a necessidade de ampliar as relações das escolas com a TI envolvida, como com os alunos indígenas, pois lhes assegurava uma nova representação. Esta reuniões orientadas por Farias (2019) possibilitaram aprofundar:

[...] discussões sobre as identidades indígenas, sobre a identidade brasileira, sobre a colonização e decolonização do currículo, tendo os materiais apresentados no Repertório apenas como ponto de partida para a construção com os docentes de

materiais e estratégias a serem utilizadas ao longo de suas aulas, ampliando as relações entre as escolas e a TI, bem como com os alunos indígenas, tão pouco visibilizados em suas experiências e diversidade. Além disso, como percebemos pelo estudo aqui presente, a participação ativa dos docentes nas discussões possibilita que eles vivenciem discussões que parecem estar muito distantes, ampliando o espectro daquilo que será vivido e também concebido, possibilitando novas representações não só sobre as populações indígenas como deles mesmos, como docentes dentro de um processo de ação e reflexão sobre a ação que pode modificar a autopercepção como professor (FARIAS, 2019, p. 88).

O banco de dissertações on-line, disponibilizado na página do Mestrado Profissional em Ensino de História, conta com teses sobre temáticas indígenas que fornecem subsídios conceituais para os professores de História implantarem a Lei nº 11.645/2008, pois incluem valorização da história e cultura dos povos indígenas e dialogam com autores indígenas. Algumas delas apresentam produto pedagógico, que pode ser apropriado e ressignificado por outros professores, geralmente se apresentam no formato de jogos, cartilhas, *banners* e simulação de sítios arqueológicos.

#### **1.4 Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas: um olhar diferenciado para a educação de indígenas e suas repercussões para os não indígenas**

O surgimento dos Núcleos de Educação Indígena, em alguns estados da federação, possibilitou a cobrança e organização de cursos de formação de professores indígenas específicos às suas particularidades em nível superior. A princípio acreditava-se que esta formação só iria impactar e responder aos anseios de professores indígenas, porém esta implantação trouxe para dentro das Universidades incômodos e uma necessidade de se repensar e mudar currículos, que na maioria dialogavam com o paradigma da colonialidade.

O Ministério da Educação (MEC) implantou o Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) em 2005, contando com o apoio de duas secretarias: Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secadi) e a Secretaria de Ensino Superior (Sesu). Esta atuação (articulação) em conjunto mostra o esforço do governo em produzir condições para a elaboração de editais que contemplassem a perspectiva de uma educação intercultural.

O Prolind começou a desenvolver diálogos com as universidades públicas, objetivando incentivar a criação dos cursos em nível superior de Licenciaturas Interculturais Indígenas e sensibilizar para a necessidade de criação de cursos diferenciados, que privilegiassem a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas.

Segundo levantamento feito por Clarissa Melo (2013), o primeiro edital de 2005, contou com a inscrição de vinte propostas. Quatro destas propostas desenvolveram seus projetos político-pedagógicos com a participação das comunidades a serem beneficiadas, o que sinaliza uma intenção de uma prática diferenciada, que respeita e reconhece a necessidade da participação de lideranças e professores.

Mesmo com o apoio e direcionamento do Prolind, universidades públicas tiveram dois comportamentos mais comuns durante anos, que foram: não se envolverem ou disponibilizarem licenciaturas com práticas ainda excludentes, por falta de articulação com os grupos indígenas, que seriam contemplados ou por dificuldade dos seus docentes em mudarem suas práticas. Podemos perceber esta situação na análise feita pela professora universitária Juciene Apolinário sobre a entrada de professores indígenas nestas instituições:

E ao adentrarem aos cursos de graduação fincados na visão cartesiana de universidade, não havia nenhum interesse de se propor espaços de interculturalidades. Assim como, os professores(as) não indígenas não estavam preparados(as) para lidar com alunos e alunas de etnias diferentes. Grande parte também não se interessava em incluir conteúdos que dessem possibilidades aos indígenas de compartilhar os seus conhecimentos tradicionais, pois o que sempre prevaleceu foi a dita e mitificada “racionalidade” acadêmica antropocêntrica (APOLINÁRIO, 2015, p. 173).

Refletindo sobre o compromisso firmado e executado, com a Educação Superior Indígena, destaco o trabalho desenvolvido pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com a formação acadêmica dos professores indígenas da Paraíba, respeitando ao máximo possível a proposta da prática da educação intercultural. No ano de 2005, a instituição formou um grupo para pensar esta prática, fazendo parte alguns professores universitários da área das ciências humanas e sociais com alguns membros da Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP). Em 2009 foi selecionado o primeiro grupo que foi aprovado no vestibular, sendo a maioria deles professores que já atuavam no ensino fundamental que atendia o povo Potiguara. O projeto político-pedagógico concebido por UFCG/OPIP tinha como interesse a:

[...] formação de educadores capacitados e comprometidos com a perpetuidade das práticas culturais indígenas, mas também para, auxiliar o povo na gestão de seu território e preparar os jovens para sua inserção na universidade e no mundo do trabalho (GRUNEWALD, 2009, p. 118).

Respeitando-se a necessidade de aplicar um regime seriado especial, o curso foi implementado com a seguinte dinâmica: aulas executadas nos finais de semana, durante o ano letivo regular das escolas indígenas, por professores da UFCG, em baía da Traição; e aulas aplicadas no campus da UFCG durante o período de férias escolares. A partir desta prática

percebemos que esta instituição de ensino superior entendeu que era necessário se adequar a uma outra realidade para contemplar as necessidades de deslocamento e organização destes professores.

Outro diferencial foi a implantação da disciplina de História Indígena I e II, que contava com uma prática significativa para a professora Juciene

[...] realizamos aulas de campo, consistindo em visitas, sugeridas pelos alunos, aos espaços de memória das aldeias Potiguara. Definimos que cada aluno [...] iria trazer algumas histórias vinculadas às suas aldeias ou escritos das marcas do passado de lideranças, pessoais ou de outros familiares (APOLINÁRIO, 2015, p. 145).

Esta proposta educacional motivou os professores indígenas envolvidos a pesquisarem, divulgarem oralmente e produzirem uma escrita potiguara, que tem possibilidade de chegar até as escolas indígenas e não indígenas. A valorização desta nova escrita histórica faz parte de uma educação inclusiva que foi conquistada por este povo.

Refletindo sobre uma outra Licenciatura Intercultural Indígena bem consolidada, devemos pensar nas conquistas, demandas e desafios ainda enfrentados pela Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, que significa em guarani “viver com sabedoria”, sobre a responsabilidade da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) que é vinculada a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A maioria dos estudantes é proveniente das aldeias localizadas nas cidades de Dourados e Caarapó, localizadas no sul do estado do Mato Grosso do Sul.

A Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (FAIND-UFGD) é voltada para a formação de professores das etnias Guarani e Kaiowá, oferecendo habilitações em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza. Sobre a sua origem é necessário destacar, que foram os integrantes do Movimento dos Professores Kaiowá Guarani, que procuraram a universidade para apresentar um projeto político-pedagógico, pois eles desejavam dar continuidade a sua formação. Estes educadores não queriam participar dos cursos já regulares, mas sim de uma proposta diferenciada de ensino superior.

Segundo o antigo diretor da FAIND, Antonio Dari Ramos (2018), que atuou nove anos nesta administração, esta postura coletiva dos educadores indígenas foi algo consistente e inovador, embasada em uma vontade de realizar uma educação intercultural crítica e causando assim uma “virada” na própria universidade. Enquanto ele recorda a postura positiva da direção em 2006, que abraçou este projeto político-pedagógico, se mostra apreensivo com as diretrizes do atual interventor federal (2022); com os poucos recursos que

receberam no passado da Secadi e por não estarem garantidos na matriz financeira da universidade.

Outro desafio que Ramos levanta é a resistência física, incluiria também a ontológica, que os universitários indígenas enfrentam no campus da UFGD, por falta de entendimento sobre a vivência intercultural, alguns acadêmicos e funcionários os estigmatizam e desrespeitam seus direitos de frequentar aquela instituição. Ele ressalta que olhares discriminatórios são recorrentes; sinaliza posturas excludentes como pessoas que levantam das mesas no bandeirão quando universitários indígenas se sentam ao seu lado; acadêmicos que se recusam a realizar trabalhos coletivos com os alunos indígenas que frequentam os cursos regulares; discriminações em relação à dificuldade linguística e de entendimento de certos códigos que, não são próprios dos seus grupos de origem.

Compartilho desta indignação e preocupação apresentada por Ramos, recorro que enquanto universitária presenciei experiências similares na UFMS. Era comum ouvir alguns acadêmicos questionarem a presença de discentes indígenas naquele espaço e alguns ridicularizavam suas formas de expressão (oral e trajas). Uma parte duvidava da capacidade intelectual dos mesmos, e questionavam se eles deveriam atuar fora de suas comunidades de origem. A propagação do extermínio das culturas dos povos indígenas, explicada pela teoria etnocídio (CLASTRES, 1974), circulava com recorrência nos corredores da UFMS como nos discursos de outras instituições de ensino e órgãos públicos deste estado. Uma parcela de educadores e educandos defendiam a anulação por completa das manifestações culturais dos povos originários.

Se o termo genocídio remete a ideia de “raça” e à vontade de extermínio de uma minoria racial, o termo etnocídio aponta não para a destruição física dos homens (caso em que se permaneceria na situação genocida), mas para a destruição de sua cultura. O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamentos de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito (CLASTRES, 1980, p. 56).

Acredito que estas posturas de extermínio cultural eram pautadas no projeto elitista segregacionista, que circulava abertamente, de que indígenas deviam viver isolados até se extinguirem; que não poderiam atrapalhar o progresso e que deveriam abrir mão de suas terras para promover o bem maior da sociedade. O discurso que é muito comum no estado do Mato Grosso do Sul é que as terras produtivas são as ligadas ao agronegócio (principalmente o cultivo de soja) e à criação de gado de corte, e que as terras indígenas são improdutivas e por isso devem ser tomadas pelos empresários deste estado.

Para elucidar o discurso de ódio aos povos indígenas no Mato Grosso do Sul podemos

utilizar o exemplo do filme produzido pelo cineasta Reynaldo Paes de Barros (2014), intitulado “Matem... os outros!”, que recebeu 40 mil reais do Fundo de Investimentos Culturais (FIC) do Mato Grosso do Sul, para produzir um filme racista que incentivava ao assassinato em massa destes povos. Recursos materiais foram disponibilizados por um órgão público que autorizou e “naturalizou” os conflitos entre empresários do agronegócio e indígenas, além do que viabilizou a propagação de uma ideologia conservadora de extermínio.

[...] uma ideologia conservadora impera não apenas pela força de seus argumentos, mas também pelos recursos materiais de que dispõem as forças a quem ela serve, quando se trata de excluir ou limitar a presença dos que sustentam teses opostas, nos lugares onde se realiza a atividade social de produção e difusão de conhecimentos (PIRES, 1979, p. 16).

O Ministério Público do Mato Grosso do Sul atuou contra este cineasta, como denunciou a ampla divulgação e reprodução do filme em espaços pertencentes a órgãos públicos, que deveriam ter como compromisso respeitar a vida humana e as diferenças sociais, mas na prática as violavam.

Para entendermos a relação negligente de alguns órgãos públicos deste estado e a sua falta de diálogo com outras esferas de poder será apresentada a análise feita pelo professor universitário Neymar Machado de Souza (FAIND/UFGD), que através da sua atuação com povos indígenas alerta para a falta de ação significativa de agentes públicos, que negligenciam atos de violação de direitos, principalmente nos casos de assassinatos, desnutrição, conflitos por terras, destruição de artefatos religiosos, suicídios, falta de acomodação correta etc. e demonstra a sua preocupação com a falta de criação de políticas públicas. Segundo Souza, a falta da ação pública contribui decisivamente para o aumento de violência e a tensão entre indígenas e não indígenas.

Verificamos que a omissão é solidária entre governo federal, estadual e municípios e essa situação [omissão], com relação aos direitos básicos, interfere e acirra a violência. A omissão é em saúde, educação, na área jurídica; quantas autoridades vieram ao estado e essa situação não se resolve?” (DOURADOS AGORA, 2016)<sup>4</sup>.

Um exemplo da falta de preparo das instituições públicas de ensino básico do Mato Grosso do Sul para atender discentes indígenas é evidenciado no caso de intolerância que ocorreu na Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier, onde vinte e oito estudantes indígenas (das etnias Kaiowá e Guarani), moradores da Aldeia Campestre, foram expulsos da sala de aula por não se “enquadrarem” ao perfil desejado pela maioria dos alunos, professores e

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.douradosagora.com.br/2016/03/21/para-professor-omissao-de-governos-na-questao-indigena-gera-violencia/>> Acesso em: 3 abr. 2021.

direção.

A denúncia de repúdio feita ao Ministério Público, pelo Conselho da Aty Guasu (Guarani e Kaiowá), cobrou providências contra a expulsão da sala de aula dos alunos, pois uma parcela do colégio não considerava que eles tinham hábitos higiênicos suficientes. Segundo a liderança indígena Joel Aquino, os atos de preconceito ultrapassaram o limite quando determinaram que estes alunos deveriam frequentar outra instituição. É evidente a indignação de Joel e de sua comunidade através desta explanação:

Disseram pros nossos estudantes que eles não deveriam estudar “ali”, disseram aos nossos jovens que se eles continuassem estudando o ano todo, iam encher a sala e escola de terra, porque temos “pés sujos”. E “chulé”, que as indígenas femininas têm “aquele cheiro de mulher”. O diretor colocou o grupo do lado de fora da sala de aula, enquanto o professor continuou dando aula para os não indígenas. “Às vezes o professor ia lá fora passar alguma atividade para os indígenas” (SPOSATI, 2013)<sup>5</sup>.

Após esse episódio, somente três alunos resolveram voltar a estudar no colégio de imediato, a maioria não conseguiu lidar com esta exclusão vexatória e preferiu parar de estudar. A direção impôs que não seria possível a presença deles ao mesmo tempo, somente em grupos pequenos.

É evidente que esta comunidade escolar não se preparou para receber alunos que possuem outros hábitos e vivências, o diálogo entre eles parece ser nulo ou insuficiente. Uma possibilidade de ação seria convidar os acadêmicos da FAIND, que são na maioria das etnias Guarani e Kaiowá, para planejarem estratégias de convivência e de atuação efetiva dentro deste local de ensino.

Outra possibilidade para intermediar conflitos e entender as especificidades dos alunos envolvidos seria pedir orientações aos universitários indígenas e outros colaboradores do site [www.indioeduca.org](http://www.indioeduca.org), que possui membros do estado Mato Grosso do Sul. Este site tem como finalidade subsidiar e apoiar professores e alunos no estudo História e das Culturas Indígenas.

A falta de compromisso e empatia de uma parte da comunidade escolar, no episódio de expulsão dos alunos indígenas da Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier, nos faz acreditar que alguns profissionais de educação aceitam e reproduzem o modelo de “identidades colonizadas” (GRUZINSK, 2001), que obriga a alunos a se anular e adequar a um modelo imposto de dominação cultural.

Sem uma mentalidade descolonizadora, estudantes inteligentes, vindos de contextos desprovidos de direitos, frequentemente pensam ser difícil ter sucesso nas instituições educacionais da cultura do dominador. Isso ocorre até mesmo com os

---

<sup>5</sup> Disponível em: <[http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo\\_id=6761&action=read.](http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=6761&action=read.)> Acesso: 3 mai. 2021.

estudantes que incorporam os valores da cultura dominante (HOOKS, 2020, p. 56).

Quando possível é preciso fazer com que os alunos percebam que estamos acostumados a reproduzir discursos e não expressamos as reais impressões sobre determinadas situações analisadas ou sobre nossas expectativas que, o ato de repensar e estar disponível para ouvir e considerar outras perspectivas e uma atitude emancipatória e de respeito pelo outro. Conforme Cunha, “é preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a por dúvidas, crenças e preconceitos, enfim a des-construir seu processo histórico para melhor compreendê-lo” (CUNHA, 1997, p. 3).

Quando o sujeito percebe que precisa fazer reflexões continuamente, para se entender e aos que o cercam, ele exercita o hábito de organizar ideias, de produzir falas mais bem elaboradas que legitimam a sua narrativa e cidadania.

Os discursos acadêmicos e os diálogos entre academia e escola em relação à produção de currículos evidenciam a necessidade de se valorizar narrativas plurais do mundo, que possibilitem as subjetividades dos indivíduos estudados serem anunciadas. O ato de reconhecer e produzir identificações e pertencimentos faz parte do processo educativo, que podem ser mobilizados por narrativas históricas ensinadas ou presentes no dia a dia.

As culturas escolares, dotadas de especificidades, mantêm laços, diálogos permanentes com outros espaços culturais, desde a formação dos professores, nas universidades, passando pela produção erudita continuada (artigos, livros, exposições) e pela divulgação (livros didáticos, cursos) elaborada a partir desses mesmos espaços (FONSECA; SILVA, 2010, p. 14).

Retornando ao protagonismo indígena na FAIND, a administração atual é gerida pelo primeiro diretor representante dos Guaranis Kaiowá. O diretor Eliel Benites fez parte do grupo que apresentou o projeto pedagógico à UFGD referente à criação de uma Faculdade Intercultural Indígena e cursou parte da sua formação acadêmica nesta instituição. Benites graduou-se na primeira turma em 2006 e foi o primeiro professor universitário da sua comunidade a representar uma educação diferenciada. São vitórias como esta que nos mostram que o protagonismo indígena vem alcançando espaços que antes eram reservados a grupos majoritários.

## 2 ALDEIA MARACANÃ

### 2.1 Breve elucidação das primeiras funções do terreno/território onde foi estruturada a Aldeia Maracanã e seus desdobramentos na missão de “semear”

Este local escolhido representou algumas questões históricas importantes sobre povos indígenas e seus “tutores” e admiradores. A doação feita pelo Príncipe Ludwig Auguste de Saxe Coburgo-Gotha (1845-1907), o “Duque de Saxe”, para o Império Brasileiro, teve como objetivo transformar este terreno em um centro de pesquisa sobre as culturas nativas.

Segundo pesquisa realizada por João Domingues (2013), não foi encontrado o estatuto jurídico que poderia esclarecer a destinação deste local, que ocorreu após a passagem para o governo republicano. Alguns indícios levam a crer que o local tenha sido incorporado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1909. A edificação construída neste local e inaugurada em 1910 passou a abrigar a sede do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI, a partir de 1918 apenas SPI), período que esteve sob responsabilidade do Marechal Cândido Rondon, até 1962. Este local também abrigou o Museu do Índio no período de 1953 a 1977, sendo transferido depois para o bairro de Botafogo, onde continua até os dias atuais. A justificativa oferecida pelo governo estadual para transferir o Museu do Índio para o bairro de Botafogo foi a necessidade de utilizar aquele espaço para construir um terminal do Metrô, porém esta proposta não foi executada.

É necessário fazer uma pausa na linha do tempo sobre algumas das funções e órgãos que ocuparam este terreno para comentar publicações que aparecem na página do Facebook intitulada “Aldeia Rexiste” [sic], sobre Marechal Cândido Rondon, Darcy Ribeiro e Museu do Índio.

A publicação do texto produzido pelo site Nova Democracia, intitulada de “Rondon: a colonização do Oeste brasileiro e a conquista dos povos indígenas”, foi disponibilizada no Facebook da “Aldeia Rexiste” [sic], em 21 de janeiro de 2019, tendo aceitação de membros e de simpatizantes sobre a falsa ideia de que Marechal Cândido Rondon foi um herói brasileiro, que lutava pelo reconhecimento dos povos indígenas. Acredito que algumas pessoas ficaram atônitas, já que utilizaram o emoji com o semblante de surpreso, com a crítica feita no artigo sobre a atuação de um “indigenista” em favor do modelo “civilizatório” que explorou povos originários em prol da incorporação deste à economia nacional.

Entendo que Rondon teve uma abordagem mais complacente em relação aos povos indígenas com quem teve contato, porém ele não foi capaz de romper com o projeto

civilizatório, por isso a sua atuação não pode ser enaltecida como fazem uma parte da população.

Vinícius Santos (2016), em sua dissertação de mestrado, expressa preocupação com a visão de alguns membros da Aldeia Maracanã sobre a atuação de Marechal Cândido Rondon.

É interessante como os indígenas, na defesa da Aldeia Maracanã, costumam projetar uma visão benevolente sobre Rondon e o SPI, embora saibamos que, ainda que com uma perspectiva mais “humanitária”, acreditava-se no gradual abandono das práticas culturais e produtivas indígenas ao mesmo tempo em que estariam se transformando em trabalhadores nacionais comuns. Seja como for, é realmente tocante se aproximar daquele imponente edifício e imaginar que ali se encontrava a sede do SPI, órgão tão importante na história indígena brasileira, por onde transitava Marechal Cândido Rondon (SANTOS, 2016, p. 18).

Em relação à atuação de Darcy Ribeiro há a disponibilização de trechos do documentário “Darcy Ribeiro”<sup>6</sup>, no Facebook “Aldeia Rexiste” [sic]. Não foi apresentada nenhuma divergência sobre a atuação como antropólogo, etnólogo e educador. Já a Associação Indígena Aldeia Maracanã produziu em seu Facebook várias homenagens a este pesquisador e parceiro das causas indígenas. Em alguns posts divulga e estimula seus seguidores a participar da Campanha “Movimento Amigos de Darcy Ribeiro”, promovida pela Fundação Darcy Ribeiro, que necessita de contribuições, inclusive financeira, para se manter atuante contra atos de intolerância e de incompreensão das jornadas trilhadas pelas sociedades autóctones.

Geralmente encontramos artigos e teses que mostram a preocupação de Darcy Ribeiro em divulgar os direitos dos povos indígenas, combate a preconceitos étnicos, e da divulgação de identidades, segundo a ótica escolhida e anunciada por eles. Porém existe uma crítica de que o Museu do Índio, idealizado por ele, deveria contar com presenças “vivas” e não só de acervos “mortos”, que a sua atuação deveria ser mais abrangente com educadores indígenas circulando por ele, trazendo assim falas pluriétnicas e agregadoras para aquela instituição.

Segundo o líder indígena José Guajajara, também conhecido como Zé Urutau, o Museu do Índio não representou os povos indígenas quando era localizado no bairro do Maracanã e nem após a sua mudança para o bairro de Botafogo, pois apresentava uma beleza incompleta e seletiva. Podemos dizer que era um local sem alma, sem amplitude para falas diversas, sendo mais um local de exposição. Zé Urutau chama atenção para esta falta de representatividade e de diálogo através desta análise:

---

<sup>6</sup> Produzido pela Atta Mídia e Educação, no ano de 2011.

Enquanto já sabíamos, tínhamos ali em Botafogo o Museu do Índio, mas que não nos representava. Porque muito bonito o Museu de Botafogo, retrato colorido, foto, vídeo, desenhos, tudo colorido, mas não tinha o ser humano indígena, não nos representava, não falava nesse contexto (GUAJAJARA, 2018)<sup>7</sup>.

Em outras falas de José Guajajara fica evidenciada a importância de divulgar a presença de indígenas na cidade do Rio de Janeiro, seja pela falta de informação correta passados por meios de comunicação ou pelas divulgações frívolas que ocorrem nos museus e centros culturais, que na maioria das vezes só estampam acervos iconográficos “bonitos”, mas que por si só não aprofundam nas narrativas e vivências. Este assunto foi tratado por esta liderança no “Curso de Língua e Cultura Tupi Guarani - 7”, que ministrou on-line no ano de 2021, trazendo para o debate quais são as perspectivas abordadas nas instituições públicas do Rio de Janeiro e sobre o incêndio que ocorreu no Museu Nacional em 2018, ocasionando a destruição de acervos significativos para os povos indígenas.

A vontade de alguns ativistas indígenas, que debatem representatividades possíveis em instituições, é de que museus e centros culturais precisam trazer para dentro destas organizações educadores e representantes indígenas para abordarem outras dinâmicas e falas que valorizem o protagonismo destes povos. Estas instituições não contratam efetivamente profissionais indígenas, na maioria das vezes os convidam para atividades temporárias, por conseguinte os laços de pertencimento e de atuação são limitados e carentes de mais envolvimento.

Retornando para a apresentação dos destinos e funções administrativas do terreno/território em disputa, é preciso lembrar a sua serventia como local de pesquisa de sementes. A Companhia Brasileira de Abastecimento (Conab), vinculada ao Ministério da Agricultura, passou a desenvolver neste local o Laboratório de Sementes, algo que é muito importante para os indígenas que reivindicavam o direito de continuar em solo que produz conhecimento, dos quais eles são merecedores de externar suas observações e pesquisas.

Durante algumas oficinas que realizei na Aldeia Maracanã com membros do Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic], fui indagada sobre algumas sementes que eles utilizavam como recurso didático, era curioso como eles falavam com satisfação de tê-las em suas mãos, de poder manuseá-las como fonte de vida e de sustento (horta, fitoterapia e artesanato); também indicaram onde era possível encontrá-las naquele terreno.

As sementes ali tinham missões e histórias para contar (exemplo: deslocamentos regionais), que deveriam ser divulgados, além do que eram oferecidas para serem replantadas.

---

<sup>7</sup> GUAJAJARA, José. Pré-Coirem 2018. In: **III Congresso Intercultural de Resistência dos Povos Indígenas e Tradicionais do Maraka'nà**, Rio de Janeiro, 10 out. 2018.

Após este convívio passei a refletir como poderia incluí-las em minhas aulas ou como posso incentivar outros professores a usá-las. Fico grata porque agora terei mais subsídios para contribuir com o projeto Bioescola, que ocorre na Escola Municipal José de Alencar (Secretaria Municipal de Educação/RJ), da qual faço parte.

Na Oficina do Colar Guardiã das Sementes, realizada por Camel Puri, indígena convidada pela AIAM para participar do evento Dia dos Povos Indígenas 2022, no Parque Lage, a educadora não só ensinou a fazer o colar como explicou a sua funcionalidade de transportar sementes e lembrar que devemos ter o propósito de cultivar “novas vidas”; também apresentou as sementes de aguáí, moringa, meiru, bucha, cabaça, olhinho de gato e açaí. A partir desta proposta educativa passei a ser guardiã de sementes de algodão, que naquele momento serviram para me energizar e vice-versa como foi explicado, mas que futuramente deveria cumprir outra missão que é tornar-se planta e recurso medicinal (óleo produzido das sementes de algodão). Durante esta oficina ocorreu um ensinamento/aprendizado maior, que é entender o compromisso com os ciclos da vida, que quando nos responsabilizamos por algo devemos cumpri-lo para contemplar/concluir um ciclo de energia e transmitir os ensinamentos passados pelas gerações anteriores. Para elucidar melhor o ensinamento coletivo que ocorreu além do propósito inicial da oficina, irei descrever comportamentos diferenciados sobre os ensinamentos disponibilizados por representantes indígenas. Uma mãe tentou retirar a filha desta aula antes do término, alegando que elas deveriam “aproveitar” o tempo para comprar os artesanatos. Justificando que esta prática era mais “interessante” (as palavras colocadas em aspas foram pronunciadas mais de uma vez). A mãe citada além de desrespeitar os envolvidos com sua interrupção brusca tentou colocar os valores materiais acima dos ensinamentos de integração e responsabilidade com a natureza, os quais estavam sendo propostos. Alguns participantes envolvidos na oficina ficaram chocados com a insistência e a postura da mãe, que desqualificou a proposta da oficina, mas ao mesmo tempo felizes e aliviados com a postura da filha, que decidiu continuar ali para terminar seu ensinamento. Não só esta participante da oficina como outros membros compreenderam que sementes são mais do que simplesmente parecem ser ou ter funções de plantio e embelezamento, elas são centros de energia e comunicação para outros seres vivos.

Recorro à vivência e à pesquisa realizada por Spensy Pimentel (2012), que durante quinze anos conviveu e aprendeu com os Kaiowa e Guarani do Mato Grosso do Sul, para explanar que elementos vivos que são desprezados pela maioria das pessoas realizam interações com os povos indígenas, que os tratam na maioria das vezes como parentes ou seres superiores. Pimentel elucida esta relação, que é inimaginável para muitos, é explicada

pela perspectiva cosmológica:

Explico. Para muitos povos indígenas, principalmente os animais (além de vários outros elementos que costumamos pensar como “inanimados”, inclusive montanhas, nascentes etc.), do seu próprio ponto de vista, estão vivos e são gente. Têm algo parecido como o que chamamos de “alma” e, portanto, a sua própria “cultura” – organizando-se em aldeias, com chefes, xamãs e vários outros elementos que pensamos que só a nossa espécie tem.

A implicação disso, em termos práticos, é que, em muitos lugares, atividades como a caça, a pesca, a retirada de madeira, a agricultura e mesmo um aparente simples banho de rio podem ser objeto de negociações complexas, nas quais são intermediários privilegiados os xamãs (pajés), por sua capacidade de ouvir o que a maioria das pessoas “normais” não consegue (a maior parte do tempo...) (PIMENTEL, 2012, p. 66).

Analisando a postura da mãe que desqualificou a proposta da “Oficina do Colar Guardiã das Sementes” e de outros responsáveis com os quais convivi, que manifestam incômodo e críticas, quando seus filhos são inseridos em propostas educacionais que não privilegiam os ensinamentos “tradicionais” consagrados, percebemos a tentativa de perpetuar narrativas eugenistas e racistas de quais povos devem ser privilegiados e considerados como modelos e quais são tachados de “inferiores” e por isso devem ser excluídos. Boaventura Santos (1997) define quais são os perigos da hegemonização cultural e de que forma ela contribui para a legitimidade epistemológica do dominador, teoria defendida por ele como epistemicídio

Esta pretensão de saber distinguir, hierarquizar entre aparência, realidade e o fato de a distinção ser necessária em todos os processos de conhecimento tornaram possível o epistemicídio, a desclassificação de todas as formas de conhecimento estranhas ao paradigma da ciência moderna sob o pretexto de serem conhecimento tão só de aparências. A distribuição da aparência aos conhecimentos do Sul e da realidade ao conhecimento do Norte está na base do eurocentrismo (SANTOS, 1995, p. 331).

Boaventura Santos (1995) alerta para os prejuízos culturais, que a humanidade está sendo submetida com as privações dos conhecimentos dos povos silenciados e a tentativa intencional de exclusão de vivências diferenciadas que ainda resistem a esta dominação

significou um empobrecimento irreversível do horizonte e das possibilidades do conhecimento [...] procedeu à liquidação sistemática das alternativas, quando elas tanto no plano epistemológico, como no plano prático, não se compatibilizaram com as práticas hegemônicas (SANTOS, 1995, p. 329).

Utilizando um dos argumentos defendido por educadores indígenas, com os quais convivi, de que todos os espaços onde convivem indígenas têm potencial educativo, partimos da premissa e justificativa de que um local que sempre teve funções educativas e de pesquisa, sobre os conhecimentos dos povos originários, jamais poderá deixar de ter esse compromisso e função social de distribuição, replantio, alimentação e fitoterapia. Por essa razão eu e outros

professores com os quais dialoguei nas propostas educacionais desenvolvidas por seus educadores, defendemos a causa dos membros da Aldeia Maracanã, de que aquele território é propício para “semear”: sementes orgânicas, diversidade, autonomia educativa, sustento coletivo, cosmovisões, germinar novas vidas e cultivar a humanidade que existe dentro de nós.

## **2.2 Presença indígena na cidade do Rio de Janeiro (RJ): organização do Movimento Tamoio dos Povos Originários e ocupação “Aldeia Maracanã”**

O encontro emblemático do Movimento Tamoio, que ocorreu em outubro de 2006 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, contava com a participação de indígenas que viviam a maioria na periferia da cidade do Rio de Janeiro e eram oriundos principalmente de outros estados. Este encontro teve como objetivo definir uma pauta local e regional, que estivesse em consonância com a pauta nacional de associações e movimentos indígenas. Estabeleceram quais medidas práticas precisavam acontecer para as suas narrativas e atuações serem conhecidas e reconhecidas por um Rio de Janeiro que os ignorava e marginalizava. O coletivo chegou a um consenso de que o espaço ocupado teria que ser em uma área valorizada (historicamente e por transeuntes), que chamasse a atenção para a sua existência. Visibilidade foi um dos pontos percorridos para atacar preconceitos, estereótipos, defesa das suas produções culturais e projetos educacionais.

Eu me enquadro neste grupo de cariocas que não enxergavam os indígenas que moravam e atuavam em movimentos sociais na cidade do Rio de Janeiro. Tive contato com alguns membros em universidades públicas, geralmente em palestras ou simpósios. Através de noticiários esporádicos e por curiosidade particular, passei a pesquisar e conhecer superficialmente moradores indígenas de outras cidades do Rio de Janeiro, como as TIs do estado (Angra dos Reis - TI Guarani do Bracuí; Paraty - TI Guarani Araponga e TI Paraty Mirim) e de um aldeamento em processo de reconhecimento como acontece na cidade de Maricá. Sabia que havia estudantes de outros estados que vieram para capital para concluírem suas formações ou para atuarem como palestrantes convidados e da presença de artesãos que vendiam seus produtos no centro do Rio (principalmente no Largo da Carioca). Somente após assistir a um telejornal carioca, que noticiou a ocupação da Aldeia Maracanã, pude ampliar minha visão sobre a existência dos moradores indígenas que viviam na capital e das lideranças que reivindicavam o direito de criarem uma comunidade pluriétnica.

Faz-se necessário abordar os principais motivos das migrações dos indígenas para a

cidade do Rio de Janeiro, levando em conta peculiaridades, que acarretaram a vinda de famílias inteiras ou de alguns membros; geralmente se deslocando para favelas e bairros periféricos, motivados em alguns casos por necessidades básicas: falta de espaço físico em suas aldeias originárias, fuga da extrema violência que são tratados em suas áreas de convívio e para concluírem seus estudos formais.

Temos que ter em mente que as migrações fazem parte de um fenômeno mundial e não é peculiar aos povos indígenas que se deslocam. No Brasil, territórios são abandonados com mais frequência devido aos seguintes fenômenos: 1) catástrofes naturais, que acarretaram na perda de familiares, membros da comunidade e de bens materiais, tornando aquele ambiente em um local traumático e de risco; 2) esgotamento do solo e carência de recursos para recuperá-lo; 3) conflitos com moradores próximos (seja por motivo ético, religioso e disputa territorial); 4) desalojamento (promovido por governantes ou por grupos que atuam em interesse próprio); 5) necessidade de sustentar familiares; 6) crença que as grandes cidades podem oferecer mais qualidade de vida relacionados às questões educacionais, sanitárias e de programas de saúde.

Para Stuart Hall (2009), as migrações são impulsionadas pela “pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do Império em toda parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa o espalhamento – a dispersão” (HALL, 2009, p. 28). As migrações podem causar a separação momentânea, limitar encontros ou causar a ruptura física dos laços familiares e de vínculos afetivos.

Uma parcela dos migrantes é tratada como “intrusos” e marginalizados por alguns agentes públicos despreparados, que determinam quais locais e serviços eles podem acionar. Um exemplo da limitação que são impostas aos indígenas nas cidades foi denunciada pelo tuxaua (líder) Moisés Sateré para as repórteres da Agência Brasil.

Às vezes a gente não consegue esse atendimento porque muitos profissionais desconhecem a nossa realidade e acabam tendo preconceito com a gente. Quando eles reconhecem que a gente pertence a algum povo, começam a jogar dizendo que a gente precisa ir pra aldeia para ser atendido ou procurar a Casai [Casa de Saúde Indígena]. Então, fica empurrando (HEINEN; PAIVA, 2017)<sup>8</sup>.

São comuns os relatos de indígenas que passaram pelo processo migratório, que são “convidados” a voltarem para suas regiões de origem ou para procurarem terras que tenham uma concentração significativa de “índios” para se abrigarem ou serem atendidos por agentes públicos. Serão comentados casos de agentes públicos que agiram com intuito de deslegitimá-

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/indigenas-na-cidade-pobreza-e-preconceito-marcam-condicao-de-vida>>. Acesso em: 7 mai. 2022.

los do direito de atuar como cidadão em qualquer parte do território nacional.

Na dissertação de Dalila Martins (2014) há o relato de uma situação em que um morador da Aldeia Maracanã, identificado por ela como entrevistado 2, que após presenciar a atitude violenta da polícia militar contra torcedores, que estavam no Estádio Jornalista Mário Filho, mais conhecido como Maracanã (Rio de Janeiro), decidiu pedir para tomarem cuidado com crianças e idosos que estavam neste local. Um dos guardas deslegitimou o pedido, argumentando que ele não deveria se pronunciar por não “pertencer” aquele lugar e por ser “índio”.

A resposta do policial foi categórica: “Você não tem que se meter! Você é índio e seu lugar não é aqui, seu lugar é na Amazônia!”. Estarrecidos com tal resposta, fomos às autoridades denunciar o crime de racismo e só conseguimos o atendimento no dia seguinte na 18ª Delegacia de Polícia, localizada na Praça da Bandeira, onde, finalmente, conseguimos denunciar o acontecido (MARTINS, 2014, p. 46).

As pessoas que acompanhavam este indígena, nesta abordagem pacifista, resolveram que era necessário tomar uma atitude jurídica contra o ato de intolerância racial. Este grupo atuou de forma consciente sobre os seus direitos políticos, pois a liberdade de expressão é um direito assegurado na Constituição Federal e na Declaração Universal sobre os Direitos Humanos, e nenhum agente público pode intimidar ou impedir que um cidadão se manifeste quando presenciar atos de desrespeito a um semelhante.

Segundo Cristina Brandão (2010), os meios de comunicação em massa, são em parte responsáveis por divulgar a ideia do indígena genérico, que vive em aldeias isoladas, principalmente quando produzem reportagens com uma narrativa de que eles são imutáveis, mostrando indígenas cobertos de penas, dançando em volta de fogueiras e morando em ocas, corroborando assim para a ideia de que só existe uma única forma de existência para os povos indígenas. Estes canais “des-informativos”, dificilmente ampliam o debate sobre a presença indígena nos grandes centros urbanos, suas atuações nas áreas políticas e educacionais; da diversidade étnica e das suas experiências no tempo.

Na perspectiva do senso comum, em nossa sociedade, opera-se com a imagem de índio genérico. Não são consideradas as variedades linguística e social inerentes às sociedades indígenas brasileiras. Cada uma possui a sua própria identidade. Nada ou pouco é informado sobre os aspectos da vida tribal, as relações entre esta e a sua concepção de mundo, a riqueza de seu sistema de parentesco e descendência. E mais, há aqui também o apagamento da contemporaneidade dos índios, isto é, o índio é situado quase sempre no pretérito (BRANDÃO, 2010, p. 18).

Membros do Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic] denunciaram, em sua página no Facebook, a visita surpresa feita pelo deputado Rodrigo Amorim no dia 18 de março de 2022. Este parlamentar atacou novamente os moradores e frequentadores da Aldeia

Maracanã, proferindo injúrias, desqualificações e incitando o ódio contra este coletivo. As visitas a este território são sempre inesperadas, estando ele na maioria das vezes acompanhado de “guarda-costas” e de colete, ação esta que exprime intimidação e constrangimento. Além de importunar, eles também prejudicam as atividades que estão sendo realizadas. Infelizmente, este parlamentar, sendo o mais votado na eleição de 2018, representa uma parcela dos eleitores do Rio de Janeiro, que não aceitam a representatividade de grupos minoritários e a atuação dos seus defensores em órgãos públicos. Um exemplo deplorável da atuação deste parlamentar foi quando ele quebrou a placa em homenagem a vereadora Marielle Franco (Partido Socialismo e Liberdade [PSOL]); demonstrando publicamente o seu desrespeito a uma representante da luta pelos direitos humanos e a memória de uma líder que foi brutalmente assassinada. Rodrigo Amorim representa também os interesses de empresas particulares que pretendem lucrar com espaços públicos de lazer e de socialização, como é possível verificar na sua fala:

Aquele lixo urbano chamado Aldeia Maracanã é um absurdo. E logo [localizado] em um dos trechos mais importantes sob o ponto de vista logístico, numa área que liga a zona norte à zona sul, bem do lado do Maracanã. O espaço poderia servir como estacionamento, shopping, área de lazer ou equipamento acessório do próprio estádio do Maracanã. Como carioca, me causa indignação ver aquilo do jeito que está hoje. Quem gosta de índio, que vá para a Bolívia, que, além de ser comunista, ainda é presidida por um índio, disse o deputado ao jornal (O GLOBO, 2019)<sup>9</sup>.

Durante uma oficina de pintura corporal na Aldeia Maracanã no ano de 2022, presenciei uma situação de preocupação do grupo que estava ministrando esta aula, eles comentaram que desde o dia anterior estava tendo uma movimentação diferente, eles presenciaram pessoas observando metodicamente o terreno. Pude observar o constante número de helicópteros que sobrevoavam o local, que me fizeram refletir como é inquietante e deplorável ser vigiado constantemente, precisar parar suas atividades para verificar se é um ataque organizado ou se é mais uma ação de intimidação. Uma fala chamou minha atenção: “Não fala o nome daquele deputado, que ele aparece novamente para perturbar. Não vamos atrair coisas negativas”. Outro membro pediu para quem acreditasse em oração fizesse mentalmente com o objetivo de atrair boas energias, para conseguirmos entrar em sintonia com a proposta, que apesar disso ser recorrente em dias de oficinas e eventos não deveria desestabilizá-los e nem afastar os frequentadores daquele território.

Uma das publicações feita no Facebook da Aldeia Rexiste [sic] externa a revolta da coletividade e faz acusações aos interesses econômicos defendidos por Rodrigo Amorim.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <[oglobo.globo.com/rio/aldeia-maracana-lixo-urbano-quem-gosta-de-indio-va-para-bolivia-diz-rodri-go-amorim-23345028](https://oglobo.globo.com/rio/aldeia-maracana-lixo-urbano-quem-gosta-de-indio-va-para-bolivia-diz-rodri-go-amorim-23345028)>. Acesso em: 20 mai. 2022.

[...] Ao ser confrontado com a situação de impasse judicial, um de seus capangas afirmou que os indígenas “se aproveitavam de certos aspectos socialistas (sic) da legislação para se manter”. E que o Ministério Público também é responsável por defender o “socialismo” (sic) presente na normativa que protege os povos indígenas. Eles tentaram adentrar no território indígena, mas não foram autorizados pelos indígenas, por estarem sem máscara e pelo histórico de injúria racial do deputado contra a comunidade.

De forma vergonhosa, a Alerj [Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro] permite a atuação reiterada deste parlamentar, no abuso de suas funções, em flagrantes de quebra de decoro, de injúria e ameaça contra a comunidade indígena. Uma perseguição que já se arrasta há mais de dois anos.

Além disto, como conflito de interesses públicos e privados, representa a atual direção do clube-empresa do Flamengo, gestor privado do Complexo do Maracanã, principal interessado na remoção dos indígenas para explorar o espaço como estacionamento [...] <sup>10</sup>.

Vigora e impõe-se uma mentalidade distorcida sobre quem são os povos indígenas, de que somente socialistas os defendem e quais locais eles devem frequentar. Existe pensamentos infundados e enraizados, de que eles não têm direitos assegurados, e de que são “povos atrasados”, por isso não são merecedores de usufruir dos avanços presentes nas cidades, de ter direito garantido de ir e vir sem precisar se justificar e acionar a justiça. Pessoas equivocadas que desconhecem os direitos garantidos pela Constituição de 1988, ou mal-intencionadas, negam a possibilidade deles participarem das transformações da sociedade e de utilizar os avanços tecnológicos e as esferas públicas. Podemos enxergar a reverberação deste discurso e ações de políticos que apoiam o atual presidente da República, mas também em professores que pregam um nacionalismo exacerbado, que nega as diferenças para excluir grupos minoritários e silenciar identidades. Acredito que uma parte minoritária dos professores do ensino básico utiliza o discurso de que indígenas não existem mais e os que se intitulam assim são “aproveitadores”, que desejam explorar memórias em benefício próprio. Este discurso já foi utilizado por professores que atuaram comigo no Mato Grosso do Sul, que tinham vergonha de assumir que aquele estado tinha uma concentração significativa de povos indígenas. Durante minha atuação em escolas públicas tive poucos alunos que se intitulam indígenas ou manifestaram curiosidade em pesquisar suas descendências em relação aos povos originários. Esta percepção é debatida com outros professores com os quais atuo, que apresentam a mesma dificuldade em ampliar este debate, mas mesmo assim buscam estratégias pedagógicas para resistirem a este silenciamento.

Na dissertação elaborada por Thaís Silveira (2016), ela descreve algumas dificuldades que enfrentou nas entrevistas que realizou com descendentes de indígenas que moravam no estado do Rio de Janeiro. As posturas mais comuns foram de desconfiança e desmotivação em

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/page/722432651139455/search/?q=rodrigo%20amorim>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

reconhecer sua origem étnica. Ela expôs que a maioria dos entrevistados prefere ser invisível para não sofrer discriminação ou ser prejudicado. É possível enxergar a sua angústia com esta realidade, suas estratégias de pesquisa e a sua intencionalidade em produzir um material pedagógico que produzisse visibilidade e reconhecimento através deste depoimento:

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

Segundo os ativistas indígenas ligados à Aldeia Maracanã (análise explanada em oficinas e palestras diversas), dois comportamentos são mais comuns nos descendentes indígenas que vivem na cidade do Rio. O primeiro é o da aceitação da invisibilidade, como estratégia de sobrevivência e o segundo é o da necessidade de externar o máximo possível a sua identidade étnica, como forma de assegurar o seu direito de viver na plenitude, sem ter medo de pronunciar sua ancestralidade, vivências e projetos individuais e coletivos.

Retornando à questão da ocupação, esta só ocorreu com sucesso somente em 2006, diferente da primeira tentativa realizada em 2004, pois o Movimento Tamoio dos Povos Originários (primeiro nome) entendeu que precisava se aliar a novos parceiros e se organizar numericamente para ter êxito na tomada consciente deste espaço. Este local possuía um contexto histórico que um dia foi dedicado aos conhecimentos dos indígenas e precisava ser ocupado para ampliar este referencial de experiências pluriétnicas.

Através deste depoimento apresentado pelo membro José Guajajara, Zé Urutau, é possível entender o engajamento associativo, de indígenas urbanos, que ocorria na cidade do Rio de Janeiro e que contribuiu para novas ações:

Então, por volta dos anos 2000, no início, nós sentíamos a necessidade de encontrar um espaço para discutirmos políticas públicas indígenas nesse contexto. [...] Então nos encontrávamos no centro da cidade ou no CESAC – uma organização indígena, uma das primeiras ocupações indígenas aqui no Rio de Janeiro. Nós nos encontrávamos [para] discutir questões de políticas públicas e algumas pessoas falaram: “Urutau, o Rio de Janeiro tem um espaço ao lado do Maracanã que está abandonado e que foi o antigo Museu do Índio”. [...] Por volta de 2004, nós fizemos a primeira tentativa de reassumir aquele espaço. Nós estávamos fracos: poucos parentes, poucos apoiadores e poucos pesquisadores. Então foi uma tentativa um pouco frustrada, recuamos um pouco. Organizamos um novo número de parentes,

etnias [...]. Quando elaboramos outro encontro, esse encontro aconteceu na UERJ, exatamente no dia 20 de outubro de 2006, era uma sexta-feira. Estimamos aquele encontro, estimamos o primeiro encontro dos Tamoios dos Povos Originários, homenagem aos tamoios. Muita gente pensa que os tamoios é uma etnia mais velha. No entanto, tamoio, tamuya e vários outros nomes foram dados para os mais velhos da aldeia, o sábio, o vovô, o ancião. Então, o primeiro encontro dos Tamoios dos Povos Originários aconteceu na UERJ, mas nós tínhamos um objetivo final, que era por volta de 18, quando terminava o encontro, 17 a 18 horas, a gente partia pra Aldeia Maracanã e assumia aquele espaço (GUAJAJARA, 2018).

Segundo Baines (2004), a partir de 1988 com a promulgação da Constituição que as associações indígenas passaram a se engajar com mais frequência e algumas comunidades passaram a incentivar alguns dos seus membros a viverem temporariamente nas cidades, visando tornar pública as suas lutas e exigirem a produção de políticas públicas:

Ao reconhecer o direito dos índios de se representarem juridicamente, resultou na criação de dezenas de organizações indígenas e numa mobilização política indígena sem precedentes. Como consequência da sua própria mobilização política, um número crescente de líderes indígenas está migrando para as cidades para participar do movimento indígena, e muitos jovens indígenas estão migrando para estudarem e se prepararem para enfrentar a sociedade nacional (BAINES, 2004, np).

As associações indígenas pelo Brasil compreenderam que somente através desta organização social teriam alguma chance de serem ouvidos e talvez suas demandas seriam contempladas minimamente. Como afirma Albuquerque (2015) era necessário criar um instrumento legal que tivesse ação junto ao poder público para terem reconhecimento e efetivação dos seus direitos como indígenas nas cidades.

Nesse limbo jurídico e de políticas públicas, um pequeno grupo de indígenas (cerca de 12, entre eles Afonso Apurinã, Carlos Tukano, Garapirá Pataxó, Marize Guarani e Zé Guajajara) começou entre 2004 e 2005 a se reunir em espaços cedidos por sindicatos (como CUT, Sindipetro e outros). Esses pequenos encontros pretendiam organizar os indígenas na cidade a fim de estruturarem um movimento social em busca da regularização de políticas públicas para os indígenas (ALBUQUERQUE, 2015, p. 158).

É necessário comentar como esse coletivo indígena já vinha se articulando e pensando em possibilidade para uma ação efetiva e de parceria com integrantes da UERJ, sendo esta instituição referência para o ensino, pesquisa e divulgação de causas sociais. Membros destas duas entidades criaram laços socioeducativos. São divulgadores nas redes midiáticas e em eventos educacionais, e colaboradores em ações culturais e políticas em momentos ímpares de resistência e de troca.

A UERJ desenvolve o Programa de Estudos dos Povos Indígenas (Proíndio), desde o ano de 1992, ele foi criado pelo Professor José Ribamar Bessa Freire, mais conhecido como José Bessa. Além de realizar pesquisas, este programa se comprometeu em prestar assessoria

aos movimentos e organizações dos povos originários. Defende a garantia dos seguintes direitos: ocupações territoriais, ambientais, socioculturais, linguísticos e patrimoniais. Este programa tem parceria com outras instituições e projetos que têm a mesma preocupação em divulgar e garantir a autonomia e protagonismo para as populações originárias. Membros deste programa contribuem com o Observatório da Presença Indígena no Estado, que tem por finalidade alimentar um banco de dados (em hipermídia), sobre a presença e a qualidade de vida da população indígena no estado do Rio de Janeiro. Podemos encontrar materiais sobre a Aldeia Maracanã e sobre a atuação de alguns dos seus membros em ações diversificadas em postagens do Observatório da Presença Indígena no Estado do Rio de Janeiro (Opierj).

Recuperando a fala de Zé Guajajara, que usou o termo “assumir” aquele local, que já representou povos indígenas, nota-se incorporação e mobilização de falas de interiorização de direitos e de vínculo com a terra. Esses indígenas cansaram da ideia de que alguém tem que tutelá-los nas suas falas, nas suas ações e tomaram a decisão de retomar lugares e práticas ancestrais que lhes causa orgulho e permite vislumbrar uma vida coletiva possível. A impressão que se tem é que a caminhada traçada e a tomada deste terreno abandonado, carente de uma função social, os fez emergir em uma outra dimensão que mistura empoderamento e ressignificação.

O que justifica o uso de categorias como “reassumir” ou “retornar” o território, vide o trecho da fala de Zé Guajajara. Reflete-se, assim como esses indígenas passam a mobilizar categorias e a produzir determinado vocabulário compartilhado que introduz novos significados à ideia de pertencimento e direito a determinado território, atrelado a uma dimensão simbólica que se apoia em um acionamento específico do passado e do trabalho de produção de memória (NASCIUTTI, 2019, p. 69).

Uma das indignações manifestadas no encontro na UERJ, em 2006, foi a proposta que circulava nos meios de comunicação, sobre a intenção do Governo do Estado do Rio de Janeiro em transformar o terreno onde estava o antigo “Museu do Índio” e outras instalações próximas em estacionamento para o evento esportivo Jogos Pan-Americanos de 2007. A indignação decorre da falta de respeito com o local que serviu em outras épocas para divulgar conhecimentos científicos e culturais de povos originários, mesmo quando esteve sob a tutela de órgãos públicos, em um local que futuramente visaria atender somente o interesse econômico e que beneficiaria poucos.

Outro ponto debatido e entendido como fundamental foi a necessidade de ocupar fisicamente um espaço que tem um número significativo de frequentadores, que tivesse ressonância cultural e econômica, estar do lado do Estádio Maracanã seria uma estratégia de sobrevivência e de divulgação. Com esta postura os indígenas poderiam atrair olhares para as

suas causas e passariam a ser conhecidos por pessoas que ignoravam sua existência e resistência.

A partir do depoimento da indígena Marize Vieira de Oliveira, que vivenciou este processo de luta, podemos compreender esta ocupação territorial e sua implicação para o seu desenvolvimento como liderança atualmente – hoje ela é a presidente da Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM) e do Conselho Estadual do Direitos Indígenas (Cedind) do Rio de Janeiro. Seu depoimento no documentário “A saga da Aldeia Maracanã: 2006/2016” enaltece a coragem e a ancestralidade que os acompanhava durante a ocupação do terreno da Aldeia Maracanã. Mesmo sendo poucos guerreiros nessa incursão, eles se sentiam guiados pelos chefes guerreiros que lutaram na confederação dos Tamoios contra os portugueses.

A analogia do sentimento guerreiro que Marize faz com o espírito de luta presente nos integrantes do Movimento Tamoio (2006) com a determinação dos povos indígenas que lutaram na Confederação dos Tamoios (1554-1567), que no princípio defenderam os Tupinambás e depois resistiram aos colonizadores, chama a atenção para a necessidade de resistir com resignação contra todas as formas de opressão, silenciamento e principalmente entender o seu valor de pertencimento a um grupo que batalha por sobreviver com condições digna e respeitosamente.

As primeiras providências tomadas pelos integrantes do Movimento Tamoio, depois da ocupação foram: limpeza do terreno, retirada do entulho, rituais religiosos para espantar os maus espíritos, acender o timbero e a construção de uma oca de celebração. Um local que abrigaria o encontro de “guerreiros”, simpatizantes da causa, alunos e professores que estivessem dispostos a ouvir e divulgar as demandas de cidadãos indígenas que querem e precisam ser respeitados.

Pensando no ritual de ocupação que foi feito para se conectar com aquele terreno sagrado e que podia proporcionar um novo modo de vida frutífera, é possível imaginar a relação que os povos indígenas têm com a terra como fonte de energia; conexão com antepassados e principalmente a esperança de que ela pode oferecer condições de novas formas de existir e coexistir. Ailton Krenak fala da relação que a terra tem para os grupos que, precisam estar conectados a sua “mãe” energética para se sentirem plenos:

[...] Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade. Por que tem uma humanidade, vamos dizer, bacana. E tem uma camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra. Parecem que eles querem comer terra, mamar na terra, dormir deitados sobre a terra, envoltos na terra.

A organicidade dessa gente é uma coisa que incomoda, tanto que as corporações têm criado cada vez mais mecanismos para separar esses filhotes da terra de sua mãe (KRENAK, 2020a, p. 21).

É necessário analisar a diferença de invadir e ocupar este território, enquanto primeiro ato ocorreria de forma bruta para tomá-lo sem ter uma proposta comunitária e sim só uma tomada de espaço por ele se encontrar “largado” (sem envolvimento cosmológico); o segundo ato significa preencher um espaço, querer fazer parte dele, entender que esta ocupação é para um bem coletivo não só de um grupo, é querer transformá-lo em algo produtivo e tirá-lo daquele estado de espera e improdutividade, que órgãos públicos o colocaram por anos e por último pretendem torná-lo em algo apenas lucrativo e que beneficiaria os mais providos de recursos.

Como não se indignar com a ideia de que mais um estacionamento precisava ser construído, como desejava realizar o governo do Rio de Janeiro, sob o comando do governador Sérgio Cabral. É ultrajante pensar que carros precisam ser acomodados, antes de pessoas que foram despejadas em favelas e subúrbios sem infraestrutura. Por que lutas significativas são desconsideradas em prol de mega eventos que vão gerar riqueza para poucos e explorar os seus trabalhadores? Por que um estacionamento é mais importante que um local de comunhão e valorização de vidas humanas e local de memória?

Uma crítica bem interessante feita por Krenak sobre as necessidades de se construir estacionamentos e parques excludentes (podemos incluir aqui também megaeventos) elucida esse debate sobre a finalidade frívola de transformar terrenos “simbólicos” em chamariz de dinheiro e de segregações:

Os Massái, no Quênia, tiveram um conflito com a administração colonial porque os ingleses queriam que a montanha deles virasse um parque. Eles se revoltaram contra a ideia banal, comum em muitos lugares, de transformar um sítio sagrado num parque. Eu acho que começa como parque e termina como parking. Por que tem que estacionar esse tanto de carro que fazem por aí a fora. [...] Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. Eles inventam kits super interessantes para nos manter nesse local alienados de tudo [...] (KRENAK, 2020a, p. 19).

O Movimento Tamoio dos Povos Originários demonstrou que é necessário lutar contra essas medidas de intervenções urbanas, que foram confabuladas pelo poder público e iniciativa privada, que visam transformar regiões degradadas em locais com três potencialidades: locais com moradias abastadas e seletivas; área de consumo intenso e territórios fomentadores de práticas de lazer e entretenimento (STARLING, 2012).

A apropriação destes locais com potenciais vantajosos ocorre com práticas violentas de desalojamento e táticas de desqualificação dos antigos moradores e frequentadores, e provavelmente estes cidadãos só terão acesso a estes locais como prestadores de serviços ou como empregados. Dificilmente poderão usufruir de um local que um dia teve importância em suas vidas.

Retornando aos motivos que levaram à ocupação, é necessário conhecer depoimentos e posicionamentos de alguns membros do Movimento Tamoio, que passou a ser chamado após um tempo de Aldeia Maracanã. A mudança ocorreu após interlocutores e frequentadores sugerirem um nome que poderia ter mais aceitação. O coletivo entendeu que a substituição do nome não traria prejuízos à causa defendida, mas sim traria diálogo com outros parceiros.

Vãngri Kaingáng, no documentário “A saga da Aldeia Maracanã: 2006-2016”, chama a atenção para o local onde fica a Aldeia Maracanã, localizada em uma área urbana de fácil acesso, proporciona a oportunidade da sociedade carioca e os turistas de ter um contato diferenciado por poderem olhá-los nos olhos, de sentar para repartir uma refeição e conversar com indígenas de diversos locais. Ela enfatiza que perder aquele local seria privar-se do direito de conviver com esta pluralidade étnica e conhecer a importância histórica daquele terreno e prédio, para os que defendem as causas indígenas e reconhecem os seus potenciais. Para esta contadora de histórias e artesã, o ato de tomada desta propriedade pelos órgãos públicos seria mais um roubo cultural a que os povos indígenas estariam submetidos.

Sobre a necessidade de Vãngri e os seus companheiros de resistência de contar suas histórias em solo de vivências indígenas, sendo para eles um processo de ressignificação; da primordialidade de dialogar com parceiros e pessoas interessadas em outros saberes; de poder participar de rodas de conversas que proporciona o ato de valorizar a escuta; de ter o prazer de olhar na face dos seus ouvintes, de dar ênfase à oralidade, refletimos que:

As pessoas sempre relatam as suas histórias em conversas. Em todos os tempos a história tem sido transmitida de boca em boca. Pais para filhos, mães para filhas, avós para netos; os anciãos do lugar para a geração mais nova, mexeriqueiros para ouvidos ávidos; todos a seu modo contam sobre acontecimentos do passado, os interpretam, dão-lhes significado, mantém viva a memória. Mesmo na nossa época de alfabetização generalizada e de grande penetração dos meios de comunicação, “a real e secreta história da humanidade” é contada em conversas e, a maioria das pessoas ainda forma seu entendimento básico do próprio passado, por meio de conversas com outros (FREITAS, 2006, p. 17).

A construção do saber vai para além do que é ensinado na Academia e instituições de ensino formais. O saber coletivo, aquele constituído pelos mestres, alunos, familiares, comunidades traz para os meios sociais em que estão inseridos, ressignificação do processo educar-historicizar.

Após analisar alguns documentários que descreveram a ocupação e os primeiros anos de convívio e de ter a oportunidade de conhecer minimamente alguns membros, a palavra que mais me recordo ao ser pronunciada foi “felicidade”, mesmo tendo o coletivo que lidar com adversidades e inquietações habituais. Ser feliz naquele terreno dominou as falas e as faces apresentadas nos depoimentos. As imagens e sons transbordavam este sentimento nos documentários, principalmente após terem a oportunidade de realizar cantos/danças, de evocar a ancestralidade em volta de uma fogueira, de poder comer um alimento cozido de forma tradicional, de serem reconhecidos por alguns moradores do entorno que os ajudaram com alimentos e palavras de apoio, de serem privilegiados por profissionais de educação que os procuraram. Essas ações realizadas coletivamente proporcionaram uma motivação e a busca por mecanismo para dar continuidade ao projeto iniciado. Ao mesmo tempo a palavra “preocupação” também é recorrente nas declarações, pois os primeiros ocupantes desta coletividade tiveram que lidar: com bandidos que tentaram entrar no local; terem três ocas de convívio queimadas intencionalmente; serem alvos de frequentadores do Maracanã que jogaram objetos contra eles e urinavam no seu território; serem fotografados e filmados por pessoas que não eram simples curiosos, pois realizavam esta prática recorrentemente e ter que lidar com um prédio em péssimas condições de conservação. Foram algumas das situações que os colocavam em um estado de alerta permanente, além da possibilidade de despejo que era a sua preocupação recorrente.

Uma situação descrita por Assari Pataxó, no documentário “A saga da Aldeia Maracanã: 2006-2016”, exemplifica este estado de preocupação e alerta para uma “guerra ao vivo mas que é oculta” para a maioria das pessoas. Eles jamais imaginariam que uma data que é celebrada e respeitada pela maioria dos brasileiros poderia ser um dia de atentado contra eles. Segundo Assari, quando estavam se preparando para ir vender artesanato, para conseguir viabilizar a ceia de natal (não indica o ano), foram atacados por ocupantes de um carro, que jogou uma bomba artesanal no prédio. Este ato os atingiu profundamente, aquele sentimento de união que estava motivando o grupo acabou sendo substituído por uma aflição e rememoração, pois já haviam vivido isso em suas aldeias originárias, e que esta sequência de violência ainda acompanhava as suas trajetórias, dos seus parentes e amigos e das comunidades indígenas no geral.

Vivenciei este misto de sentimentos felicidade/preocupação durante a oficina Medicina da Floresta (1º encontro), sobre a responsabilidade do pajé Cajanã Tupiniquim, que além de ensinar medicamentos naturais nos relatou a situação dos povos indígenas no estado da Bahia e a sua vivência em comunidades no estado do Rio de Janeiro. Durante a aula fomos

interrompidos por observadores que gravaram um vídeo de nossa aula. O pajé que até aquele momento estava descontraído passou a ter um semblante fechado de incômodo. Ele solicitou que os moradores da aldeia também os gravassem, medida esta que fez com que os observadores cessassem seu ato de importunação. O pajé se sentiu legitimado a proceder da mesma maneira que os transeuntes, que tentaram nos intimidar pelos seus atos e postura corporal. Depois desta atitude consciente de Cajanã dos seus direitos de se preservar e aos seus companheiros, podemos continuar nossa incursão pelo terreno para reconhecer árvores e plantas medicinais. Após o convívio com a natureza conseguimos nos libertar temporariamente daquele sentimento de invasão, perseguição e desrespeito, mas no final do encontro voltamos a refletir como é ter que conviver com esta intimidação recorrente (segundo relatos de alguns membros); de precisar parar sua proposta/dinâmica educacional para se proteger; de ter que lidar com o governo federal que desumaniza os indígenas e que encoraja atos de violências contra povos indígenas.

Em algumas oficinas e palestras que participei, dialogamos sobre o quanto é nociva a atuação do presidente da República Jair Bolsonaro que proporciona legitimidade para representantes públicos atuarem contra os direitos conquistados e oprimirem as lideranças, comunidades indígenas, associações e movimentos sociais que advogam em prol de povos indígenas. Geralmente esta discussão ocorria quando alguma ação arbitrária era deferida contra alguma comunidade indígena.

O governo Bolsonaro introduziu, nas relações do Estado com os povos indígenas, pelo menos duas concepções de fundo que embasam os crimes e a impunidade: a primeira vincula-se às ideias de que os indígenas não são sujeitos de direitos como os outros humanos; a segunda vincula-se a ideia nefasta de que os povos não precisam de terra e que tudo que se faz para eles, em termos de políticas públicas, é privilégio (RANGEL; LIEBGOTT, 2021, p. 17).

Para finalizar, buscamos fazer uma reflexão sobre a permanente intimidação e atos de violência, física e simbólica, que membros da primeira ocupação e os que permanecem nos dias atuais e frequentadores deste território indígena são expostos, os momentos em que eles se sentiram violados e subjugados por uma parcela da sociedade e por representantes legais que tentam inferiorizá-los e removê-los usando de crueldade.

Os membros de etnias e condições distintas de sobrevivência, que ali conviveram de 2006 até 2013, tiveram momentos significativos de exercício de alteridade, de sustentabilidade, de realizar um projeto educacional mais agregador e mesmo tendo que lidar com dificuldades estruturais e de violência externa, conseguiram vivenciar uma experiência única, uma aldeia pluriétnica em uma metrópole brasileira.

### 2.3 Primeiros moradores e frequentadores da Aldeia Maracanã

A primeira ocupação do território onde fica a Aldeia Maracanã contava com quarenta e sete membros, que faziam parte de dezessete etnias indígenas. Alguns destes moradores se revezavam entre si, pois precisavam voltar às suas antigas moradias urbanas ou comunidades originárias por um tempo, quando possível deixavam um parente para cuidar das suas moradias.

Havia membros dos Guarani do estado do Rio de Janeiro, mas também migrantes, sendo estas etnias: Apurinã (AM), Guajajara (MA), Kaiapó (PA), Kaingang (RS), Karajá (GO), Krahô (MG), Krikati (MA), Pataxó (BA), Tabajara (CE), Tembé (MA), Tucano (AM) e Xukuru-Kariri (AL). A maioria era proveniente das regiões Norte e Nordeste brasileiras.

Além destes moradores também há a permanência temporária de indígenas que precisam ser hospedados na cidade do Rio de Janeiro, seja por motivos de trabalho (principalmente venda de artesanato), seja por necessidade de tratamento de saúde e por questões educacionais (participação em eventos). Simpatizantes também foram acolhidos em casas e lonas erguidas neste ambiente de interação.

Foi impressionante perceber a capacidade destes personagens de produzir significados sobre a luta aldeada, transformada em uma comunidade política contemporânea capaz de esboçar um projeto não baseado na lógica mercantil, sendo um espaço de referência para toda a população indígena brasileira. Este significado publicizado foi extremamente importante para a conquista de alianças na trajetória da Aldeia Maracanã (DOMINGUES, 2013, p. 277).

O local foi limpo e revitalizado coletivamente; lonas e barracas foram erguidas; hortas e árvores frutíferas foram plantadas; ocorreram vendas de artesanatos e atividades culturais/educacionais com indígenas e seus apoiadores. Algumas casas de taipa foram levantadas com o tempo, com os objetivos de assegurar uma moradia mais segura do que o prédio do antigo Museu do Índio e também para servir como trincheira de proteção. Uma curiosidade sobre as habitações erguidas é que cada uma tinha a sua particularidade de acordo com a família que a habitava, algumas abrigam convidados de outras etnias que não tinham condições de montar as suas moradias.

Devido a localização estratégica que lhes permitiu ter mais visibilidade, alguns membros passaram a ser convidados com mais frequência para irem a instituições de ensino, principalmente de nível fundamental, para contarem as suas histórias e ações de manutenção em áreas urbanas. Algumas instituições também levaram seus alunos e professores até a aldeia proporcionando novas vivências e dinâmicas de ensino. Alguns educadores tiveram a

intenção de oferecer aos seus educandos a experiência de refletir sobre suas identidades, de como ela pode ser ampliada quando convivem com pessoas que promovem essa discussão e ação individualmente e coletivamente.

Examinando a intencionalidade destes professores, que buscaram desenvolver a capacidade dos seus alunos de refletirem sobre a necessidade de “ser”, do exercício constante de permitir externar a sua identidade sem constrangimento e temores em locais diversos; de reconhecer em outras falas e atitudes a importância de se assumir como sujeito, invocamos Paulo Freire (1996), que orientou professores a pensarem em propostas educacionais que despertassem e dessem amplitude ao ato de ser um ser social pleno e agregador

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: umas das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor e professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não” eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 2021, p. 42).

No documentário “A saga da Aldeia Maracanã: 2006-2016” é possível identificar em algumas declarações sobre o reconhecimento e satisfação de ser convidado para participar de atividades educacionais nas instituições de ensino, mesmo quando tinham que ouvir que eram “índios” falsos por estarem de roupa. Era um momento privilegiado de desconstrução de estereótipos e preconceitos, mas acima de tudo de poder ser o protagonista de suas histórias. Outra perspectiva abordada é poder trabalhar com educadores/parceiros que legitimam a identidade cultural daquela coletividade, que se uniu com os propósitos de defender indígenas que viviam em contexto urbano de forma precária e que lutam por seus direitos; reconhecimento das suas identidades e autoafirmação indígena

Integrantes da primeira ocupação escreveram a Lei nº 11.645/2008, em letras garrafais em uma das paredes do antigo Museu do Índio (Maracanã), com os objetivos de destacar a importância desta regulamentação para os povos indígenas; da necessidade da sua divulgação e debate naquele espaço educativo; quais avanços podem ser refletidos e que ela proporciona um diálogo contínuo entre professores e ativistas.

Uma parte dos educadores que fazem parte do Movimento Aldeia Maracanã Existe [sic], selecionam momentos oportunos de suas oficinas para evocarem e discutirem a Lei nº 11.645/08, com a finalidade de: abordar as questões de representatividade da diversidade étnica oferecidas nas instituições de ensino (antes e depois de sua implementação); sobre a oportunidade de elaboração de conhecimentos em diferentes campos de saberes; da produção

de materiais pedagógicos com propostas contemplativas e para questionarem de que forma esta lei está sendo discutida e aplicada em nossas instituições de atuação. Acredito que os participantes das oficinas, que não são professores, mas são pais/responsáveis por educandos, têm a oportunidade de se apropriarem destas discussões e se engajarem por uma educação plural, ética e crítica que respeita as histórias e culturas dos povos indígenas e africanos. Realizei oficinas onde estas discussões foram debatidas, sendo a primeira sobre artes indígenas com a professora Júlia Muniz de Souza, também identificada como Júlia Otomorinhoriõ Xaxante e a segunda sobre Língua e Cultura Tupi Guarani - 7 com o professor José Guajajara. É importante ressaltar que debates relacionados à Lei nº 11.645/08 estiveram presentes em todos os momentos da Aldeia Maracanã, sendo que membros foram convidados para falarem das suas percepções e atuações.

Foram selecionados alguns depoimentos e análises de alguns membros da primeira ocupação designada “Aldeia Maracanã” para entendermos os motivos dos seus engajamentos em movimentos indígenas, suas lutas por políticas públicas diversificadas e relatos de experiências de vida, que nos oferecem condições de apresentar novas narrativas e perspectivas de mundo mais solidário.

Marize Vieira de Oliveira – mais conhecida como Marize Guarani, tem o nome indígena Pará Rete, que significa “aquilo que vem do sagrado” e que segundo ela pode ser entendido como “guerreira que luta e protege o seu povo” – esclarece que não assumiu o nome indígena nos documentos devido a questões burocráticas, mas se apresenta publicamente e tem orgulho desta missão que representa o seu nome guarani.

Professora de História no município de Duque de Caxias, declarou que já foi chamada por colegas de trabalho de “indígena paraguaia” e foi questionada por uma professora do Mestrado em Educação, se realmente era indígena. Estas abordagens desrespeitosas foram algumas das desqualificações que ela enfrentou e respondeu com um discurso emancipador, que ninguém pode defini-la ou duvidar da sua identificação. Ela atribui aos racismos epistêmico e estrutural (ALMEIDA, 2018), que estão completamente arraigados na sociedade brasileira, a impulsionarem pessoas levianas a se sentirem no direito de julgar de forma “naturalizada” pessoas que elas consideram “inferiores” e subjugadas.

Estes são alguns dos exemplos que nos dão a dimensão de como alguns profissionais e locais que deveriam combater falas discriminatórias e ações excludentes são reprodutores de estereótipos e da ideologia de supremacia racista branca.

Marize, além de ter participado efetivamente como uma das líderes da primeira ocupação, já atuou como diretora do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe)

do Rio de Janeiro na Secretaria de Gênero, Antirracismo e Orientação Sexual. Foi a primeira coordenadora do Instituto dos Saberes dos Povos Originários (Ispo) -Aldeia Jacutinga, em Duque de Caxias e presidente da Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM) em três mandatos consecutivos.

Carolina Camargo de Jesus, conhecida como Carol Potiguara, demonstra em depoimentos o quanto foi significativa a sua vivência no território que ela classifica de sagrado, que a possibilitou ter esperança e convívio com a ancestralidade.

Menciona com tristeza a utopia que ela e uma parte dos membros tinham em conseguir transformar o antigo prédio do Museu do Índio em um espaço diferenciado de formação e educação, declara que se sentiu enganada pelo governo estadual, que prometeu ajudá-los nessa empreitada. É importante esclarecer que somente uma parte dos membros da aldeia acreditava que poderiam realizar uma parceria com órgãos governamentais, sem perder a sua autonomia e conseguir mediar interesses ideológicos e administrativos. Carolina esclarece esta situação com a seguinte declaração:

A gente tinha uma pauta de lutas. A ideia era se libertar de vários comandos, vários paternalismos. Aquele grupo ali tinha essa vontade. O índio, ele que toma a iniciativa, ele que vai para uma instituição, pede a uma instituição de Estado, pede pra ser funcionário da instituição, pede para gerir, pra fazer a gestão de um espaço cultural da cidade, então, é de uma autonomia... coisa que a Funai, ela toda hora atrofia o protagonismo e a autonomia dos povos indígenas. [...] Queríamos o índio presente, com a família, com os costumes, com o artesanato, com o canto e a dança, com a espiritualidade, conversando com o público não indígena, tratando com carinho, respeito e amizade, e mostrando que o índio não é uma coisa morta, do passado. É uma coisa viva, presente, real [...] (SANTOS, 2016, p. 26).

No depoimento que concedeu para Vinicius Santos (2016) ela comenta o quanto aquela comunidade contribuiu com pesquisadores que tiveram a oportunidade de escrever suas teses e dissertações envoltos por conhecimentos diversificados; a oportunidade que acadêmicos tiveram de se graduar usando aquele espaço como abrigo e a contribuição na formação inicial e continuada de professores. Acredito que essas pessoas beneficiadas, cada uma com o seu propósito estabelecido, tiveram a possibilidade de conhecer propostas interculturais, que contribuiriam para sua capacitação e caminhada.

A declaração que ela prestou no dia 20 de março de 2013, para o canal da TV Maré, revela detalhes de como foi a ocupação em outubro de 2006, o envolvimento com uma terra permeada pelos espíritos da ancestralidade e a provável desocupação (como ocorreu de fato). Esse vídeo é significativo para entendermos o misto de sentimentos que aqueles colaboradores viveram ali nos processos de ocupação e retirada forçada. O medo, que existiu em alguns momentos, mas que não foi capaz de anular a esperança de lutar por uma

existência mais justa e colaborativa.

Zahy Guajajara declara no documentário “A saga da Aldeia Maracanã 2006-2016” que foi nesta aldeia que o seu ativismo se solidificou. Antes de vir para o Rio de Janeiro, a sua preocupação era com a sua família e a comunidade de origem, mas que aquela experiência a fez lutar pela liberdade de expressão e direitos dos povos indígenas. No trecho que ela descreve as suas dúvidas quando passa a conviver na Aldeia Maracanã, o questionamento interno do que estava fazendo ali, mas ao mesmo tempo que um sentimento de encorajamento a motivava a lutar por algo maior, é muito emblemático e inspirador para quem luta por causas justas e emancipadoras.

Aos corajosos ocupantes da Aldeia Maracanã, que vislumbraram e agiram por uma causa que ampliou horizontes e cooperação, estando estes imbuídos da ação de “esperançar”, que nos ensinou Paulo Freire, lhes dedico uma reflexão “freiriana” sobre o que é realmente envolver-se no mundo e não só passar por ele.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideais de formação, sem politizar, não é possível (FREIRE, 2021, p. 57).

## **2.4 Desocupação violenta e outras formas de resistência**

A concepção do Governo do Estado do Rio de Janeiro, sob a responsabilidade do então governador Sérgio Cabral Filho, era de que o local onde ficava o antigo Museu do Índio deveria ser derrubado para dar espaço para o “progresso” que viria com a revitalização daquele espaço. Com o ensejo de transformar esta área o mais rápido possível, passou o ano de 2012 tentando despejar os moradores da Aldeia Maracanã. Esta ação não foi concluída com êxito neste ano devido à defesa realizada por alguns parlamentares e o apoio de uma parte da sociedade civil.

Porém no dia 22 de março de 2013, em função da ação violenta da polícia militar, que utilizou gás de pimenta, bombas de gás lacrimogêneo e dispositivo sonoro, não foi possível manter a ocupação. Alguns membros passaram a marchar com parceiros pelas ruas do entorno para mostrar que pretendiam ocupar novamente.

Uma das formas de intimidação utilizada pelo Batalhão de Operações Policiais (Bope) foi o uso do terror psicológico, segundo relato realizado por um dos membros da aldeia para a mestranda/pesquisadora Dalila Martins (2014), que o identifica como entrevistado 2. Os

policiais os aterrorizavam dizendo que eles iam apanhar muito e que as mulheres seriam importunadas, caso resistissem. Em uma parte do relato ele descreve como foi humilhante ser preso e ver a Aldeia ser desonrada, de ter seus instrumentos de ancestralidades destruídos, algo que nos entristece e angustia, pois direitos constitucionais são violados e pessoas são destroçadas.

No dia 22 de março, eles tiraram a gente e inclusive, fui preso porque eu tava defendendo a cultura indígena, tava defendendo a memória e identidade da cultura indígena e todos os seus direitos. Aí, fui preso e essas coisas estão todas na televisão, na mídia. Aí com muito sufoco fui solto e fomos na ALERJ pra gente chamar os deputados [e] dizer: “Olha, está tendo violação dos direitos nossos, inclusive violação do judicial porque eles entraram com violência lá dentro, nos tiraram à violência”. E aí, o pessoal não gostou. Houve uma fala. Nós começamos a chamar atenção pra que venham nos receber porque a gente precisava de uma solução pro nosso caso. Aí fui preso de novo, apanhei de novo, arrebutaram acessórios meus de espiritualidade e a minha própria autoestima né, fui humilhado do mesmo jeito que fizeram na Aldeia Maracanã na manhã do dia 22 de março, me fizeram lá de tarde também (MARTINS, 2014, p. 67).

Uma parte dos antigos membros fizeram passeatas do período de 23 de março até o dia 6 de junho, data de uma nova ocupação, que foi novamente desmantelada pelo Bope. O entrevistado 2 questiona no seu relato a ação antidemocrática do Estado e de Comitês Internacionais, que são parceiros deste representante violento. Foram as pressões nas mídias internacionais, que fizeram a Federação Internacional de Futebol (Fifa) a abrir mão do terreno onde estava instalada a aldeia. Segundo o entrevistado 2 foi o entoar de suas maracás, companheiras de luta e celebração, e a determinação do grupo que pressionou entidades e pessoas influentes (como políticos e artistas) a se posicionarem contra a destruição do Casarão do Museu do Índio e dos outros imóveis que faziam parte do projeto inicial de destruição.

Não pode ficar mais assim não, a ditadura matou muitos indígenas pra roubar sua terra, e atualmente o Estado democrático que se diz aberto a todos está matando as nações indígenas na floresta, no campo e nas cidades urbanas, criando leis para justificar as suas atrocidades a qual a Aldeia Maracanã é contra isso. Todos os direitos humanos estão sendo violados. Toda a questão da cultura está sendo violada e nós queremos posicionamentos dos órgãos internacionais e chegar esse caso até o tribunal de AIA, julgar todos esses crimes de guerra que o Brasil vem cometendo e o Estado do Brasil vem cometendo junto com as multinacionais internacionais, esses mega eventos que estão vindo por aí e a Fifa também tem culpa nisso e as Olimpíadas também tem culpa nisso, o COE porque eles criaram as leis pra nos destruir [...] (MARTINS, 2014, p. 70).

Carlos Tukano em depoimento ao documentário “A saga da Aldeia Marakanã” relata que a expulsão daquele local foi a maior humilhação da sua vida, que a violência ao qual foram submetidos ainda o persegue em pensamentos constantes, que depois daquele episódio jamais conseguiu dormir direito. No mesmo documentário, Vângri Kaingang questiona como pessoas podem ser submetidas a ataques tão brutais. Ela demonstrou perplexidade pois nem

as crianças do local foram respeitadas. Esta ativista contesta o grau de violência empregado contra uma comunidade composta em sua maioria por artesãos e professores, que não utilizavam armas, mas que contava com apoiadores que só se manifestaram com cartazes e faixas, direito garantido pela Constituição de 1988.

Mediante negociação realizada entre representantes do Governo do Estado do Rio de Janeiro e uma parte do coletivo, que aceitou sair do terreno desde que fosse assegurada a reforma do antigo Museu do Índio e a sua transformação em um Centro de Cultura Indígena e a providência de um alojamento provisório, que deveria ser substituído por moradias adequadas, ocorreu a cisão da primeira ocupação da Aldeia Maracanã. Em depoimentos, estes membros justificaram a sua retirada, objetivando cessar a violência que foi empregada contra eles naquele momento de desocupação e por necessidade de se manterem juntos, pois a maioria não tinha onde se abrigar. Este grupo se sentiu desrespeitado pelo documentário “Estado de Exceção” (2017), produzido pelo cineasta Jason O’Hara, alegando que o material elaborado não deu enfoque aos primeiros anos de ocupação e desqualificou o líder Carlos Tukano ao insinuar, que ele se vendeu ao negociar com o governo enquanto enaltece a liderança do outro grupo que resistiu fisicamente enquanto teve condições.

Os membros que não negociaram com os representantes do governo, passaram a se encontrar no espaço CESAC, em Thomaz Coelho, para produzir o Manifesto dos que pretendiam resistir fisicamente e ideologicamente, estabelecer as próximas metas para tentar (re)ocupar o espaço da Aldeia Maracanã. Estes membros fazem parte do Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic] e traçaram como objetivos e ações:

Definimos nas primeiras Assembleias da Retomada o reconhecimento da análise da conjuntura e perspectivas do movimento nas ruas, de que participamos, em toda sua radicalidade, e em defesa da nossa liberdade política e cultural, e contra toda forma de estigmatização e preconceito contra nossas companheiras, como relação de fraternidade na luta, formação de classe, pela reinvenção da política em sua retomada às ruas, pela constituição de Assembleias Populares de base territorializada; o questionamento da legitimidade dos órgãos de dominação do Estado e do Capitalismo, como resistência contracultural, na Ação Direta... Defendemos, neste sentido, os princípios de autogoverno e constituição, em regime de democracia direta, livre-colaborativa, de uma Universidade-Aldeia Indígena, neste espaço ancestral, orientado por seus protagonistas; e convidamos todas as lutas para este desafio, de construção participativa de um projeto político-pedagógico, de um Plano Arquitetônico e de Reforma, Modo de produção e Gestão público-comunitária deste espaço, exercendo o protagonismo dos usos, costumes e tradições indígenas (MANIFESTO PELA RESISTÊNCIA DA ALDEIA MARACANÃ, 2013).

Um relato sobre formas de resistência após expulsão foi o de Melissa Coelho, conhecida como Mel, responsável por uma oficina de contação de história da qual participei. Ela expôs que durante o ano de 2013 era comum os membros fazerem suas atividades

culturais e educativas do lado de fora da cerca que os impedia de entrar em seu solo sagrado. Mesmo sendo vigiados por policiais, as atividades precisavam ser restabelecidas (necessidade de continuidade) e vistas pelos frequentadores daquela região, pois a visibilidade era uma ferramenta para conseguir novos colaboradores e aceitação. Ainda que cerceados, vigiados, questionados por estarem ali, permaneceram firmes naquele local. Os resistentes se empenharam no propósito de lutar pelo espaço que ampliaram relações de pertencimento e de solidariedade (principalmente pelas redes midiáticas).

Segundo Silva (2009), vários grupos estão se destacando em um cenário político cada vez mais amplificado, conseguindo construir inúmeras redes de apoio no espaço público multi-identitário, tornando-se responsáveis por criar novas ideologias políticas que visam empoderar e sustentar suas ações contra seus opressores e tutores falsos (representantes governamentais).

Uma forma de manifestação que foi registrada e divulgada maximamente foi a tentativa de Zé Guajajara, no dia 15 de dezembro de 2013, de retornar à Aldeia. Ele conseguiu ficar durante 26 horas em cima de uma árvore para chamar a atenção para a causa por eles defendida. Atitude como essa nos chama a atenção da necessidade de resistirmos ao máximo à manipulação e à violência imposta por governantes, que não nos representam e age friamente para retirar direitos já conquistados. Segundo o advogado, que acompanha o Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic], Arão da Providência Filho, a atuação da polícia e dos bombeiros foi ilegal pois a reintegração de posse por parte do governo, impedida em março, foi suspensa em agosto de 2013.

Durante o período de março de 2013 até outubro de 2016, quando aconteceu a (re)ocupação do terreno da Aldeia Maracanã pelos membros resistentes, ocorreram várias tentativas de restabelecimento da área, que mesmo marcadas por atos de violência por parte da polícia e seguranças particulares, não intimidaram os membros que sempre acreditaram na sua retomada. Enquanto aguardavam a reocupação, eles promoveram alguns eventos para divulgar a sua causa, desde palestras até divulgação de documentários em espaços públicos do Rio de Janeiro. Esta postura de ocupar espaços públicos e particulares (quando convidados) não cessou com a retomada do território, ganhou sim amplitude e foi estabelecida como uma ação que não deveria parar, pois conquistou novos adeptos para a causa a reverberar pela cidade do Rio de Janeiro. Um dos lugares escolhido foi a Cinelândia (centro do Rio), local de manifestações calorosas e emblemáticas, que não só serviu como cenário de disputas ideológicas e de empoderamento de movimentos sociais, mas também como palco da diversidade que clama por ser reconhecida e respeitada.

Quando retornaram em 2016 para o terreno, tiveram que recomeçar o plantio das suas mudas que foram pisoteadas ou encobertas pelo cimento colocado pela empreiteira Odebrecht. O solo encontrava-se maltratado e por conseguinte demorou a produzir novamente. Neste período os membros contaram com o apoio de colaboradores que os mantiveram com alimentos e doações de materiais de construção e objetos comuns do dia a dia. Graças às campanhas feitas no Facebook foi possível mobilizar um grande número de apoiadores. Faz-se necessário analisar a importância do Facebook para este coletivo, que o utiliza como rede de apoio e de divulgação de causas semelhantes às suas (outros povos e grupos são anunciados).

No final do século XX ocorreu a revolução digital que, através da internet e dos canais midiáticos (mídias sociais), possibilitou novas formas de comunicação e deliberação democrática. Segundo Pierre Levy (2010), este novo meio de acessibilidade está fundamentado em três princípios básicos: liberação do polo de emissão, permitindo pessoas produzirem informação sem precisar estar vinculado a nenhuma empresa de comunicação; interconexão, que proporciona conversação global sobre diversos assuntos e a reconfiguração das relações política e social humana, oferecendo assim condições para desenvolver inteligência coletiva democrática.

André Lemos e Pierre Levy (2010) nos informam das potencialidades da livre emissão de narrativas pela atuação da cibercultura, o seu papel na formação da opinião pública de forma ampliada (local e mundial), que contribuem para dar voz a novos atores sociais, que podem agregar apoiadores para grupos minoritários e diminuir tensões já estabelecidas.

A possibilidade de qualquer pessoa consumir, produzir e distribuir informação sob qualquer formato e em tempo real e para qualquer lugar do mundo sem ter que movimentar grandes volumes financeiros ou ter de pedir concessão a quem quer que seja. Isso retira das mídias de massa o monopólio na formação da opinião pública e da circulação da informação. Surgem novas mediações e novos agentes, criando tensões políticas que atingem o centro da polis em sua dimensão nacional e global (LEMOS; LEVY, 2010, p. 25).

Os apoiadores da Aldeia Maracanã utilizaram suas redes sociais, principalmente o Facebook, para divulgar manifestações de repúdio aos ataques feitos pelo governo: convocaram a participação popular para formarem um cordão de isolamento em volta da Aldeia; solicitaram o envio de alimentos e água para manter os manifestantes que faziam vigília; solicitaram depoimentos de antigos visitantes deste local, que por motivos particulares não poderiam acompanhá-los presencialmente etc. Uma parcela conseguiu atuar nas duas formas de resistência (participação de atos públicos e divulgação nas redes sociais), o que deu visibilidade para os indígenas que lutavam por uma reparação histórica.

Manuel Castells (2013) analisa o movimento híbrido de atuação cibernética e espaço urbano, que geralmente ocorre nas ocupações de espaços públicos como praças, prédios públicos e em número menor as sedes de organizações e principalmente as manifestações nas ruas. Geralmente, estes grupos de interesse estão conectados em redes horizontais e utilizam tecnologias diversas, não tendo lideranças evidenciadas, com constantes publicações de análises sobre os objetivos a serem alcançados e as dinâmicas envolvidas.

É comum a postagem de agradecimentos na página do Facebook Aldeia Maracanã Rexiste [sic], como também a divulgação das causas de outros grupos étnicos. Esse coletivo não pensa somente na sua preservação, também age em defesa de parentes, de grupos que estão sendo atacados constantemente no Brasil e na América do Sul.

Para exemplificar sua rede de apoio e denúncia, há diversas publicações sobre os ataques feitos aos Guaranis Kaiowás do Mato Grosso do Sul, que vivem nos municípios de Juty, Guapoy, Amambaí, Naviraí e Dourados, destacando os casos de violência física, assassinatos, casa destruídas e áreas invadidas por posseiros.

Mapeando as principais temáticas apresentadas do Facebook Aldeia Maracanã Rexiste [sic] é possível encontrar publicações sobre atividades educativas realizadas, como: aulas da cultura tupi guarani; confecção de artesanato; pintura corporal; cantos; realização dos encontros do Ciclo Sagrado Feminino (que geralmente ocorre no período de lua cheia); festas comemorativas; plantio de sementes; e principalmente a divulgação da Universidade Indígena.

A Universidade Indígena Pluriétnica trabalha com a proposta de que todos podem ser incluídos e terem seus conhecimentos ampliados, não é necessário ter uma graduação escolar para frequentá-la e nem passar por um processo seletivo; pois o modelo vigente de educação universitária provoca a exclusão de pessoas que tiveram pouca oportunidade de estudar ou que não tiveram recursos “suficientes” para se manter durante este processo de preparação/qualificação. A formação desta Universidade visa oferecer condições do “participante/discente” preparar-se para a sua existência coletiva e não para transformá-lo em um futuro profissional qualificado. Os conhecimentos adquiridos podem ser utilizados no mundo do trabalho, porém não podem limitar a ação dos participantes, que se envolveram e contribuíram neste processo educativo.

Um dos objetivos desta Universidade é a autoria múltipla, as aulas são pensadas por uma coletividade que tem direito de se manifestar e ressignificar conceitos e práticas. Os idealizadores desta Universidade criticam o modelo das universidades ocidentalizadas, que impõem conhecimentos e qualificações para frequentá-las.

## 2.5 Associação Indígena Aldeia Maracanã e sua relação com a Aldeia Maracanã Vertical

Os membros da Aldeia que decidiram negociar com os representantes do governo, foram levados para um alojamento provisório em Jacarepaguá, até ser definitivamente realocada no ano de 2015. Esta “estalagem” contou com várias precariedades, falta de ventilação apropriada, inundações nos dias de chuva e a falta de alimentação adequada, como foi acordado com o governo do Rio de Janeiro. Alguns membros que apoiam este grupo decidiram, por questões particulares, habitarem outros espaços no estado do Rio de Janeiro, como Maricá e Duque de Caxias, porém não se desvincularam da causa defendida por esta coletividade, de participar ativamente do “Centro de Referência da Cultura Viva dos Povos Indígenas”, conforme acordado e estabelecido no decreto do governador publicado no Diário Oficial em 16 de dezembro de 2013.

Devido às condições impróprias de acomodação, dificuldade em vender seus artesanatos naquela região e o medo de estarem no mesmo terreno que o Hospital de Curupaiti, que trata de portadores de hanseníase, alguns membros decidiram abandonar o abrigo, o que desestimulou os que continuaram naquela condição de negligência. Após denúncias feitas a jornais da cidade, o grupo que resistiu ao descaso do governo foi comunicado que iria ser contemplado com moradias mais próximas ao centro da cidade. Considerando os depoimentos que foram oferecidos por membros podemos dizer que eles sofreram de violência simbólica, pois lhes foi negado o direito de produzirem rituais e dinâmicas que eram consideradas essenciais para a sua existência plena.

Após uma espera de dois anos, estes indígenas foram instalados em apartamentos do Programa “Minha Casa, Minha Vida”, localizado no bairro do Estácio. As vinte famílias que faziam parte deste coletivo foram instaladas no mesmo prédio, que passou a ser chamado por eles de Aldeia Vertical. No início, eles tiveram dificuldades em se adaptar àquela moradia, pois não estavam acostumados ao barulho que é peculiar a esta forma de conviver.

No ano de 2015 criaram a Associação Indígena Aldeia (AIAM) Maracanã, que tem sua sede física no prédio ocupado por eles. A AIAM tem como a missão “preservar, valorizar e difundir a cultura e saberes indígenas, apoiar e lutar pelos direitos dos povos indígenas do Brasil”<sup>11</sup>.

Camila Bevilaqua (2017) observou que essa nova configuração de aldeia, que apesar de ter suas ações limitadas pelo estatuto do condomínio onde conviviam com outros

---

<sup>11</sup> Informação apresentada na página oficial no Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/associacaoindigenaaldeiamaracana/>>. Acesso em: 20 out. 2022.

habitantes, manteve o costume de respeitar os mais velhos, atitude que deveria ser entendida como um dever que necessita ser resguardado, e que independente do tipo de local onde se vive e convive com diferenças, o respeito ao conhecimento dos anciãos deve ser a base. “Uma aldeia se constitui assim, não apenas como um espaço físico, mas como um tecido relacional, definida pelas relações estabelecidas entre seus moradores, independente do local que ocupam” (BEVILAQUA, 2017, p. 137).

Algumas condições impostas pelo condomínio da moradia os limitavam em ações que eram essenciais para eles como: ter um local específico para rezar e celebrar em volta de uma fogueira, que segundo suas necessidades espirituais deveria ser na parte externa; a proibição de pintar a fachada do prédio e customizar seus grafismos nele (era obrigatório ser branco com detalhes em bege); não poder estender a roupa no sol; proibido a criação de animais (alguns sentem a falta de acordar ouvindo o canto dos galos); não poder cultivar uma horta coletiva (algo que eles conseguiram “resolver”, no terreno vizinho ao condomínio que faz parte do Complexo de Favela do São Carlos, mesmo tendo que lidar com algumas discordâncias sobre o uso daquele espaço e importunações). Em relação ao local onde fica a horta comunitária, é preciso explicar que é desrespeitada por alguns moradores próximos, que têm o costume de jogar o lixo naquele local, mesmo contendo pedidos fixados de preservação.

Segundo o relato feito pelo cacique Carlos Tukano, que foi síndico no início da moradia, alguns desrespeitos são comuns por parte dos moradores do outro prédio do condomínio, e que eles tentam se adaptar a uma nova realidade. Tukano lamenta:

Aqui não pode nada e, ao mesmo tempo, pode tudo. A gente não pode furar a parede para pendurar a rede sem autorização. É proibido fazer fogueira para assar um peixe no gramado. Não temos local para fazer nossas danças, nossos rituais. Ao mesmo tempo, a desordem é grande. Outros moradores não respeitam as regras: ligam aparelhos de som tarde da noite e correm com motocicletas nas áreas que deveriam ser usadas por pedestres (OLIVEIRA, 2014)<sup>12</sup>.

Apesar destas divergências sobre como se deve conviver harmoniosamente com os outros moradores, em um espaço pluriétnico, que gera muita preocupação aos moradores da Aldeia Vertical, são comuns os atos de acolhimento agregadores: a comunidade decide o que será feito para ajudar integrantes que se encontram em situações de dificuldade. Para exemplificar essa ação de acolhimento, é necessário falar dos moradores indígenas, que não conseguiram apartamentos por não apresentarem em tempo hábil os documentos exigidos,

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/rio/aldeia-vertical-indios-tentam-se-adaptar-realidade-da-vida-em-condominio-no-minha-casa-minha-vida-13556705.html>>. Acesso em: 2 nov. 2022.

estes foram recolhidos por famílias, que aceitaram dividir o espaço dentro dos seus apartamentos, e que contaram com outros núcleos familiares para partilhar os materiais e alimentos necessários para subsidiá-los em momentos de adversidade.

Existe uma rotatividade no prédio, alguns transeuntes os ocupam temporariamente, sendo eles, na maioria, indígenas que vêm para a cidade do Rio de Janeiro para realizar atividades momentâneas (como comemorações e eventos que geram lucro), sendo alguns deles convidados e outros “inquilinos temporários”, pois contribuem financeiramente para poder ocupar aquele espaço. Alguns chamam aquele local de “Minha casa, minha dívida”, devido ao fato de terem que custear contas como de luz e água. Utilizam desse argumento para esclarecer comentários indevidos de que são mantidos pelo governo e que se venderam por apartamentos. Eles se sentem ofendidos com esta afirmação e esclarecem que negociação também pode ser um ato de resistência.

Uma informação muito relevante sobre as terminologias usadas por eles, para definir os moradores indígenas da Aldeia Vertical, é esclarecida por Bevilaqua:

Através de conversas entre alguns moradores do prédio, percebi serem usados os termos “aldeado” e “desaldeado”. Essa terminologia era usada para distinguir não a condição de moradia atual das pessoas, mas sim suas relações de pertencimento. Dessa maneira, “aldeados” são aqueles que têm uma aldeia para onde voltar. “Desaldeados” são aqueles que não têm uma aldeia para onde voltar, além daquela que habitam na cidade (BEVILAQUA, 2019, p. 139).

É necessário entender a importância da horta coletiva para esta comunidade, onde estreitaram laços com os moradores vizinhos, quando os incentivaram a cultivar e apresentarem conhecimentos aprendidos com seus familiares e com seus grupos de sociabilização. Este local é considerado como fonte de energia, não somente por produzir alimentos orgânicos, mas por ser um local privilegiado de educação e de ressignificação. Durante muitos anos este local foi um depósito de lixo e propagador de doenças; de desrespeito aos moradores e trabalhadores do entorno, que tinham que conviver com um terreno que representava degradação, que não potencializava ações agregadoras e de sustentabilidade.

Camila Bevilaqua (2019) descreve em seu artigo todas as etapas que foram desenvolvidas na horta, comenta a preocupação dos indígenas envolvidos em ensinar que uma horta não é só um benefício para o presente, mas um resgate de técnicas e relações do passado que são adaptados e herança para as gerações futuras.

A horta, como já dito, funciona não só como espaço de plantio, mas de divulgação da cultura, a partir de ensinamentos e da formação de corpos pelo trabalho e pela alimentação, usando aprendizados familiares e urbanos. Com essa mistura de

técnicas, Niara conduz a horta buscando promover a preocupação com o futuro que ela identifica como sendo um dos valores aprendidos pela sua formação em uma família indígena. Essa preocupação com o futuro toma, segundo ela, o contorno de uma volta ao passado, o tempo dos antigos, aqueles que se preocupavam com as gerações seguintes. A mistura das técnicas de plantio, ensino e produção de comida, através da relação de intimidade com a singularidade do chão, trazem de volta a própria vida da terra (BEVILAQUA, 2019, p. 149).

Esta proposta de transmitir conhecimentos aprendidos, por antepassados e grupos de convívio próximo, para as gerações futuras, também é divulgada e ensinada pelos membros do Movimento Aldeia Maracanã *Rexiste* [sic], que acreditam neste potencial educativo (missão) de preparar crianças e adolescentes para produzirem alimentos de qualidade que os integram com a terra, fonte de energia e de respeito aos ciclos.

Durante uma aula na aldeia fomos convidados a colher erva-cidreira para fazermos um chá, para começarmos o nosso dia de aprendizagem. Esse ato me fez lembrar ensinamentos de família sobre chás caseiros, de plantas medicinais, que eram cultivados por minha mãe em nosso jardim. Ao mesmo tempo também fomos apresentados à folha da “anadora”, que tem poder cicatrizante e de alívio feminino. Fomos ensinados que devemos pedir autorização antes de colher alimentos e ervas medicinais desejados, esse ritual nos lembra que precisamos cultivar o respeito, pois estes seres passam a ter outros sabores, cheiros e potencialidades em nossos corpos.

## **2.6 Educadores indígenas**

Os educadores que fazem parte da Aldeia Maracanã, podendo eles serem moradores ou parceiros atuantes<sup>13</sup>, compreendem a necessidade de dialogar e se envolverem cada vez mais com os professores do ensino básico pois acreditam no poder deles de ressignificarem o ensino e serem porta-voz de uma causa significativa e empática. Por isso os membros da Aldeia Maracanã almejam ampliar o número de interlocutores de uma nova dinâmica de ensino e luta social, que acredita na formação continuada de professores, que seja elaborada por eles para corrigir erros históricos divulgados nos livros didáticos e produtos culturais que fomentam segregações, estereótipos e diversos atos de violência (física, patrimonial, moral etc.)

Refletindo sobre as análises feitas por estes educadores faz-se necessário investigar as críticas mais comuns em relação aos abusos e distorções recorrentes nos livros didáticos de

---

<sup>13</sup> Os parceiros atuantes da Aldeia Maracanã são professores do ensino básico e ensino superior que não moram neste local mas executam propostas pedagógicas ou apoiam publicamente as iniciativas educacionais executadas pelos educadores desta Aldeia urbana.

História, que durante um bom período divulgaram incoerências em relação às temáticas e demandas dos povos indígenas.

Mesmo tendo ciência de que os livros didáticos foram reformulados por seus autores, após análises feitas por profissionais selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), este ainda não é um material diferenciado e significativo para a maioria dos envolvidos.

Quando os educadores indígenas vêm produzindo livros de qualidade, por estes serem uma produção coletiva e que possibilita atender as demandas das comunidades envolvidas, ela nos convida a pensar nessa perspectiva de atuação. Uma vez que, a pluralidade de material produzido pelas comunidades indígenas nos tira do lugar-comum através da construção de saberes que são peculiares a cada etnia. Representa uma ruptura aos paradigmas nesta área de conhecimento confrontando os padrões hegemônicos.

Os educadores indígenas enfatizam que durante o processo educativo cabe ao professor oferecer condições aos seus alunos, através de análises de fontes e estratégias pedagógicas identificar quais narrativas tiveram o objetivo de reafirmar ou negar os povos indígenas. Entender que a perspectiva universalista não possibilita reconhecer as particularidades dos sujeitos. Pois, esta tem o objetivo de homogeneizar os desiguais e/ou desqualificá-los.

A professora indígena Júlia Muniz, membro do Movimento Aldeia Maracanã Existe [sic], além de produzir o seu material pedagógico para executar nas oficinas oferecidas por este coletivo indígena, também elabora materiais específicos para aplicar nas escolas estaduais do Rio de Janeiro, na disciplina de Educação Artística. Segundo a sua vivência e prática com alunos do ensino médio, é possível realizar propostas de pesquisas e produção de materiais pedagógicos que contemplem os objetivos da Lei nº 11.645/2008, mas a mesma lamenta a pouca adesão e parceria com outros docentes nos seus locais de ensino formal. Uma proposta interessante que ela executa a alguns anos é a pesquisa de grafismos de etnias de povos indígenas e africanos, que são representados por mãos que além de conter os traçados específicos de cada grupo étnico, devem ter cinco informações sobre os povos estudados. Ela explica que não tem a intenção de fazer os seus alunos “copistas” de informações, mas pesquisadores que são capazes de selecionar conhecimentos. Outra proposta relevante é sobre técnicas e traçados de pinturas corporais que os alunos devem realizar em dupla. Os pares devem executar esta atividade respeitando o máximo possível os modelos pesquisados e o corpo do colega com quem compartilhar esta experiência. O ato de pintar para a maioria dos povos indígenas é coletivo, os membros pintam seus pares para representar símbolos da

natureza por eles admirados, cerimônias específicas, ou simplesmente para obterem transmissão de energia etc.

No encontro oferecido por Julia Muniz, em novembro de 2022, na Aldeia Maracanã, ela questionou a proposta do Novo Ensino Médio, que diminuiu a carga horária de algumas áreas do ensino e estabeleceu novas disciplinas sem ter o compromisso com a qualificação e formação continuada dos professores.

Nas aulas oferecidas pelo professor José Guajajara (Urutau) no curso de cultura Tupi Guarani - Turma 7/2021, ocorriam debates sobre quais produtos culturais disponíveis, principalmente filmes, documentários e exposições eram reprodutores de narrativas preconceituosas e excludentes e quais eram possibilidades de interação. Uma situação que chamou a atenção do grupo foi quando um aluno questionou o porquê das aulas não se dedicarem principalmente à aprendizagem de palavras. O professor explicou que era preciso contextualizá-las (explicar quando devem ser usadas) e não só repetir por repetir como se fosse um ato mecânico.

No curso de Medicina da Floresta oferecido pelo pajé Tupiniquim, em novembro de 2022, os recursos didáticos eram as espécies de plantas medicinais disponíveis no terreno da Aldeia Maracanã, sendo apresentado raízes, folhas, flores e sementes, que foram manuseados pelos integrantes. Algumas espécies de outras regiões foram apresentadas também e foram indicados alguns produtos medicinais. O pajé pediu para sentirmos as texturas, cheiros e condições de conservação das espécies apresentadas, sinalizando que só conhece quem tem o contato íntimo, que para conhecer é preciso sentir.

Refletindo sobre as propostas educacionais oferecidas pelos membros da Aldeia Maracanã e a interação que ocorre durante as oficinas ou aulas, desde o seu início até os dias atuais, podemos observar a satisfação que os educadores têm em ter contato com educandos de diversas realidades.

## **2.7 Estratégias de sobrevivência frente aos impactos e limitações causados pela pandemia da covid-19**

As primeiras análises que serão feitas não abordam somente os impactos na questão financeira para sobrevivência da espécie humana, mas na cosmovisão de alguns indígenas do porquê o Planeta precisou passar pela pandemia denominada de covid-19 e os impactos nas vidas familiares quando perdem seus membros e principalmente seus anciãos (pessoas mais vulneráveis, com mais chances de terem comorbidades graves).

A maioria das lideranças indígenas declara que a Terra está demonstrando que nenhum dinheiro acumulado pode garantir a resistência a um vírus devastador, nada e ninguém está envolto em uma bolha infalível. Membros que dirigem grandes corporações e governantes mundiais podem ser contaminados, mesmo contando com grande aparato de profissionais e infraestruturas como moradias adequadas, sistemas de tratamento de saúde, alimentação e trabalho em *home office*.

Quem sabe a própria ideia de humanidade, essa totalidade que nós aprendemos a chamar assim, venha a se dissolver com esses eventos que estamos experimentando. Se isso acontecer, como é que os caras que concentram a grana do mundo vão ficar? Quem sabe a gente consiga tirar o chão debaixo dos pés deles. Porque eles precisam de uma humanidade, nem que seja ilusória, para aterrorizarem toda a manhã com a ameaça de que a bolsa vai cair, de que o mercado está nervoso, de que o dólar vai subir. Quando tudo isso não tiver sentido nenhum – o dólar que se exploda, o mercado que se coma! –, aí não vai ter mais lugar para toda essa concentração de poder. Porque a concentração, de qualquer coisa, só pode existir num determinado ambiente. [...] Acredito que essa ilusão de uma casta da humanidade que detém o segredo do Santo Graal, que se entope de riqueza enquanto aterroriza o resto do mundo, pode acabar implodindo (KRENAK, 2020b, p. 13).

Marcos Terena, liderança indígena deu o seu depoimento a Onus New sobre o impacto da pandemia em nossas vidas, revela a sua preocupação com a perda massiva dos anciãos e o impacto que esta devastação terá na reprodução do conhecimento e na manutenção da ancestralidade:

É muito triste, mas o coronavírus, a covid-19, finalmente chegou nas nossas aldeias, nas nossas comunidades, trazendo transtornos. Aquilo que se chama pandemia a gente viu nossas famílias correndo de um lado para o outro sem saber a quem pedir socorro, sem saber como se tratar. Não se conhece essa doença, ninguém conhece, não existe remédio, e o sistema de proteção do índio simplificou a solução do problema, com as máscaras. É uma doença tão perigosa, que veio para matar, sobretudo os nossos anciãos, uma questão que nos preservamos, porque ali está a nossa ciência, o nosso conhecimento, a nossa ancestralidade, as nossas memórias, e são eles que estão morrendo primeiro. É preciso que a gente pense qual o caminho a seguir enquanto os governos, as empresas, os países estão disputando e manipulando essa doença enquanto poder econômico. Enquanto nós, indígenas, estamos querendo debater a questão humanitária. Os direitos humanos, direitos à vida, qualidade de vida, nas nossas terras, e por isso lutamos pelas terras, onde estão 80% da biodiversidade do mundo. É com essa moeda, essa forma de ver, de trazer qualidade de vida para a humanidade, que queremos construir o chamado mundo melhor (ONU NEWS, 2020)<sup>14</sup>.

Fato que mais chocou as lideranças indígenas foi como se minimizou a questão humanitária, como as pessoas podem ser tratadas como números e manipuladas mesmo em uma situação tão sofrível e aterrorizante. Questões emocionais foram desprezadas e colocadas em segundo plano, como fizeram alguns governantes, que se mostraram preocupados exclusivamente com questões econômicas.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/08/1722642>>. Acesso em: 27 mai. 2022.

Refletindo sobre o pressuposto trabalhado por Boaventura Santos (2020) de que qualquer quarentena é discriminatória, pois limita a ação de alguns grupos sociais em detrimento de outros, e aumenta a vulnerabilidade destes agentes sociais, que tinham uma trajetória histórica marcada por desigualdades e precariedades, e que foram acentuadas com a pandemia, podemos destacar três formas de “coletivos sociais” analisados por este autor, em que se encaixam os membros da Aldeia Maracanã.

Primeira situação analisada: “os trabalhadores precários, informais, ditos autônomos” (SANTOS, 2020, p. 16). Uma parcela de membros dos dois coletivos indígenas, vivem de atividades informais como venda de artesanato, ervas medicinais, pinturas corporais, de aulas temporárias e palestras esporádicas. Estes trabalhadores possuem uma renda flutuante, que dependem de envolvimento com outros parceiros e clientes, que também podem ter rendas informais; ou seja esta rede de atividades/negócios foi abalada sistematicamente, gerando uma queda da renda dos brasileiros.

Analisando a entrevista dada pela professora Thays Mossi (2021) em relação ao impacto da pandemia ao trabalho informal, constatamos que a situação precária vivida pela maioria dos trabalhadores informais passou a ser uma realidade agora para os trabalhadores formais, que precisaram negociar reduções salariais e direitos que prejudicam a sua subsistência.

O que a pandemia está produzindo é uma generalização de uma situação que os informais sempre conheceram para todos os trabalhadores: por motivos externos que estão fora do seu controle, estão impedidos de garantirem o seu sustento (MOSSI, 2021)<sup>15</sup>.

Para exemplificar uma diminuição de atividades culturais e também lucrativas com a participação de membros da Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM), podemos destacar os eventos/encontros, que aconteciam no Parque Lage, situado na cidade do Rio de Janeiro, que contribuem para a renda deste coletivo. Estes eventos ocorreram no período de 2015-2019 e foram organizados pela AIAM com o apoio da Escola de Artes – Parque Lage. O primeiro evento realizado no primeiro semestre, chamado de “Comemoração ao dia do índio”, e o segundo evento de “Dia Internacional dos Povos Indígenas”, realizado no mês de agosto. Devido à pandemia estes eventos não puderam ser realizados nos anos de 2020 e 2021, quebrando assim uma sequência que não só beneficiava este grupo como também os povos indígenas de outras cidades, que eram convidados por eles para serem seus parceiros.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <[https://open.spotify.com/episode/2mn4s3W4HTetn6tYxA3ogD?si=Ae54sG2CTr2dK9H\\_2BX31&nd=1](https://open.spotify.com/episode/2mn4s3W4HTetn6tYxA3ogD?si=Ae54sG2CTr2dK9H_2BX31&nd=1)>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Estes eventos apesar de serem restritos a dois meses em cada ano, serviam como oportunidade de vitrine para estes artesãos indígenas, que podiam fazer propaganda de suas atividades e que poderiam contribuir para a sua renda em outros eventos.

Imagem 1 - Associação Indígena Aldeia Maracanã atuando no Parque Lage



Fonte: Facebook da Associação Indígena Aldeia Maracanã, 27 jul. 2019<sup>16</sup>.

No ano de 2020, a AIAM passou a divulgar produtos on-line, como forma de se adequar a uma nova realidade, passando a ter uma nova estratégia para vender artesanatos e moda indígena, já que ocorreu no Brasil um aumento significativo do número de compras através do *e-commerce* neste período pandêmico. É possível ver no Quadro 1 o exemplo da propaganda de lojas on-line. Destacamos a participação de Socorro Anambé, conselheira da AIAM.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/associacaoindigenaaldeiamaracana/photos/2521522977857784>>. Acesso em: 22 mai.2022.

### Quadro 1 - Feira de artesanato e moda indígena on-line

**FEIRA DE ARTESANATO E MODA INDÍGENA ON-LINE**  
 Só neste final de semana, nossas artesãs indígenas Weena Tikuna, Luciana Guarani e Socorro Anambé estarão vendendo seus artesanatos em suas lojas on-line com frete grátis no Rio de Janeiro, Baixada Fluminense e Niterói. Para visitar suas lojas e ver seus produtos, basta clicar nos links abaixo:

Loja Weena Tikuna 🍌🍌🍌  
<https://www.retoke.com.br/.../weena-tikuna-arte-indigena...>

Loja Luciana Guarani 🍌🍌🍌  
<https://www.retoke.com.br/.../artesanato-aldeia-guarani...>

Loja Socorro Anambé 🍌🍌🍌  
<https://www.retoke.com.br/categorias/artesanato-paxibe>  
 Fonte: facebook da Associação Indígena Aldeia Maracanã

Fonte: Facebook Associação Indígena Aldeia Maracanã, 6 jun. 2020<sup>17</sup>.

Apesar de mencionar somente exemplos da AIAM, podemos observar que os membros do Movimento Rexiste [sic] também passaram a divulgar cada vez mais suas aulas on-line, estes exemplos serão analisados adiante. É necessário pontuar uma mudança na forma de apresentar suas propostas pedagógicas, que precisaram se adequar a uma nova realidade tecnológica e com dinâmicas diferenciadas. Outra situação nova foi a participação de pessoas que residem em outras cidades, que com os cursos on-line, propostos pela Universidade Indígena Aldeia Maracanã, tiveram a oportunidade de participar. Dificilmente estes alunos teriam a oportunidade de frequentar as aulas presenciais devido a limitações de deslocamento físico e financeiro.

Irei tecer alguns comentários sobre o Curso de Língua e Cultura Tupi Guarani, também conhecido como “Turma Tupi Sete”, da qual fiz parte. A primeira relação de alunos demonstrava que doze alunos vivem no estado do Rio de Janeiro e dez são de outros estados (Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo). Em relação à pluralidade geográfica, uma professora da aldeia que acompanhava o grupo destacou que a internet ajuda a diminuir fronteiras.

Uma aluna destacou que estava cursando com o objetivo de conhecer uma pedagogia decolonial diferenciada. Nesta fala senti que tínhamos algo em comum e motivador para uma nova prática e concepção de educação. O que mais chamou minha atenção foi esta professora informar que é da área de Química, o que sinaliza uma postura madura em relação ao entendimento de que todas as áreas do conhecimento devem trabalhar temáticas indígenas.

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/page/847731075236991/search/?q=moda>>. Acesso em: 22 mai. 2022.

Outros professores se identificaram e pude constatar que há uma preocupação com a formação continuada, principalmente com educadores que atuam na área pública, sendo estes professores do ensino básico como do ensino superior. Estes cursos on-line podem oferecer condições de mudanças de paradigmas educacionais para os envolvidos, conhecer e refletir uma pedagogia nova, que não se assemelha aos moldes e aos currículos já sedimentados, podendo ser uma nova possibilidade de ação.

Alguns professores do movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic], que são trabalhadores informais, ainda estão se adaptando a uma nova realidade, percebo que eles recebem informações do grupo de como utilizar estas tecnologias. A troca de saberes entre os professores envolvidos nos motiva a pensar uma pedagogia mais colaborativa e libertadora.

Retornando para a análise feita por Santos (2020), a segunda situação evidenciada são “os trabalhadores das ruas” que precisam do público que transitam nas cidades diariamente, e fazendo um adendo a esta explanação podemos também mencionar a grande circulação de turistas na cidade do Rio de Janeiro, que não pode ser ignorada por ser um grupo que gera renda para quem vive da venda de artesanato.

Outra situação que precisa ser analisada frente à exposição ao vírus é a situação dos trabalhadores informais que estão mais expostos, por não conseguirem se resguardar em seus lares como indicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e por terem que escolher no que investir sua renda: alimentação ou produtos de higiene (tão necessários para combater o vírus). Afinal, como coloca Santos, “Quem tem fome não pode ter a veleidade de comprar sabão e água a preços que começam a sofrer o peso da especulação” (SANTOS, 2020, p. 17).

Pensando nesta situação podemos destacar a banca com produtos medicinais, descrita como “Medicina da floresta”, que ficou nos arredores da Aldeia Maracanã, tendo o apoio do Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic], que foi mantida por um período durante a pandemia. Esta fonte de renda não pôde ser abandonada, pois representou uma possibilidade de sobrevivência financeira para o pajé Kajanã Tupiniquim, que não pôde voltar para a sua aldeia de origem, que fica na Bahia.

Imagem 2 - Pajé Kajanã



Fonte: Fonte: Facebook da Aldeia Rexiste [sic], 25 jul. 2021<sup>18</sup>.

Quando realizei a Oficina de Medicina da Floresta em 2022, com o pajé Kajanã, da etnia Tupinikin, ele explicou que não pôde voltar para a sua aldeia no período inicial da pandemia, pois os ônibus interestaduais haviam sido interrompidos e que contou com o apoio dos membros da Aldeia Rexiste [sic] e de moradores de comunidades da cidade do Rio de Janeiro para se manter.

Para finalizarmos as análises feitas por Santos (2020, p. 18), destacamos o grupo: “os moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, barricadas, slums, caniço, etc.”. São pessoas desprovidas de infraestrutura e saneamento básico. O Estado não lhes fornece água, luz pois os trata como marginais, invasores e deseja o seu deslocamento para locais mais invisíveis. “Em resumo, habitam na cidade sem direito à cidade, já que vivendo em espaços desurbanizados, não tem acesso às condições urbanas pressupostas pelo direito à cidade” (SANTOS, 2020, p. 18).

O movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic] lançou uma campanha no primeiro trimestre de 2021 para melhorar as estruturas básicas da sua aldeia urbana, que envolveu a construção de quatro banheiros, para uso sanitário e de higiene pessoal, perfuração de poços artesianos e a adequação do espaço coletivo para lavar roupas e vasilhas. Estas demandas já

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/aldeia.rexiste/photos/pcb.4062580790457941/4062580243791329>>. Acesso em: 20 out. 2022.

eram uma necessidade do grupo, porém tornou-se prioridade em tempos de pandemia. No Facebook “Aldeia Rexiste” [sic] é possível ver fotos das construções que foram mencionadas acima, destacando o mutirão envolvendo o coletivo e parceiros.

Imagem 3 - Construção dos banheiros coletivos pelos membros da Aldeia Rexiste [sic]



Fonte: Facebook da Aldeia Rexiste [sic], 25 jul. 2021<sup>19</sup>.

Apesar destas dificuldades enfrentadas durante a pandemia pelos dois coletivos que se intitulam como Aldeia Maracanã, podemos observar que uma parcela da sociedade brasileira se mostrou preocupada e solidária com os grupos vulneráveis. A arrecadação conseguida pelo Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic.] é um exemplo de que neste período de insegurança, fragilidades emocionais e financeiras, algumas pessoas pensaram no bem coletivo e nas necessidades mínimas de grupos que possuem condições sanitárias mínimas, que deveriam ser oferecidas pelo Estado.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/aldeia.rexiste/photos/pcb.4062580790457941/4062579057124781>>. Acesso em: 20 out. 2022.

### 3 PROPOSTA EDUCACIONAL E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### Primeira aula - Aldeias e terras indígenas no estado do Rio de Janeiro (50 minutos)

O objetivo da primeira aula é oferecer condições dos alunos conhecerem dinâmicas e organizações diferenciadas de aldeias e terras indígenas no estado do Rio de Janeiro. Esta aula se faz necessária pois a maioria dos alunos desconhecem essas coletividades e espaços, não sabem identificar suas localizações e não conhecem os principais motivos de migrações de povos indígenas no nosso estado.

A ideia inicial era trabalhar com o mapa produzido pelo Observatório da Presença Indígena no Estado do Rio de Janeiro (Opierj), em parceria com o Programa de Estudos dos Povos Indígenas (ProÍndio) e Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas, Interculturalidade e Educação (NEPIIE) da Faculdade de Educação da UERJ, porém este material precisa de autorização e não foi liberado.

O mapa disponibilizado para os alunos foi produzido e divulgado pelo deputado estadual Flavio Serafini (PSOL), representante parlamentar que atua principalmente em ações educativas e comissões na Alerj. O mapa, intitulado de “Povos indígenas no Rio de Janeiro”, contempla aldeias e terras indígenas de Paraty, Angra, Maricá e Rio de Janeiro, e informa sobre o número de indígenas no Rio de Janeiro<sup>20</sup>.

Este mapa será entregue para os alunos que deverão explorar coletivamente as aldeias que já ouviram falar, conheceram ou estudaram em outro momento. Após o reconhecimento inicial escreverão alguma informação sobre elas e sobre quais motivos eles acreditam serem responsáveis pelo desconhecimento de sua existência. Os alunos também poderão se manifestar sobre suas experiências com outras aldeias, mesmo aquelas que não foram reconhecidas pelo governo do Rio de Janeiro, mas que possuem alguma relevância para eles e as que foram estudadas nos seus anos anteriores de formação.

Na segunda etapa da aula serão apresentados os deslocamentos realizados por um grupo que pertencia a Aldeia Itaxi Mirim (Paraty), e se desvinculou do seu grupo identitário para realizar um processo de territorialização, tendo iniciado esta movimentação no ano de 2007. Será colocado no quadro um mapa contendo as cidades do Rio de Janeiro para facilitar a localização espacial dos educandos e para oferecer condições dos alunos acompanharem a trajetória por eles percorridos. O caminho será traçado no mapa, inclusive os deslocamentos e

---

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/FlavioSerafiniPSOL/posts/2535197769837829/>>. Acesso em: 20 out. 2022.

as datas marcantes. Este coletivo antes de se estabelecer em Maricá, como se encontra neste momento, alojou-se na Praia de Camboinhas em Niterói, local que no passado foi um sambaqui (território indígena). O objetivo desta fase é mostrar que esta coletividade passou por transformações migratórias, em busca de sua autonomia e na conquista de um novo território para desenvolverem suas práticas. Esta ruptura ocorreu porque uma parte dos membros discordava das lideranças da aldeia localizada em Paraty. Será destacado que enquanto estiveram em Niterói identificaram seu aldeamento como “Aldeia das Sementes” e mudaram o nome da aldeia em Maricá, necessidade sentida por eles após o convívio com aquele território, que passou a ser identificado como “Tekoa Ka’aguy Hovy Porã”, sendo o seu nome em português Aldeia Mata Verde Bonita.

Escolhi a Aldeia Mata Verde Bonita, localizada em São José do Imbassaí, município de Maricá, para ser contemplada nesta aula devido a alguns fatores como : 1) trajetória de migração no estado do Rio de Janeiro (iniciado no período de 2007); 2) geográfico (proximidade às cidades que atuo como professora, São Gonçalo e Rio de Janeiro, sendo que alguns alunos os conhecem); 3) esta aldeia promove eventos culturais e educacionais, mantendo um bom diálogo com diversas instituições; 4) parceria com a Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM). Esta escolha se fez necessária para contemplar o conhecimento de alguns alunos que já visitaram a Aldeia Mata Verde, e pela oportunidade de introduzir o assunto sobre aldeias em contexto urbano no estado do Rio de Janeiro.

Na página oficial da AIAM no Facebook são divulgadas atividades desta aldeia como a Jornada Esportiva e Cultural: encontro de jovens e lideranças indígenas, que ocorreram nos anos de 2017 e 2019; o apoio à líder indígena Suzana Karai (também conhecida como Suzana Guarani), à candidatura ao cargo de vereadora pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT) de Maricá no pleito de 2020. A AIAM também divulga as peças elaboradas e vendidas por Suzana, que é uma das líderes deste grupo e artesã que produz roupas diferenciadas.

Imagem 4 - AIAM promove encontro de Jovens e Lideranças Indígenas na Aldeia Mata Verde



Fonte: Facebook da Associação Indígena Aldeia Maracanã, 15 nov. 2019<sup>21</sup>.

Os alunos serão informados que os membros da Aldeia Marta Verde Bonita foram convidados pelo prefeito de Maricá, Washington Luiz Cardoso Siqueira, do Partido dos Trabalhadores (PT), mais conhecido como Washington Quaqué, para se instalarem em uma área de proteção ambiental neste município. O argumento utilizado por este governante foi a preocupação com a preservação da integridade física e da cultura destes indígenas, que sofreram diversos ataques, sendo o pior ato enfrentado por eles um incêndio criminoso com vítima, que prejudicou aquela coletividade. Acredito ser importante analisar em conjunto este processo de territorialização, visando o entendimento dos motivos migratórios dos guarani-mbyá no estado do Rio de Janeiro nos últimos anos e reforçar o nosso dever de repudiar e denunciar os atos de violência por eles sofridos nesta trajetória.

Será contemplada a fala do morador Miguel Vara Mirim, presente no documentário “Aldeia Mata Verde”, produzido pelo Instituto Gnosis em parceria com a Prefeitura de Maricá em 2021, sobre os moradores da Aldeia Mata Verde (Maricá). Este material mostra, principalmente, o período da pandemia da covid-19, as produções coletivas, as demandas traçadas pelos membros. Em seu depoimento, Miguel esclarece a sua missão na aldeia, como membro que produz artesanato, cuida da plantação e ensina os mais novos os seus conhecimentos e evidencia a sua necessidade particular de produzir com a terra. Escolhi a fala deste membro porque ela dialoga com outros depoimentos, que serão abordados durante o

<sup>21</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/page/847731075236991/search/?q=mata%20verde>>. Acesso em: 20 out. 2022.

nosso processo educacional, que valoriza a relação com os elementos naturais, os quais os povos indígenas utilizam com as finalidades de alimentação, produção fitoterápica, transmissão de energia com o contato com o corpo humano e de contemplação da vida (cosmovisão). Será proposta à turma, uma análise acerca das impressões que ficamos da declaração de Miguel sobre a relação com o seu coletivo e com a natureza.

Será esclarecido que esta aldeia fala o guarani, que o português não é a sua língua de comunicação diária. Geralmente, o coletivo fala outro idioma quando recebem visitantes, por isso os alunos não devem esperar que ele e outros membros sejam totalmente fluentes na língua portuguesa. Quando forem analisar a fala que será apresentada devem focar na contribuição educativa e na importância identitária apresentadas por este membro. Durante a sequência didática usarei outras fontes documentais, com manifestações linguísticas diferenciadas, por isso acredito ser necessário esclarecer desde a primeira aula, que é legítimo o uso das línguas mães para os povos indígenas.

Será indicado para os alunos como fonte de pesquisa o Facebook da Aldeia Mata Verde Bonita Maricá-RJ (@aldeiamataverdebonita). Esta indicação tem como objetivo estimular a curiosidade epistemológica dos educandos e incentivá-los a utilizar este recurso como fonte/material para ser acessada no jogo final da nossa sequência didática. Como pesquisa será pedido que eles escrevam em seu caderno pelo menos duas informações sobre atividades realizadas por esta coletividade com parceiros ou visitantes, que serão contempladas futuramente na nossa sequência didática. É necessário enfatizar que a Aldeia Mata Verde Bonita é parceira da AIAM, que esta associação convida membros dela para participar das suas atividades culturais/educacionais, por isso ela pode ser escolhida para ser descrita pelos alunos. Irei indicar algumas atividades realizadas pela Mata Verde Bonita, porém não irei excluir outras pesquisas que os alunos realizarem na página do Facebook desta coletividade.

Os alunos serão avisados que os materiais que forem entregues nas cinco aulas que compõem a primeira parte da sequência didática deverão ser usados nas aulas seis e sete onde será aplicado o jogo educativo. Eles poderão procurar informações durante o jogo nestes materiais fornecidos, e deverão entregar os mesmos no final da atividade, que será realizada na aula de número sete para ser corrigido e avaliado como forma de complementação da nota daquele período escolar.

Todas as aulas desta sequência didática serão consideradas como forma de avaliação, levando-se os critérios de participação e pesquisa, que eles já estão acostumados em executar comigo.

## Quadro 2 - Material entregue aos alunos na primeira aula

### Aula - Aldeias e Terras Indígenas no Estado do Rio de Janeiro (exemplos)

#### Atividades

1 - Veja o mapa com a identificação das Aldeias e Terras Indígenas presentes no Estado do Rio de Janeiro



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/FlavioSerafiniPSOL/posts/2535197769837829/>>. Acesso em: 20 out. 2022.

- Marque com um (X) as aldeias ou terras indígenas que você tem conhecimento da existência.
- Marque com um (+) as aldeias que você já visitou.
- Escreva alguma informação sobre uma destas aldeias ou terras indígenas, identificando a sua relação com ela.

Nome: \_\_\_\_\_

Informação escolhida para ser compartilhada: \_\_\_\_\_

( ) estudou ( ) pesquisou ( ) visitou

- Qual é a sua opinião sobre o desconhecimento de informações sobre a maioria das aldeias apresentadas?

2 - Vamos ler e comentar algumas informações sobre a Aldeia Mata Verde Bonita (Maricá/RJ), identificada pelos seus membros como “Tekoa Ka’aguy Hovy Porã”.

Apresentação disponibilizada no documentário “Aldeia Mata Verde Bonita”, produzido no ano de 2021: “Aqui vivem cerca de 115 aldeados. São homens, mulheres, jovens, idosos e crianças. São famílias. São uma comunidade Tupi Guarani, que sobrevive da agricultura, da pesca, da visita de turistas e da venda de seus artesanatos. [...] Eles desejam ser vistos, visitados, compreendidos e terem seus direitos assegurados, sem discriminação e preconceito”.

Informações importantes destacadas no documentário citado:

- cacique: Jurema Rete Yry;
- liderança indígena: Susana Para’i (concorreu ao cargo de vereadora pelo Município de Maricá no ano de 2020);
- construção de um museu, que deverá ser um local de memória, com acervos diversificados e os saberes transmitidos pelo cacique anterior (não cita o nome, somente o ano de falecimento 2021). Será dado um

destaque para as fotografias dos membros da aldeia;  
 - no período da pandemia da covid-19 eles não perderam nenhum membro, porém foram impactados financeiramente, pela falta de oportunidade de venderem artesanatos e receberem visitantes.

Depoimento para ser analisado:

Miguel Vara Mirim: “Se a gente plantar algo para comer ou não comer, também é importante, porque [ver] a florzinha, você vê plantinha, o cheiro é puro, precisa para sobreviver na nossa vida. A gente cheira, vai dentro do nosso corpo, faz bem para a saúde. Foi isso que eu aprendi e vou ensinando para as crianças”.

Proposta: debata com a turma sobre a cosmovisão apresentada por este membro e escreva os pontos levantados pelo nosso coletivo.

Fonte: documentário “Aldeia Mata Verde”, 2021.

---

Pesquisa para ser realizada extraclasse

O material pesquisado será utilizado e compartilhado durante a aplicação do jogo “Jogando com a Aldeia Maracanã”.

Fonte: <https://www.facebook.com/aldeiamataverdebonita>.

Pesquise duas informações sobre as atividades realizadas pela Aldeia Mata Verde Bonita com visitantes e transcreva em seu caderno.

As informações devem conter o nome da atividade, pessoas envolvidas, data, descrição da proposta e das imagens disponibilizadas. Veja o exemplo no Facebook da Aldeia Mata Verde Bonita, 20/04/2017.

## **Segunda aula - Documentário sobre a origem da Aldeia Maracanã e vídeo sobre a resistência do Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic] (50minutos)**

O primeiro objetivo desta aula é oferecer condições dos alunos conhecerem o documentário produzido por lideranças e membros da Associação Aldeia Maracanã, intitulado de “A saga da Aldeia Maracanã (2006-2016)”, que contempla depoimentos que esclarecem os motivos de engajamento neste coletivo nos primeiros anos de ocupação, seus anseios, as atividades realizadas e as suas estratégias de resistência durante uma década. É possível reconhecer, através de fotografias e imagens de vídeos usadas como fontes, outros membros que fizeram parte do primeiro coletivo, e que nos dias atuais fazem parte do Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic]. Considero uma atitude consciente de preservação e legitimação da atuação de outros ativistas indígenas, que apesar de divergências em relação às formas de resistência, não foram excluídos deste processo de ocupação e de pertencimento à primeira aldeia urbana pluriétnica da cidade do Rio de Janeiro.

O documentário escolhido para ser apresentado e analisado com os alunos utiliza de uma linguagem de fácil entendimento e privilegia uma sequência de fatos, que facilitam o entendimento das dinâmicas estabelecidas. Alguns pontos explorados são fundamentais para a compreensão da ação política dos membros. Serão destacados no debate que será executado

após a apresentação os seguintes pontos: a História e a função do primeiro Museu do Índio e o abandono deste prédio; os motivos da ocupação feita pelos primeiros membros; esclarecimento dos valores materiais e imateriais presentes neste território ocupado; as primeiras construções erguidas por eles (oca de celebração, cozinha coletiva, horta de manutenção, casas); esclarecimento do perigo de se abrigar dentro do prédio; o objetivo do Governo do Estado do Rio de Janeiro em se apropriar deste terreno; as atividades culturais e educativas realizadas; os apoiadores da causa (alunos, simpatizantes e artistas); desocupação violenta; a negociação feita por uma parte dos membros da Aldeia Maracanã; o surgimento da Aldeia Vertical; criação da Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM) e o seu engajamento para a construção do Centro de Referência da Cultura Viva dos Povos Indígenas no terreno onde foi o antigo Museu do Índio e a postura de resistência dos membros que não negociaram. Este vídeo tem 31 minutos e 40 segundos, porém só serão mostrados 25 minutos e 39 segundos, que abordam os principais itens listados acima. Devido ao tempo escasso, retirei a parte final que apresenta algumas lideranças indígenas que apoiam a criação do Centro de Referência da Cultura Viva dos Povos Indígenas.

Também será apresentado o documentário feito pelo movimento Aldeia Maracanã *Rexiste* [sic], intitulado de “Aldeia Maracanã / Aldeia Maraka'nà - Aldeia *Rexiste*. 2019”, que tem 4 minutos e 32 segundos. Esta fonte divulga principalmente a proposta educacional de “Universidade Pluriétnica”, as suas demandas e a crença na ocupação física para empoderar e concretizar o seu objetivo de ser uma aldeia autônoma. O vídeo focaliza o entorno da Aldeia Maracanã, possibilitando aos alunos terem uma ideia da sua localização e inserção em uma área de grande deslocamento (focaliza o metrô, as avenidas próximas e o estádio do Maracanã), podendo gerar um debate sobre convívios urbanos não imaginados, mas que são possíveis. Será também destacada a fala de Potyra Krikati, que explica a proposta do “Ciclo Sagrado das Mulheres”, que é um encontro (geralmente mensal) para compartilhar saberes sobre o corpo feminino e a fitoterapia aplicada a elas.

Tenho como um dos objetivos expor e dialogar com este segundo documentário, enfatizando a proposta de ocupação e transmissão de saberes dos seus membros, que pronunciam e justificam a necessidade de estar naquele território de uma forma intrínseca (com conexão direta). Uma das justificativas apresentadas e que explica em vários níveis o envolvimento com aquele território/causa é “A resistência da Aldeia é espiritual, política, epistemológica, cultural, econômica e socioambiental”. Após a apresentação dos documentários será feita uma roda de conversa para esclarecer qualquer dúvida e levantar as impressões dos alunos. Esta aula dá voz às lideranças e membros, que compartilham seu

vínculo com aquele espaço ocupado, exemplifica suas ações coletivas e evidencia os atos de violência que foram praticados pelo poder público para desocupar o espaço. Esclarece porque houve uma cisão entre os primeiros membros da Aldeia Maracanã, e quais as atitudes tomadas por eles como forma de resistência. Será enfatizado que os membros do Movimento Aldeia Maracanã *Rexiste* [sic] não negociaram com nenhum representante de órgãos públicos e acreditam que a ocupação física é necessária para se ter autonomia de decisão e ação, reconhecimento e o respeito dos seus parceiros e da sociedade em geral. Já os membros da AIAM acreditam que uma entidade lhes proporciona condições de lutar por políticas públicas, que atendam as demandas de povos indígenas que vivem em centros urbanos, sendo dialogando e/ou cobrando ações de órgãos públicos e também apoiando representantes indígenas a cargos públicos (exemplo: candidatos ao cargo de vereadores e deputados estaduais e federais).

Os alunos serão questionados sobre quais falas e imagens os impactaram e as que precisam serem esclarecidas, não porque o interlocutor não foi acessível, mas porque outras abordagens trariam mais elementos para serem analisados.

### **Terceira aula - Aldeia Vertical e Associação Indígena Aldeia Maracanã (50 minutos)**

O objetivo desta aula é oferecer condições dos alunos entenderem porque alguns membros da Aldeia Maracanã (2006/2012) foram alojados no condomínio “Minha casa, minha vida”, localizada no bairro do Estácio na cidade do Rio de Janeiro; porque eles passaram a chamar aquele local de Aldeia Vertical e a sua forma de composição. Os alunos poderão analisar os pontos positivos e negativos desta nova forma de habitação e organização social. Como a maioria dessas proposições/informações foram apresentadas na aula anterior, através do depoimentos dos moradores Carlos Tukano, Vangri Kaigang e Guarapirá Pataxó, outras considerações serão apresentadas através de um artigo jornalístico para contribuir com a análise desta organização/moradia. Também será sinalizado que a maioria dos membros da AIAM mora na Aldeia Vertical.

O material escolhido para ser analisado com os alunos são alguns trechos da reportagem intitulada de “Aldeia vertical: índios tentam se adaptar à realidade da vida em condomínio no ‘Minha casa, minha vida’”, publicado pelo Jornal Extra, de 11 de agosto de 2014, de autoria de Pâmela Oliveira. Os quatro primeiros parágrafos serão lidos oralmente pela turma e após sua interação e discussão serão cobradas questões que darão ênfase aos depoimentos de dois moradores que coabitam este espaço e relatam suas impressões sobre o

convívio com outros moradores, que não são indígenas. Não há tempo hábil para ler toda a reportagem na sala de aula e realizar a atividade escrita, os outros depoimentos serão contemplados durante o jogo da Aldeia Maracanã.

Quadro 3 - Material que será entregue para os alunos realizarem leitura e atividade em dupla

**Aula: Aldeia Vertical e Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM)**

Leia os trechos selecionados da reportagem **“Aldeia vertical: índios tentam se adaptar à realidade da vida em condomínio no ‘Minha casa, minha vida’”**, de autoria de Pâmela Oliveira.



Foto: Fábio Texeira, Jornal Extra

Rua Frei Caneca, Estácio. Há quase um mês, esse é o endereço de 20 famílias indígenas retiradas do prédio do antigo Museu do Índio, no Maracanã, no ano passado. O grupo está entre as 998 famílias contempladas com apartamentos do programa “Minha casa, minha vida”, construídos no terreno do presídio desativado em 2006. Os índios ocupam os 20 apartamentos do bloco 15, o que tem atraído a curiosidade dos outros moradores do conjunto habitacional. Na aldeia vertical, o cacique Carlos Tukano deverá acumular a função de síndico. Para os indígenas, tudo é novidade nas novas moradias, desde a água quente no chuveiro até os barulhos dos homens brancos.

– Aqui não pode nada e, ao mesmo tempo, pode tudo. A gente não pode furar a parede para pendurar a rede sem autorização. É proibido fazer fogueira para assar um peixe no gramado. Não temos local para fazer nossas danças, nossos rituais. Ao mesmo tempo, a desordem é grande. Outros moradores não respeitam as regras: ligam aparelhos de som tarde da noite e correm com motocicletas nas áreas que deveriam ser usadas por pedestres – analisa o cacique, que nasceu no Amazonas.

O índio Arassari Pataxó, de 26 anos, estranha o sabor da comida preparada no fogão a gás. Ele ri ao contar que pega o metrô para comprar peixe em Copacabana e assar no forno.

– Na aldeia, a gente pesca nosso peixe, faz a fogueira com madeira e assa. Fazíamos isso no antigo museu e também em Jacarepaguá, para onde fomos levados antes dos apartamentos. Aqui não temos espaço. A comida no forno é diferente, não tem o sabor do prato preparado na lenha – compara o índio, que diz ter vindo ao Rio para estudar. [...]

Fonte: Extra, 11/08/2014.

1 - Debata com o colega da sua dupla os comentários feitos pelos membros da Aldeia Vertical, destacando os processos de mudança que eles vivenciaram:

a) Carlos Tukano (cacique, líder, síndico e membro da Associação Indígena Aldeia Maracanã)

b) Arassari Pataxó (morador da Aldeia Vertical e membro da Associação Indígena Aldeia Maracanã)

2 - O que é a Aldeia Vertical? Por que os indígenas que nela moravam passaram a identificá-la desta forma? (Lembre-se das informações apresentadas no documentário apresentado na aula anterior)

3 - Você sabia que alguns indígenas também a identificam como Aldeia Maracanã Vertical?

Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM)



Fonte: Facebook da Associação Indígena Aldeia Maracanã, 30/12/2015.

**PRINCIPAIS REALIZAÇÕES DA AIAM NA GESTÃO 2013 A 2016**

Por ocasião da eleição da nova diretoria da AIAM preparamos um vídeo com alguns dos eventos e conquistas para os povos indígenas da gestão anterior que temos a satisfação de compartilhar agora com nossos amigos no Facebook.

Dentre elas destacamos o tombamento pelo INEPAC do prédio do antigo museu do índio, ao lado do Maracanã, o decreto do governador destinando este prédio emblemático para os povos indígenas a criação do CENTRO DE REFERÊNCIA DA CULTURA VIVA DOS POVOS INDÍGENAS, o estudo preliminar de restauro do prédio, as grandes celebrações do DIA DO ÍNDIO no Parque Lage, com público recorde de 8.500 pessoas, o seminário “O RIO CONTINUA ÍNDIO”, realizado no Museu da Justiça, e a articulação para criação do CONSELHO ESTADUAL DOS DIREITOS INDÍGENAS do Rio de Janeiro, em vias de ser publicado no Diário Oficial.

Agradecemos a todos os nossos parceiros institucionais e apoiadores que colaboraram para o sucesso destas iniciativas e que são fundamentais para a consolidação destas e das próximas conquistas do movimento indígena no Rio de Janeiro.

Fonte: Facebook da Associação Indígena Aldeia Maracanã, 17/07/2016.

3 - Após a leitura que será realizada com a turma para esclarecimentos, circule as conquistas realizadas pela Associação Indígena Maracanã (AIAM) no período de 2013-2016.

**Atividade de pesquisa para ser entregue na próxima aula**

1 - Você sabe o que é uma associação?

2 - Conhece uma associação? Qual? Ela é formal ou informal?

3 - Pesquise o significado da palavra Associação e copie:

4 - Por que uma parte dos membros da primeira ocupação da Aldeia Maracanã resolveram criar uma Associação? (pense nos objetivos deles)

5 - Crie um novo logotipo inspirado no já utilizado pela Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM).

6 - Pesquise o significado da palavra pluriétnico e escreva.

Lembrete: responda em uma folha avulsa. Este material será corrigido e entregue para ser pesquisado no dia da aplicação do jogo intitulado de “Jogando com a Aldeia Maracanã”.

Etnias presentes na Aldeia Vertical (pluriétnica): Guajajara, Guarani, Pataxó, Puri, Tupinambá, Ashaninka, Kariri-xoco Fulni-o e Sateré Mawue.

Após a leitura, os alunos deverão apontar as dificuldades que estes indígenas precisam vivenciar e se adaptar; explicar com suas palavras o porquê do nome Vertical. Os alunos serão convidados a lerem suas respostas para poderem complementá-las quando necessário. Na folha da atividade, que será entregue, constará os nomes das etnias que fazem parte da aldeia vertical, que são: Guajajara, Guarani, Pataxó, Puri, Tupinambá, Ashaninka, Kariri-xoco Fulnio, Satere Mawue. Será explicado o significado da palavra pluriétnica, para que os alunos entendam a composição desta aldeia.

#### **Quarta aula - Violências praticadas contra membros da Aldeia Maracanã (50 minutos)**

Esta aula tem como objetivo proporcionar a oportunidade dos alunos compreenderem porque o território ocupado pelos moradores da Aldeia Maracanã é disputado com outras instituições, quais mecanismos de violência foram utilizados por eles para desqualificar estes cidadãos e desapropriar este terreno. Serão lidos artigos de jornais para exemplificar a atuação do Governo do Estado do Rio de Janeiro e de representantes legais deste Estado que os atacam.

#### **Quadro 4 - Material que será disponibilizado**

Primeira reportagem

##### **Sérgio Cabral anuncia museu do COB em área da Aldeia Maracanã**

*Por André Naddeo - 20 de fevereiro de 2013 (parágrafos selecionados)*

Em nota, a Defensoria Pública da União informou que não foi comunicada oficialmente da decisão de Cabral e questionou o político. “O Governo do Rio sempre se mostrou contraditório no trato da questão. A princípio, queria demolir; depois, tombar o prédio pela importância histórica indígena; e agora quer transformá-lo em um museu com finalidade totalmente destoante da memória indígena”, opinou Daniel Macedo, titular do 2º Ofício de Direitos Humanos e Tutela Coletiva da DPU/RJ e responsável pelas ações relacionadas ao caso.

Macedo ainda reiterou a importância de o prédio onde está a Aldeia Maracanã ser tombada. “A construção de um museu olímpico vai na contramão da destinação natural que surgiria com o tombamento. Esse projeto repentino deixa claro o posicionamento do governo de fulminar com tudo que aquele prédio representa. Qualquer tentativa de descaracterizar o patrimônio imaterial que se quer proteger será objeto de Ação Civil Pública”, concluiu.

(Fonte: <https://www.terra.com.br/esportes/jogos-olimpicos/2016/sergio-cabral-anuncia-museu-do-cob-em-area-da-aldeia-maracana,388f3678878fc310VgnVCM400009bcceb0aRCRD.html>)

Após a leitura feita em sala de aula escreva um ponto positivo e outro negativo apresentados na reportagem acima:

---

Segunda reportagem

**Após declarar que Aldeia Maracanã “é um lixo”, Rodrigo Amorim diz que respeita indígenas**

Por Beatriz Perez - Publicado 04/01/2019 16:29 | Atualizado 05/01/2019 13:59

Rio - O deputado estadual mais votado do Rio, Rodrigo Amorim (PSL), disse que vai usar seu mandato na Assembleia Legislativa do Rio (Alerj) para intervir na Aldeia Maracanã, na zona norte do Rio, onde fica o antigo Museu do Índio. O deputado ficou conhecido ao participar de ato em que uma placa com o nome da vereadora Marielle Franco foi quebrada. Agora, ele declara que a Aldeia – que foi alvo de protestos em 2013, quando o governo Sérgio Cabral quis desocupar o prédio – é um “lixo urbano”. A declaração foi dada ao jornal O Globo e confirmada pelo O Dia. Para o parlamentar, um centro de referência das culturas indígenas não pode ocupar um terreno de 14.300 metros quadrados de alto valor imobiliário no estado.

Após ter declarado que “Quem gosta de índio, vá para a Bolívia”, o parlamentar negou ser contra o povo indígena. “Da maneira que foi colocada (a declaração no jornal O Globo), dá impressão que eu tenho algo contra o povo indígena, mas é contra o comportamento da esquerda que entende que fazer críticas a aquele lixo que é a Aldeia Maracanã, é fazer críticas aos indígenas. Se eles estão preocupados na manutenção daquele lugar, que vão para a Bolívia”, disse.

(Fonte: <https://odia.ig.com.br/brasil/2019/01/5608250-apos-declarar-que-aldeia-maracana-e-um-lixo--rodrigo-amorim-diz-que-respeita-indigenas.html>)

Após a leitura feita em sala de aula escreva um ponto positivo e outro negativo apresentados na reportagem acima:

---

Após ser realizada a leitura espontânea e debate, feita por alguns colegas de turma, comente alguma informação que você não havia analisado:

---

Após a realização da proposta sobre o tema do dia, os alunos deverão montar grupos para atuarem juntos a partir da próxima aula. Deverão entregar o nome dos integrantes do seu grupo e criar um nome para representá-los. O ideal é conceber um nome que dialogue com as aulas anteriores.

**Quinta aula - Produções e propostas educacionais realizadas por membros da Aldeia Maracanã (50 minutos)**

Esta aula tem como objetivo proporcionar oportunidade dos alunos conhecerem algumas das produções culturais e educacionais produzidas pelos dois grupos que se identificam como Aldeia Maracanã. Esta aula foi concebida para desconstruir narrativas que afirmam que os moradores são improdutivos, aculturados e aproveitadores como é divulgado em algumas mídias sociais e por representantes do poder público.

Na primeira parte da aula será apresentada uma tabela com as dez atividades educacionais mais comuns realizadas pelo Movimento Aldeia Maracanã *Rexiste* [sic], sendo que irei enfatizar as que participei presencialmente. Em relação às oficinas oferecidas pela Associação Indígena Aldeia Maracanã nos últimos anos no Parque Lage, escolhi uma que tinha a participação de adultos e crianças, para destacar que conhecimentos sobre preservação

da natureza são direcionados para todas as idades e deve ser uma responsabilidade familiar/coletiva.

Selecionei três práticas, as quais participei para elucidar a proposta destas oficinas oferecidas e as dinâmicas empregadas. O objetivo é despertar o interesse dos alunos, fazendo com que analisem os conhecimentos compartilhados nestas aulas.

#### Quadro 5 - Material que será entregue sobre exemplos de Oficinas Indígenas

<p>Oficina Pintura Corporal (responsáveis Sandro Cruz e Souza e José Guajajara - Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic])</p> <p>Local: Aldeia Maracanã Rua Mata Machado 126, bairro Maracanã</p>	<p>Materiais: jenipapo carvão, ralador, tecido e gravetos.</p> <p>Etapas: 1) ralar os dois produtos naturais; 2) somente o líquido do jenipapo deve ser aproveitado; 3) fazer a tinta natural misturando o líquido e o pó do carvão ralado; 4) utilizar de gravetos ou palitos para fazer os traços (irei mostrar a técnica ensinada).</p> <p>Geralmente esta pintura fica no corpo por 15 dias.</p>	<p>Explicações</p> <p>Não é recomendado tomar bebida alcoólica antes de participar desta atividade, pois ela pode tirar os benefícios energéticos que o jenipapo produz.</p> <p>A pintura corporal não é somente uma manifestação artística, de ligação entre os membros que a utilizam, ela é considerada uma proteção.</p> <p>Cada etnia utiliza traços diferenciados, porém é muito comum traços que representam elementos naturais.</p> <p>A semente do urucum também é muito utilizada para produzir tinta natural, sendo que ele sai da pele após uma lavagem simples, enquanto o jenipapo é mais resistente.</p>
<p>Oficina Contos Indígenas (responsável Melissa Coelho, chamada de Mel – Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic.]</p> <p>Local: Aldeia Maracanã Rua Mata Machado 126, bairro Maracanã</p>	<p>Material: pau de chuva.</p> <p>Irei adaptar utilizando o maracá, que é um instrumento musical e espiritual.</p>	<p>Informações</p> <p>Conto popular, sem identificação de autor, que se propagou pela prática da oralidade, que conta a história da relação de João Jiló, com um pássaro especial, que conseguia se comunicar oralmente. Conto enfatiza a necessidade de respeitar os dons dos seres vivos segundo a sua função estabelecida pela natureza. Este conto reproduz um ensinamento que é muito comum entre povos indígenas, todos os seres vivos devem ser respeitados.</p> <p>O objetivo desta proposta é manter vivo contos populares, que são passados de uma geração para outra, com a intenção de valorizar a vida, o respeito por todos os seres inclusive os que são encantados.</p>

<p>Oficina Colar Guardiã das Sementes (Responsável: Camel Puri - AIAM)</p> <p>Local: Parque Lage</p>	<p>Materiais: sementes, barbante, tecido (de preferência algodão) e tintas.</p>	<p>Informações</p> <p>O principal objetivo é produzir um colar que transporta sementes que devem ser replantadas e que devemos ter o propósito de cultivar “novas vidas”.</p> <p>Um aprendizado que tive, partiu de uma curiosidade minha de quanto tempo uma semente de algodão demorava para germinar, a responsável da oficina respondeu “o tempo que ela precisar”. Esta semente vai se relacionar de formas diferentes de acordo com o tipo de terra que for plantada, quantidade de água, adubo utilizado, ou seja são muitas variantes que determinam o tempo de uma planta crescer.</p>
--	---	---

Após a apresentação dos objetivos de cada proposta educacional, os alunos deverão representá-los por desenhos e três palavras-chave para cada oficina. Será debatido a funcionalidade destas oficinas e de que forma elas o impactaram.

Como proposta de atividade extraescolar será entregue para cada grupo dois exemplares da obra “Kemum Poteh”, de autoria de Dauá Puri, integrante da Associação Indígena Aldeia Maracanã. Os membros deverão ler a obra deste escritor indígena e explicar em uma folha avulsa porque o vagalume é um ser encantado e também produzir uma nova capa para este livro. Este material será entregue no primeiro dia do jogo coletivo e contará como ponto para as equipes que a executarem.

#### **Sexta e sétima aulas (50 minutos/50 minutos)**

Aplicação do jogo trilha, adaptado por mim, levando em consideração necessidades dos alunos que serão contemplados. O jogo, identificado como “Jogando com a Aldeia Maracanã”, será utilizado para avaliar oralmente os conhecimentos adquiridos pelos alunos e servir para sanar as dúvidas ainda existentes sobre as propostas aplicadas nas aulas anteriores e possibilitar novas reflexões. Esta aula oferece condições dos alunos atuarem coletivamente durante o jogo e analisarem a importância de se estudar aldeamentos urbanos e suas propostas educacionais.

O jogo escolhido é baseado em dois jogos bem difundidos que são trilha e jogo da vida, produtos culturais já consolidados como interações “recreativas/educacional”, que produzem dinâmicas e linguagens compatíveis com a faixa etária dos alunos contemplados, e

pode representar pessoas/grupos que almejam percorrer um caminho em busca de vitórias e reconhecimento de domínio de conhecimentos e estratégias justas para limitar a ação dos seus adversários. Estes jogos produzem duas dinâmicas, que são o avanço e o retrocesso em casas que serão ocupadas.

O jogo, por mim idealizado e elaborado, possui casas positivas que representam os avanços da Aldeia Maracanã. Estas “casas” irão divulgar as atividades educacionais e de resistência. As casas “negativas” que representam os retrocessos, possibilita analisar medidas tomadas pelo poder público e pela sociedade civil que prejudicaram esta coletividade. Os dois jogos que serviram de inspiração possibilitam os jogadores entender que apesar das perdas momentâneas é possível vencer no final. Para deixar este jogo mais enriquecedor usarei análise de imagens e de recortes de jornais, algo que não existe nos jogos mencionados. Será necessário adaptar o jogo construído, utilizando fontes iconográficas para conseguir contemplar alunos que têm mais facilidade em analisar e representar suas percepções através de imagens como (desenhos, pinturas, charges e caricaturas) e por ser uma forma de atrair a curiosidade sobre culturas e costumes diferenciados.

Para finalizar a proposta, os alunos serão incentivados a acompanhar as páginas do Facebook dos dois grupos estudados, durante o ano letivo. Sempre que houver atualizações que representam avanços ou novas formas de resistir, os alunos serão informados e questionados sobre as mudanças. Dessa forma pretendo contribuir para que eles continuem se envolvendo com coletivos indígenas urbanos e suas causas.

O tabuleiro, produzido por mim, foi bordado em uma talagarça, onde estão os caminhos que seriam percorridos pelos quatro grupos que disputarão o jogo proposto. Para realizar os bordados foram usadas lãs diferenciadas para representar uma diversidade de cor e texturas, para representar caminhos diferentes, mas que tem algo em comum que é o bordado. Decidi fazer um tabuleiro parecido com um tapete, pois este será usado como jogo mas também como um artefato, que será exposto na sala de jogos da escola Municipal José de Alencar (RJ). O objetivo é chamar atenção de outros professores e alunos para a prática de produzir recursos educacionais e torná-lo atrativo. Quando estiver exposto na parede, os objetos que compõem este material pedagógico serão substituídos por fotos; esta decisão foi tomada para impedir que os recursos provoquem danos ao jogo, devido ao peso deles em relação à trama da talagarça que pode não resistir. Também bordei todas as palavras que aparecem no jogo e serão exploradas pelos alunos.

O jogo foi concebido em forma de tabuleiro/tapete e deverá ser colocado no chão. Esta inspiração surgiu após realizar algumas propostas educacionais com indígenas, que valorizam

a interação com o solo em que estavam e pela oportunidade de estar próximo ao adversário, de presenciar e analisar suas decisões perante ao jogo.

#### Etapas e regras do jogo

- Sorteio dos locais onde ficarão posicionadas cada equipe, no tabuleiro em forma de esteira; quem retirar a cor azul será o primeiro a começar e deverá sentar na posição número um; o grupo verde será o segundo e deverá sentar no número 2; o grupo amarelo será o terceiro e deverá sentar no número três e o grupo vermelho será o último a jogar e deverá sentar no número 4.
- Para marcar a posição das equipes no tabuleiro serão utilizadas as seguintes sementes: guaraná (equipe azul), abóbora (equipe verde), milho (equipe amarela) e sucupira (equipe vermelha).
- O dado será jogado toda vez que as equipes forem avançando na trilha, seguindo a ordem descrita acima.
- Deverá ter alternância dos membros que irão jogar os dados, cada integrante precisa jogar pelo menos uma vez, isso não quer dizer que ele deverá executar a proposta ou responder a pergunta sozinho. Lembre-se que este jogo é coletivo.
- Explicação sobre as casas da trilha, casas simples sem bordado tem o valor que for tirado no dado, casas bordadas valem o dobro do que for tirado no dado.
- Cada equipe terá 2 minutos para debater entre si a resposta que será dada por um integrante do grupo, sendo que cada participante deverá responder pelo menos uma vez.
- Após a resposta será avaliada se a mesma foi suficiente, caso isto ocorra o grupo irá avançar com a semente correspondente ao grupo. Caso o grupo não consiga elaborar uma resposta eficiente ele deverá permanecer na mesma casa.
- Na última rodada os grupos poderão escolher quais temas desejam responder. O tema será marcado no tabuleiro e nenhum outro grupo poderá escolhê-lo. Terá direito a escolher o primeiro tema, o grupo que chegar primeiro na última etapa e assim sucessivamente. Os dezessete temas serão: (1) ancestralidade, (2) artesanato, (3) companheirismo, (4) contos, (5) demandas, (6) educação, (7) família, (8) felicidade, (9) festas, (10) horta, (11) pluriétnica, (12) preocupações, (13) resistência, (14) respeito, (15) Rio de Janeiro, (16) urbana e (17) vida;
- Será vencedor quem chegar na letra V (de vitória) primeiro.
- O jogo contém oito caminhos que serão percorridos por todas as equipes sendo os caminhos e suas propostas interativas. Este jogo será realizado em duas aulas, podendo ser em dias

diferentes, por isso no final do primeiro dia será retirada uma foto para poder ser identificado o posicionamento de cada equipe.

Caminhos presentes no jogo

**Primeiro caminho: ocupação do território da Aldeia Maracanã (2006) até o ano de 2013**

1 - Leia em voz alta o documento produzido pelos indígenas que fizeram a ocupação no ano de 2006, do antigo Museu do Índio e o território vizinho, localizado no bairro do Maracanã. Cada integrante do grupo deverá ler um parágrafo (será entregue uma folha para cada integrante do grupo).

2 - Indique o nome de pelo menos três etnias presentes na ocupação da Aldeia Maracanã e os estados de origem deles. Vocês podem utilizar o material fornecido nas aulas anteriores para realizar esta tarefa. Para identificar os estados de origem das etnias, os alunos consultarão a internet.

3 - Escolha mais três etnias presentes na ocupação da Aldeia Maracanã, e cole no mapa disponibilizado o postiche nos estados de origem deles. Para identificar os estados de origem das etnias, os alunos consultarão a internet (lembrete: não pode repetir as etnias indicadas anteriormente, vocês podem utilizar o material fornecido nas aulas anteriores para realizar esta tarefa).

4 - Explique um dos objetivos presentes no documento produzido pelos indígenas que fizeram parte da ocupação da Aldeia Maracanã em 2006.

5 - Descreva como estava o prédio do antigo Museu do Índio, que foi abandonado no ano de 1978 (lembrete: utilize as informações do documentário e vídeo apresentados nas aulas anteriores).

6 - Após alguns anos de ocupação os membros deixaram de utilizar o nome de “Tamoios”, uma homenagem que fizeram aos guerreiros indígenas da Confederação dos Tamoios e aceitaram o nome que os visitantes os reconheciam, que era “Aldeia Maracanã”. Por que a mudança do nome foi importante para a identificação por outras pessoas? Esta mudança foi necessária? Por que?

7 - Procure no dicionário a palavra Maracanã e leia em voz alta. Vocês conheciam o significado?

8 - Faça uma homenagem ao grupo de indígenas que teve coragem para defender o território que foi local de estudo dos conhecimentos dos povos indígenas.

9 - Por que um grupo pluriétnico de indígenas queria ocupar o território onde ficava o primeiro Museu do Índio?

10 - No documentário “A saga da Aldeia Maracanã (2006/2016)” há depoimentos de alguns tipos de ataques que os membros sofreram. Cite dois exemplos apresentados.

11 - Cite três tipos de atitudes/práticas realizadas no terreno ocupado que foram descritas no documentário “A saga da Aldeia Maracanã (2006/2016)” (dicas: podem ser atitudes de limpeza, construção e educacional).

12 - Durante algumas oficinas que realizei com alguns membros da Aldeia Maracanã, eles relataram que era comum torcedores, que assistiam jogos no Estádio Jornalista Mário Filho (Maracanã) os atacarem verbalmente ou fisicamente. Veja alguns exemplos relatados: jogar latas e garrafas de cerveja, urinar na entrada da Aldeia, chamarem o local de lixo. Por que estes torcedores agiam desta forma desrespeitosa?

### **Segundo caminho: contos**

1 - Descreva os dois personagens do conto João Jiló.

2 - Explique a relação entre João Jiló e o pássaro encantado.

2 - Conte o final do conto popular João Jiló.

3 - Qual é a mensagem do conto João Jiló?

4 - Faça um desenho de como seria este pássaro encantado encontrado pelo João Jiló.

5 - A contadora Melissa Coelho (Mel) apresentou a história utilizando o pau de chuva e a professora Fabiana utilizou o maracá para apresentarem o conto João Jiló. É muito comum a utilização de instrumentos musicais pelos contadores indígenas, pois estes artefatos podem representar sons da natureza e são possibilidades de interação. Aproveitem, vocês ganharam o direito de manusear os maracás presentes no jogo. Descrevam a sensação.

6 - Sobre o conto Kemum Poteh (anda luz) contada por Dauá Puri: descreva os dois personagens e explique a relação entre eles.

7 - Por que a estrela do conto Kemum Poteh ajudou o vagalume?

8 - Qual é a mensagem do conto Kemum Poteh?

9 - Escolha uma imagem apresentada no conto Kemum Poteh (anda luz) para descrever.

10 - Escolha dois colegas para representar um diálogo entre o vagalume e a estrela (podem utilizar o livro).

11 - O que os dois contos citados acima têm em comum?

12 - Crie um outro título para o conto Kemum Poteh (anda luz).

**Terceiro caminho: divisão dos membros da Aldeia Maracanã (processo de ruptura)**

1 - No dia 22 de março de 2013 a Aldeia Maracanã foi desocupada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, sob a responsabilidade do então governador Sérgio Cabral Filho. Lembre dos depoimentos apresentados no documentário “A saga da Aldeia Maracanã (2006/2016)” e descreva este episódio.

2 - Escolha três palavras para representar o episódio citado acima.

3 - Uma parte dos membros da Aldeia Maracanã negociou com representantes do governo do Rio de Janeiro e foram alojados provisoriamente em um terreno no bairro de Jacarepaguá, localizado na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Quais foram as dificuldades vivenciadas neste alojamento?

4 - Depois de um ano e oito meses vivendo no alojamento provisório em Jacarepaguá, e após cobranças feitas pelos indígenas que negociaram com o governo, eles foram transferidos definitivamente para \_\_\_\_\_ (complete).

5 - Cite o nome de um membro que relatou este episódio. Podem procurar nos materiais disponibilizados.

6 - Penalidade: volte uma casa porque ela representa a violência física, praticada contra os moradores da ocupação Aldeia Maracanã.

7 - Os membros da Aldeia Maracanã, que não aceitaram negociar, fizeram algumas tentativas de retorno para o território. Veja o exemplo a seguir e explique o tipo de resistência: José Guajajara (Urutau), no dia 15 de dezembro de 2013, subiu em uma árvore que fica no território da Aldeia Maracanã, ele permaneceu durante 26 horas até ser retirado à força pelos bombeiros. O seu objetivo era chamar a atenção para a causa defendida pelo movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic], que consiste em ocupar plenamente com autonomia aquele solo. Esta informação foi fornecida pelo mesmo, em uma oficina que ministrou no ano de 2021.

8 - A integrante Melissa Coelho, do movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic] relatou que durante o ano de 2013 realizou contações de histórias ao lado da cerca que os impedia de entrar na Aldeia Maracanã. Esta informação foi fornecida pela mesma em uma oficina que ministrou no ano de 2022. Por que era importante continuar próximo do território mesmo não podendo entrar nele?

9 - Explique o nome Aldeia Maracanã Rexiste [sic]. Lembre que a palavra *rexiste* foi escrita de uma forma diferente da norma culta da língua portuguesa, porém ela tem um objetivo, duas palavras foram mescladas sendo elas *existir* e *resistir* para dar ênfase a ações.

10 - Sugira um outro nome para o movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic], isso não quer dizer que o nome por eles escolhido é errado ou insuficiente. Esta proposta é só uma reflexão.

11 - O que aprendemos com o movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic]?

12 - Apesar de divididos e tendo estratégias diferenciadas de resistência, os membros da primeira ocupação Aldeia Maracanã ainda lutam pelo direito de se manterem vivo, no território escolhido e justificado, as sabedorias e práticas indígenas. Comente.

### **Quarto caminho - Aldeia Vertical: composta por membros da primeira ocupação da Aldeia Maracanã**

1 - Leiam o primeiro parágrafo da reportagem “Aldeia vertical: índios tentam se adaptar à realidade da vida no condomínio ‘Minha casa, minha vida’”. Agora destaque dois pontos sobre as mudanças que ocorreram na forma de viver deles.

2 - Crie um novo título para a reportagem citada acima.

3 - O que significa a frase dita pelo líder Carlos Tukano: “Aqui não pode nada e, ao mesmo tempo, pode tudo”. Lembre do debate realizado na aula sobre a Aldeia Vertical.

4 - Qual é a relação da Aldeia Vertical com a Aldeia Maracanã?

5 - Leia o parágrafo da reportagem citada, que Joatã Santos (da etnia Pataxó), relata a sua preocupação com o filho, que mudou da Reserva Barra Velha localizada na Bahia. Explique pelo menos duas rupturas que esta criança terá que se adaptar vivendo na Aldeia Vertical e no Condomínio Minha Casa Minha Vida/Estácio.

6 - Crie um novo nome para a Aldeia Vertical e explique.

7 - Procure na reportagem citada acima dois tipos de falta de respeito cometidas por alguns moradores do condomínio contra os indígenas e comente.

8 - No documentário “A saga da Aldeia Maracanã (2006/2016)”, a moradora indígena Vângri Kaingang relata alguns desentendimentos em relação ao barulho no prédio da Aldeia Vertical. Comente porque foi difícil se adaptar aos apartamentos.

9 - Penalidade: escolha um grupo para voltar duas casas no tabuleiro do jogo, esta medida representa as dificuldades sofridas pelos moradores da Aldeia Vertical.

10 - O que era proibido fazer no condomínio onde moram alguns membros da Aldeia Vertical?

11 - Para a moradora indígena Iracema Pankararu existem pontos positivos e negativos de morar na Aldeia Vertical. Leia o 13º parágrafo da reportagem sobre a Aldeia Vertical que será projetada no quadro para explicar os pontos de vista desta moradora.

12 - Veja as imagens presentes na reportagem “Aldeia vertical: índios tentam se adaptar à realidade da vida no condomínio ‘Minha casa, minha vida’”. Escolha duas para explicar.

### **Quinto caminho: palavras relacionadas aos membros da Aldeia Maracanã**

(Observação: utilize as palavras que estão presentes no jogo, sendo um total de dezessete.)

1 - Procure o significado da palavra pluriétnica no dicionário e faça um desenho correspondente.

2 - Procure o significado da palavra ancestralidade no dicionário e faça um desenho correspondente.

3 - Veja as palavras que estão no jogo e escolha as duas que correspondem à situação da localização e geografia da Aldeia Maracanã.

4 - Veja as palavras que estão no jogo e escolha a que corresponde a prática de apoiar e ajudar os membros da Aldeia Maracanã.

5 - Penalidade: escolha um grupo para voltar duas casas no tabuleiro do jogo, esta medida representa os torcedores que foram ao estádio Maracanã e que atacaram a Aldeia Maracanã.

6 - Escolha duas palavras presentes no jogo que se correspondem e dê a explicação.

7 - O grupo que estiver na frente deverá escolher uma das dezessete palavras para este grupo explicar.

8 - Escolha uma palavra que corresponda uma prática comum dos membros da Aldeia Maracanã.

9 - Escolha uma palavra que corresponda inquietação/aflição e dê o exemplo de como ela ocorre com os membros da Aldeia Maracanã.

10 - Peça para a professora explicar a palavra demanda e dê o exemplo de como ela ocorre com os membros da Aldeia Maracanã.

11 - Escolha a palavra de uma proposta educacional realizada por membros da Aldeia Maracanã e que foi apresentada por sua professora.

12 - Procure a palavra que corresponde ao ato de lutar, preservar e resistir que os membros da Aldeia Maracanã praticam.

### **Sexto caminho: criando perguntas sobre os assuntos trabalhados sobre a Aldeia Maracanã**

1 - Crie uma pergunta e resposta sobre: ocupação do território em 2006.

2 - Crie uma pergunta e resposta sobre: desocupação violenta do território em 2013.

3 - Crie uma pergunta e resposta sobre: Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic].

- 4 - Crie uma pergunta e resposta sobre: Associação Indígena Aldeia Maracanã.
- 5 - Crie uma pergunta e resposta sobre: Aldeia Vertical.
- 6 - Crie uma pergunta e resposta sobre: violências praticadas contra os membros da Aldeia Maracanã.
- 7 - Crie uma pergunta e resposta sobre: parcerias os membros da Aldeia Maracanã.
- 8 - Crie uma pergunta e resposta sobre o ato de semear feita pelos membros da Aldeia Maracanã.
- 9 - Crie uma pergunta e resposta sobre: pinturas corporais indígenas.
- 10 - Crie uma pergunta e resposta sobre: viver coletivamente.
- 11 - Crie uma pergunta e resposta sobre: o ato de resistir.
- 12 - Crie uma pergunta e resposta sobre: educação proposta pelos membros da Aldeia Maracanã.

### **Sétimo caminho: experiências**

- 1 - Durante a Oficina “Colar guardião das sementes”, ministrada pela indígena Camel Puri da AIAM, eu realizei uma pergunta sobre o tempo que uma semente de algodão demorava para germinar. Qual foi o ensinamento que aprendi sobre este assunto? (não pode consultar o material entregue).
- 2 - Durante a Oficina “Colar guardião das sementes”, ministrada pela indígena Camel Puri da AIAM, a mãe de uma participante fez um comentário desrespeitoso dizendo que a proposta não era interessante e que seria melhor ir comprar os artesanatos, que estavam sendo vendidos. A aluna decidiu ficar e terminar o seu colar, contrariando a mãe ao afirmar que estava envolvida com a atividade. Quais aprendizados podemos tirar desta experiência?
- 3 - Veja o apito que está presente no jogo, ele é bem diferente dos apitos que conhecemos. Ele pode ser feito de bambu ou madeiras ocas. Adquiri este artefato de artesãos guaranis que vivem em Angra dos Reis (RJ) e foi convidado pela AIAM para participar do evento produzido por eles. Um membro do grupo deverá apitá-lo e explicar o seu mecanismo.
- 4 - Veja a bolsa produzida pelas indígenas da etnia Baniwa, que moram na Aldeia Assunção do Içana, município de São Gabriel da Cachoeira (AM). A fibra usada é o tucum. Elas também foram convidadas pela AIAM para participarem do “Dia dos Povos Indígenas 2022”. Desenhe o traçado feito por elas.
- 5 - Leia as instruções presentes no sabonete natural produzido pelas “Mães guerreiras da Aldeia Mãe Pataxó”, Porto Seguro (BA), que foram convidadas pela AIAM para participarem

do “Dia dos Povos Indígenas 2022”. Leia as informações contidas no produto e tente fazer uma propaganda para vendê-lo.

6 - Entregue a atividade sobre o livro “Kemum Poteh” de autoria de Dauá Puri, proposta na aula sobre contos. Este autor também participou do “Dia dos Povos Indígenas 2022”.

7 - Acesse o Facebook da Associação Indígena Aldeia Maracanã (<https://www.facebook.com/associacaoindigenaaldeiamaracana>) e procure três informações sobre a AIAM (exemplo: missão), depois procure a parceria entre a Aldeia Mata Verde (Maricá) com esta associação.

8 - Acesse o Facebook da Aldeia Rexiste [sic] e descreva três informações que aparecem e um encontro realizado pelo “Círculo Sagrado de Mulheres” e tire informações sobre este grupo de mulheres.



Fonte: <https://www.facebook.com/aldeia.rexiste/>.

9 - Veja os dois maracás que estão no tabuleiro do jogo, o verde e preto. Cite dois materiais usados e depois os manuseiem para ouvirem as sementes.

10 - Veja a foto publicada pela Aldeia Rexiste [sic] da visita educacional realizada por alunos da Escola Municipal Friedenreich da cidade do Rio de Janeiro, localizado no bairro Maracanã. Neste dia, os alunos tiveram uma aula diferenciada, uma das propostas foi a pintura corporal.

Entre no Facebook da Aldeia Rexiste [sic], no dia 1º de julho de 2022 para ver outras atividades realizadas com este grupo de alunos e alunas.



Fonte: <https://www.facebook.com/aldeia.rexiste/>.

11 - Veja a pintura corporal realizada pela professora Fabiana com o Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic] e tente copiar os elementos presentes nesta pintura.

### **Oitavo caminho: dialogando com as palavras**

(Observação: as palavras não podem ser escolhidas mais de uma vez.)

- 1 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.
- 2 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.
- 3 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.
- 4 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.
- 5 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.
- 6 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.
- 7 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.
- 8 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.

9 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.

10 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.

11 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.

12 - Escolha uma palavra do jogo para relacionar com uma prática ou proposta da Aldeia Maracanã. Palavra: \_\_\_\_\_.

Imagem 5 - Tabuleiro “Jogando com a Aldeia Maracanã”



Fonte: acervo pessoal da autora.

Imagem 6 - Dado e sementes presentes no tabuleiro “Jogando com a Aldeia Maracanã”



Fonte: acervo pessoal da autora.

Imagem 7 - Artefatos indígenas presentes no tabuleiro “Jogando com a Aldeia Maracanã”



Fonte: acervo pessoal da autora.

Imagem 8 - Palavras bordadas: ancestralidade, companheirismo, demandas, educação e horta



Fonte: acervo pessoal da autora.

Imagem 9 - Palavras bordadas: preocupações, artesanato, felicidade, família, contos e festas



Fonte: acervo pessoal da autora.

Imagem 10 - Palavras bordadas: resistência, pluriétnica, urbana, Rio de Janeiro, resistência e vidas



Fonte: acervo pessoal da autora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar este tema é instigante pois entramos em um projeto pluriétnico refletido e planejado por alguns anos (desde do ano 2000), inspirado na coragem dos Tamoios, que teve sua inserção em “solo sagrado” em 2006. Esta ação possibilitou e estimulou pessoas a pensarem em um local que deveria abrigar um centro de referências das culturas indígenas e poderia inspirar outras frentes de ocupação e atuação educativa. A criação desta coletividade também sensibilizou e despertou o interesse de alguns descendentes indígenas, que não se identificavam como tal, a querer conhecer suas histórias familiares e origens étnicas; e após um processo de autoafirmação e de contato com os membros desta aldeia passaram a se reconhecerem.

A ocupação “Aldeia Maracanã” proporcionou a oportunidade do encontro de representantes de várias etnias que se encontravam deslegitimados e vivendo em situações precárias na cidade do Rio de Janeiro, que aos poucos foi ganhando amplitude e possibilitando a reapropriação de espaços públicos. Os membros indígenas que participaram da primeira ocupação construíram um projeto étnico, cultural e político, que através da implantação de um projeto educacional foi conquistando simpatizantes, pesquisadores e novos membros.

Foram desenvolvidas duas frentes do trabalho educacional, o primeiro que visava realizar propostas no território ocupado, com educandos com realidades diversificadas e o segundo que era direcionado a instituições de ensino, principalmente as escolas/colégios públicos. Era necessário participar da educação pública do Rio de Janeiro, envolver equipes pedagógicas, responsáveis e alunos. Estes educadores compreenderam que estar nestes espaços públicos era uma possibilidade de produzir visibilidade, ter voz ativa e estimular a aplicação da Lei nº 11.645/2008.

O arquétipo educacional privilegiado pela sociedade moderna se contrapõe ao ideal dos povos indígenas na construção de saberes que se fundamentam em uma visão holística. Uma visão de mundo que é permeada pelas percepções do indivíduo no grupo que está inserido, nas trocas enquanto membros de uma sociedade em suas próprias percepções do ser humano. Era preciso divulgar uma proposta educacional que respeitasse o viver em coletividade, que autoafirmasse a herança histórica de um território permeado de impressões e ações indígenas e indigenistas.

Após a ação violenta praticada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, em março

de 2013, contra o coletivo da “Aldeia Maracanã”, ocorreu uma ruptura entre os membros que se dividiram em dois grupos distintos. O grupo que aceitou negociar com representantes do governo do Rio de Janeiro justificou esta medida como forma de cessar a violência física e moral que estavam expostos. A maioria deles hoje se encontra instalado no condomínio do “Minha Casa minha vida Frei Caneca”, no bairro do Estácio/RJ, e fazem parte da Associação Indígena Aldeia Maracanã. Este coletivo ainda espera a construção do Centro de Referências Indígenas como foi acordado com o Governo do Estado do Rio de Janeiro. O segundo grupo que se intitula “Aldeia Maracanã Rexiste [sic]” não negociou com o governo alegando que esta atitude representaria a falta de autonomia em gerir seus projetos político-pedagógicos.

Uma parte dos apoiadores da Aldeia Maracanã só reconhece a atuação do Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic], pois consideram fundamental a resistência física no território pleiteado. Estes simpatizantes são responsáveis por divulgar as atividades realizadas através das redes sociais e por promoverem uma rede de apoio financeiro quando solicitados. Um exemplo significativo desta ação foi a colaboração na compra de materiais de construção para realizar a obra de implementação dos banheiros.

Impactados pela pandemia do coronavírus (covid-19), o Movimento Aldeia Maracanã Rexiste [sic] precisou se adaptar a uma nova realidade de ensino, que foi a adequação de suas propostas educacionais ao modo on-line, algo que lhes causou estranheza no primeiro momento, mas também possibilitou ampliar seu espaço de atuação. Educandos de outros locais do Brasil puderam participar desta nova modalidade de ensino e passaram a ser parceiros dessa coletividade. Participar desta experiência no curso de Tupi-Guarani (turma 7-2021) foi muito enriquecedor para mim e para os outros colegas envolvidos, que puderam relatar experiências e projetos educacionais indígenas que ocorrem em seus estados de atuação.

Os dois grupos que compõem e se intitulam “Aldeia Maracanã” acreditam na educação como a principal forma de resistência, pois é através da sua concepção e prática diária, que eles conseguem dialogar e apresentar outras percepções de mundo. Estes educadores nos convidam a repensar o currículo e modificar a forma como ensinamos as histórias indígenas e as relações que podemos promover com outros povos excluídos ou desprestigiados do sistema educacional formal. Durante a minha formação continuada com eles, fui instigada a repensar também a minha múltipla identidade e prática com as minhas comunidades de convívio.

Visando contribuir com o ensino da história indígena no estado do Rio de Janeiro, proponho a execução de um material pedagógico, que possibilite dar visibilidade a autores

indígenas da Aldeia Maracanã e suas propostas políticas, como reconhecimento da pluralidade e da atuação diferenciada de povos indígenas nos centros urbanos. Pretendo produzir artigos que corroboram com a necessidade de se produzir materiais pedagógicos que devem ser compartilhados e ressignificados com outros professores, pois disponibilizar este material é uma possibilidade de atuação coletiva.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Cristiana de Lima Tomaz; BAPTISTA, Alessandro César dos Santos; PIMENTA, Fabiana de Souza Pimenta; SANTOS, Thiago Cerqueira. **Cartografia de Identificação no Conhecimento Histórico Didatizado no Brasil: História e Cultura indígena**. Rio de Janeiro, 2017. No prelo.

ALBUQUERQUE, Marcos A. S. Indígenas na Cidade do Rio de Janeiro. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, n. 7, p. 149-168, 2015.

ALDEIA REXISTE. **Facebook oficial**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/aldeia.rexiste/>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ALDEIA MARACANÃ/ALDEIA MARAKA NÁ- ALDEIA REXISTE . **Vídeo**. Rio de Janeiro: 2019, 4 min e 30 s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TSWMCvDz9ms>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ALDEIA mata verde bonita. **Facebook oficial**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/aldeiamataverdebonita>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfozes Indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte. Formação de professores na Licenciatura Intercultural e as disciplinas de História. **Revista Território & Fronteiras**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 131-148, jan./jun. 2015.

A SAGA da Aldeia Maracanã: 2006-2016. **Documentário**. Rio de Janeiro: AIAM, 2017, 31 min e 35 s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sW8SjhgKoDA>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ASSOCIAÇÃO INDÍGENA ALDEIA MARACANÃ. **Facebook oficial**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/associacaoindigenaaldeiamaracana/>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

BAINES, Stephen G. **As chamadas “aldeias urbanas” ou índios na cidade**. 2004. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=212>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BEVILAQUA, Camila. Uma aldeia vertical: vivências indígenas no Rio de Janeiro. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, v. 16, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Entrevista: Gersem dos Santos Luciano (Gersem Baniwa). **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 127-148, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel; XAVIER, Maria Luisa (Orgs.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BEVILAQUA, Camila. A Aldeia Vertical e a Horta no Morro. Trajetórias indígenas no Rio de Janeiro. Ponto Urbe. **Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 21, 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. IN: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Almicar Araújo (Orgs). **Ensino de História e Culturas Afro Brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 101-132.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; BERGAMACHI, Maria Aparecida. Apresentação. Dossiê “Ensino de Histórias Indígenas”. In: **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 13-19, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

BRANDÃO, C. J. B. **A cena do Dia do Índio na TV**. Rio de Janeiro: Museu do Índio - Funai, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

CAPELLI, Paulo. Aldeia Maracanã é lixo urbano. Quem gosta de índio, vá para Bolívia, diz Rodrigo Amorim. **O Globo**, 4 jan. 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/aldeia-maracana-lixo-urbano-quem-gosta-de-indio-va-para-bolivia-diz-rodrigo-amorim-23345028>>. Acesso em: 20 mai. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, 2002.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CLASTRES, Pierre. **La société contre l'État: recherches d'anthropologie politique**. Paris: Éditions de Minuit, 1974.

COELHO, Mauro Cesar. A história, o índio e o livro didático: apontamentos para uma reflexão sobre o saber histórico escolar. In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **A história na escola: autores, livros e leituras**. Rio de Janeiro: FAPERJ; FGV Editora, 2009.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria; Laced, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade Educação**, v. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dez. 1997.

DAMIANI, Magda Floriano. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: **XVI Endipe**, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Unicamp, Campinas, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

DOMINGUES, João Luiz Pereira. **A diversidade atrofiada**: políticas de regulação urbana e movimentos culturais insurgentes na cidade do Rio de Janeiro. 2013. 372 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DOURADOS AGORA. Para professor, omissão de governos na questão indígena gera violência. **Notícias de Dourados-MS**, 23 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.douradosagora.com.br/2016/03/21/para-professor-omissao-de-governos-na-questao-indigena-gera-violencia/>>. Acesso em: 3 abr. 2021.

ESTADO de Exceção. **Documentário**. Direção de Jason O'Hara. Brasil/Canadá, 2017, 89 min.

FARIAS, Patrícia Angelica de Oliveira. **Representações docentes sobre alunos indígenas e as implicações da Lei 11.645/2008**. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - ProfHistória, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

FISCHER, Tânia Maria Diederich. **Poder Local**: um tema em análise. Rio de Janeiro: FGV, 1992.

FONSECA, Selva Guimaraes; SILVA, Marcos Antônio da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n. 60, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Sonia Maria de. **História oral possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para professores. São Paulo: Contexto, 2014.

GRANJA, Patrícia. **Aldeia Maracanã resiste ao despejo**. Site Nova Democracia, ano XI, n. 102, jan. 2013. Disponível em: <<https://anovademocracia.com.br/no-102/4474-aldeia-maracana-resiste-ao-despejo>>. Acesso em: 1 mai. 2021.

GUAJAJARA, José. Pré-Coirem 2018. In: **III Congresso Intercultural de Resistência dos Povos Indígenas e Tradicionais do Maraka'nà**, Rio de Janeiro, 10 out. 2018.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azevedo. Estudo de viabilidade para oferta de um curso de Licenciatura em Educação Indígena no Centro de Humanidades da UFCG. **Cadernos Leme**, v. 1, n. 2, 2009.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HEINEN, Maíra; PAIVA, Bianca. **Indígenas na cidade**: pobreza e preconceito marcam condições de vida. 2017. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/indigenas-na-cidade-pobreza-e-preconceito-marcam-condicao-de-vida>>. Acesso em: 7 mai. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**. São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, Antonio Carlos S.; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). **Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil**. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007. p. 141.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização social no Brasil. **Cadernos Cimeac**, v. 7. n. 1, Uberaba, 2017. ISSN 2178-9770.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã**: subsídios para o ensino da temática indígena. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Unidade Universitária Amambaí, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambaí, 2018.

MAIA, Marcia de Souza da. **Parque indígena do Xingu**: um jogo para Lei 11.645/2008. 2016. 148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Faculdade de História, Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016.

MANIFESTO publicado pela resistência da Aldeia Maracanã, 2013. Disponível em: <<https://uniaocampocidadeefloresta.wordpress.com/2013/08/17/manifesto-do-movimento-universidade-aldeia-indigena-maraka-anana/>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MARTINS, Dalila Gonçalves. **Cocar e Universidade**: um paradigma híbrido. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. S. (Orgs.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOSSI, Thays. Economia e pandemia. **Iguana Podcast**, abr. 2020. Disponível em: <[https://open.spotify.com/episode/2mn4s3W4HTetn6tYxA3ogD?si=Ae54sG2CTr2dK9H\\_2BX31&nd=1](https://open.spotify.com/episode/2mn4s3W4HTetn6tYxA3ogD?si=Ae54sG2CTr2dK9H_2BX31&nd=1)> Acesso em: 20 abr. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. Lei 11.645, livros e pensamentos. **Debate 40**, 8 fev. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZaMUFVXARkU202>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

NADDEO, André. **Sérgio Cabral anuncia museu do COB em área da Aldeia Maracanã**. 20 fev. 2013. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/esportes/jogos-olimpicos/2016/sergio-cabral-anuncia-museu-do-cob-em-area-da-aldeia-maracana,388f3678878fc310VgnVCM4 000009bcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 10 out. 2022.

NASCIUTTI, Luiza Freire. **Identidade, experiência urbana e agências cotidianas: trajetórias de quatro mulheres indígenas na cidade do Rio de Janeiro**. 2019. 227 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

OLIVEIRA, Pâmela. **Aldeia vertical: índios tentam se adaptar à realidade da vida em condomínio no “Minha casa, minha vida”**. 2010. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/rio/aldeia-vertical-indios-tentam-se-adaptar-realidade-da-vida-em-condominio-no-minha-casa-minha-vida-13556705.html>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PAIVA, Adriano Toledo. **História indígena na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PEREZ, Beatriz. Após declarar que Aldeia Maracanã “é um lixo”, Rodrigo Amorim diz que respeita indígenas. **O Dia**, Rio de Janeiro, 4 jan. 2019. Disponível em: <<https://odia.ig.com.br/brasil/2019/01/5608250-apos-declarar-que-aldeia-maracana-e-um-lixo--rodrigo-amorim-diz-que-respeita-indigenas.html>>. Acesso em: 10 out. 2022

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas, v. 2, n. 4, 2005. p. 9-17, 2005.

PIMENTEL, Spensy. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

PURI, Daa. **Kemum Poteh: anda luz**. 2020. 20 p.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RAMOS, Antonio Dari; BENITES, E. Os indígenas e a fronteira acadêmica. In: BURGARDT, Victor Hugo Veppo; BRITO, Antonio Guimarães (Orgs.). **(Pa)lavras de Índios. Povos indígenas, caminhos e diálogos de fronteiras**. 1. ed., v. 1. Curitiba: CRV, 2018. p. 45-62.

RANGEL, Lucia Helena; LIEBGOTT, Roberto Antonio. **Sob Bolsonaro, a violência e impunidade contra os povos indígenas foram naturalizados**. 2021. Disponível em: <<https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2022

REVISTA HISTÓRIA HOJE. **Dossiê “Ensino de Histórias Indígenas”**. v. 1, n. 2, p. 1-223, 2012.

ROCHA, Helenice. Sem bagagem não se ensina e nem se aprende história. In: SILVA, C.; ZAMBONI, E. (Orgs.). **Ensino de História, memória e cultura**. Curitiba: CRV, 2013.

ROCHA, Helenice. Aula de História: evento, ideia e escrita. In: **Revista História e ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.

RONDON: a colonização do Oeste brasileiro e a conquista dos povos indígenas. **Nova Democracia**, 4 dez. 2018. Disponível em: <<https://anovademocracia.com.br/noticias/9985-rondon-a-colonizacao-do-oeste-brasileiro-e-a-conquista-dos-povos-indigenas?fbclid=IwAR0lm3338k3fHu7MO0VXZpCP7ZVgnzKpr-3ZhAlcW5a6R0T0SKxBFhT3H5I>>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Boaventura S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Vinícius Pereira dos. **A resistência da Aldeia Maracanã: um ponto de oxidação pela “revolução ferrugem”**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

STARLING, Monica. Entre a lógica do mercado e a cidadania: os modelos de gestão do patrimônio cultural. **Políticas culturais em revista**, v. 5, p. 91-108, 2012.

SILVA, Giovani José. Ensino de História Indígena. In: WITTMANN, Luisa T. (Org.). **Ensino (d)e História Indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Maria da Penha (Org.). **A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008**. Recife: Edufepe, 2013.

SILVA, Maria de Fátima Barbosa. Livro didático de História: representações do índio e contribuições para a alteridade. In: **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p 151-168, 2013.

SILVA, Sérgio Luiz Pereira da. **A Sociedade da Diferença: formações identitárias, esfera pública e democracia na sociedade global**. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2009.

SILVEIRA, Thaís Elisa da. **Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de História na região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

SPOSATI, Ruy. **Chamados de “sujos” e fedidos”, indígenas são expulsos de sala de aula**. Dourados, 2013. Disponível em: <[http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo\\_id=6761&action=read](http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=6761&action=read)>. Acesso em: 3 mai. 2021.

STARLING, Mônica. Entre a lógica de mercado e a cidadania: os modelos de gestão do patrimônio cultural. **Políticas Culturais em Revista**, v. 1, n. 5, p. 91-108, 2012. Disponível em: <<http://www.politicasculturaisemrevista.ufba.br>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

TERENA, Marcos. Líder indígena brasileiro lamenta pela perda de conhecimento de idosos devido à covid-19. **ONU news**, 9 ago. 2020. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/story/2020/08/1722642>>. Acesso em: 27 mai. 2022.

URQUIZA, Antônio H. Aguilera; PRADO, José Henrique. Diversidade sociocultural, relações interétnicas e os povos indígenas. In: URQUIZA, Antônio H. Aguilera (Org.). **Antropologia e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2016.

URQUIZA, Antônio H.; BANDUCCI JR, Álvaro. Culturas e relações interétnicas algumas aproximações conceituais. In: URQUIZA, Antônio H. (Org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

WITTMANN, Luisa T. **Ensino d (e) história indígena**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.