

Maria Cristina Schefer  
Thais Janaina Wenczenovicz  
Organizadoras

# DIREITO À EDUCAÇÃO E IDENTIDADES: QUESTÕES INDÍGENAS E PERSPECTIVAS RACIAIS

Volume I



**PPGD**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO  
MESTRADO E DOUTORADO

**editora  
unoesc**

**Editora Unoesc**

**Coordenação**

Tiago de Matia

Agente administrativa: Simone Dal Moro  
Revisão metodológica: Paula Stechenski Zaccaron  
Projeto Gráfico e capa: Saimon Vasconcellos Guedes  
Diagramação: Saimon Vasconcellos Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S387d Schefer, Maria Cristina.  
Direito à educação e identidades: questões indígenas e perspectivas raciais / Maria Cristina Schefer, Thais Janaina Wenczenovicz. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2021.  
280 p.: il. ; 23 cm.

ISBN e-book: 978-65-86158-63-2  
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Direito à educação. 3. Direitos humanos.  
4. Índios – Educação. I. Wenczenovicz, Thais Janaina. II. Título.

Doris 341.1234

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca da Unoesc de Joaçaba

**Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc**

Reitor  
Aristides Cimadon

Vice-reitores de Campi  
Campus de Chapecó  
Carlos Eduardo Carvalho  
Campus de São Miguel do Oeste  
Vitor Carlos D'Agostini  
Campus de Videira  
Ildo Fabris  
Campus de Xanxerê  
Genesio Téio

Pró-reitora Acadêmica  
Lindamir Secchi Gadler

Pró-reitor de Administração  
Ricardo Antonio De Marco

**Conselho Editorial**

Jovani Antônio Steffani  
Tiago de Matia  
Sandra Fachineto  
Aline Pertile Remor  
Lisandra Antunes de Oliveira  
Marilda Pasqual Schneider  
Claudio Luiz Orço  
Ieda Margarete Oro  
Sívio Santos Junior  
Carlos Luiz Strapazzon  
Wilson Antônio Steinmetz  
César Milton Baratto  
Marconi Januário  
Marcieli Maccari  
Daniele Cristine Beuron

A revisão linguística é de responsabilidade da revisora Naiara Letícia Valentini

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
AGUYJEVETE, PROFESSORES JURUÁ: NA ESCOLA DOS GUARANI MBYA.....	15
ESTADO E VIOLÊNCIA(S) CONTRA OS POVOS INDÍGENAS NO SUL DO BRASIL.....	41
CURRÍCULO INTERCULTURAL E PRÁTICAS INCLUSIVAS: PERCEPÇÕES DE COMUNIDADE ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA.....	59
DIÁLOGOS NECESSÁRIOS SOBRE FEMINISMO DECOLONIAL EM TEMPOS DE NEOCONSERVADORISMO E FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO NA AMÉRICA LATINA.....	87
INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: PRESENCAS, RE-EXISTÊNCIAS E PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO.....	121
A APRENDIZAGEM EM COMUNIDADE E O CURRÍCULO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO LITORAL SUL DO ESTADO DE SÃO PAULO .....	151
ETNOCONHECIMENTOS INDÍGENAS: DIÁLOGOS E CONEXÕES COM POVOS ANCESTRAIS SOBRE SEUS IDIOMAS E OUTROS TEMAS PROIBIDOS PELA DITADURA MILITAR NO BRASIL.....	173
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E COVID-19: O RETRATO DA MULHER NEGRA SOB A ÓTICA DA INTERSECCIONALIDADE .....	203
PROTAGONISMO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA DAS ALDEIAS DO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL.....	229
SE O HIP HOP FOSSE UMA PESSOA ELE DIRIA EXATAMENTE O QUE EU VOU DIZER AGORA: DISCURSOS DE CANTORAS NEGRAS DE RAP DE SÃO PAULO/SP.....	253



# APRESENTAÇÃO

A presente Coletânea intitula-se Direito à Educação e Identidades: questões indígenas e perspectivas raciais traz consigo o entrelaçamento de debates e olhares coletivos de discentes e docentes de Programa de Pós-graduação na área das Ciências Humanas, Jurídica e Sociais realizado no decorrer de 2020 e 2021/1. Envolveram-se na produção desse trabalho docente pesquisadores e discentes de pós-graduação *Stricto Sensu* de várias Universidades: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Sudoeste do Paraná (Unioeste) e a anfitriã desse projeto – Universidade do Oeste de Santa Catarina por meio do Programa de Pós-Graduação em Direito, sob a coordenação do Grupo de Pesquisa Interculturalidade, Identidade de Gênero e Personalidade.

Pensar a Educação na América Latina e Caribe, com destaque ao Brasil traz a possibilidade da realização de inúmeras reflexões que vão desde a efetividade do direito à educação, acessibilidade e permanência, desigualdades sociais e após março de 2020 a afetação por conta da pandemia. Entretanto, a opção de recorte para a reflexão centra-se no grupo social de indígenas e seus entrelaçamentos com a educação e questões correlatas.

Por séculos os povos indígenas foram alijados de muitos direitos e por consequência do direito à educação e submetidos a diversos tipos de negações e violências. Dentre as violências empreendidas conta os Povos Indígenas pode-se indicar a incidência das doenças e epidemias, da fome, das expropriações de terras indígenas, forjadas na invasão,

na grilagem e no loteamento, da violência contra o patrimônio,<sup>1</sup> da violência contra a pessoa,<sup>2</sup> da violência por omissão do Poder Público,<sup>3</sup> da mortalidade na infância, dentre outras.

Nesse conjunto de esforços, mesmo em tempos de crise sanitária (pandemia e sindemia) o trabalho apresenta dez capítulos com temáticas variadas, mas que convergem para eixos comuns. Cidadania, desigualdades sociais, Direitos Humanos, Direito à educação, políticas públicas e pobreza unem as reflexões desse trabalho. Insta destacar que a crise sanitária e econômica causada pela pandemia da Covid-19 impactou e impactará por anos na vida dos brasileiros e, conseqüentemente o desemprego, negação de direitos e a pobreza extrema tomam proporções maiores.

Em 2020, técnicos do Banco Mundial indicaram que, no mínimo, 110 a 120 milhões de pessoas foram colocadas em condição de miséria absoluta, número que pode crescer para 150 milhões em 2021. Segundo indicativos do Banco Mundial (BIRD), a miséria absoluta é caracterizada por uma renda diária de até US\$ 1,9 (cerca de R\$10, ao câmbio brasileiro de julho/agosto de 2020). Com base nesse dado, a pobreza extrema passará a afetar o equivalente a algo entre 9,1% e 9,4% da população mundial até 2022, de acordo com o relatório *Poverty and Shared Prosperity Report* (Relatório sobre Pobreza e Prosperidade Compartilhada), publicado a cada dois anos pelo BIRD. Ou seja, quase 10% da população mundial tornar-se-á extremamente miserável.

<sup>1</sup> Compreende a omissão e morosidade na regularização de terras, conflitos relativos a direitos territoriais e invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio.

<sup>2</sup> Relaciona-se ao abuso de poder; ameaça de morte; ameaças de vários tipos; assassinatos; homicídio culposo; lesões corporais dolosas; racismo e discriminação étnico cultural; tentativa de assassinato e violência sexual.

<sup>3</sup> Mortalidade na infância, suicídios e desassistência geral; desassistência na área de educação escolar indígena; desassistência na área de saúde; disseminação de bebida alcoólica e outras drogas e morte por desassistência à saúde.

Nesse contexto, é necessário pensar e refletir sobre esse momento e trazer à luz análises assentadas em marcos teóricos variados e diversidade metodológica para compreender esse momento singular vivenciado pelo mundo pós-pandemia.

O primeiro capítulo nominado de “A’Eveté, professores Juruá: na escola dos Guarani Mbya” escrito por Maria Cristina Schefer traz uma análise da manutenção de professores não indígenas em escolas indígenas. Os participantes, professores juruá, narraram suas experiências em diferentes aldeias Guarani Mbya no Rio Grande do Sul. O empreendimento investigativo evidenciou que: a) há uma legislação robusta que pode garantir o fortalecimento da categoria escola indígena; b) há demora na implementação de políticas públicas para a formação intercultural de professores indígenas; c) o modo de seleção de profissionais não indígenas para escolas indígenas revela o descompromisso tanto com a pedagogia intercultural quanto com o ingresso de jovens professores no magistério; d) é possível *status* de autoridade social ao professor *juruá* nas aldeias, porém, para que isso ocorra, é preciso que ele não sobreponha sua intelectualidade aos saberes ancestrais do lugar.

O segundo capítulo centra na reflexão **das violências exercidas pela sociedade e principalmente pelo Estado contra as populações indígenas. Sabe-se que o colonialismo, o capitalismo e o Estado-nação impactam na trajetória e desenvolvimento destas comunidades.** Enquanto procedimento metodológico utiliza-se do metodológico bibliográfico-investigativo com aporte de dados estatísticos do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Atribuíram-se traços específicos do inimigo coletivo aos povos originários, como seqüela sofrem violências que são refletidas estruturalmente e simbolicamente. Compõe o rol de autoras nessa reflexão Émelyn Linhares, Marlei e Thaís Janaina Wenczenovicz.

O capítulo terceiro escrito por Catarina Janira Padilha e Leila Soares de Perusollo centra-se no currículo intercultural e as práticas inclusivas. A educação inclusiva desempenha importante papel de transformação cultural no contexto escolar, principalmente no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos às pessoas com deficiência. Nesse contexto, sua construção social e educacional através dos tempos tem sido repleta de barreiras atitudinais que influenciam as relações sociais, as formas de interação e a formação dessas pessoas. Dessa forma, apresentam-se resultados quanto à compreensão da comunidade escolar referente ao currículo intercultural nas práticas inclusivas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na escolarização do discente indígena com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), em uma escola indígena no Estado de Roraima – Brasil. Para isso objetivou-se analisar as práticas de inclusão no currículo intercultural desenvolvidas na SRM em uma escola indígena. A reflexão ainda debate a urgência de estruturação e proposição de Políticas Públicas para formação de docentes indígenas evidenciando os saberes tradicionais, revitalização a manutenção dos saberes pautadas ao Currículo Intercultural para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva voltada à população indígena.

O quarto capítulo resultado da reflexão de Cristiane Inês Bhering Kimura consiste em um estudo teórico de abordagem qualitativa, com aportes nos conceitos do feminismo decolonial como instrumento de reflexão para analisar o fenômeno da contramobilização conservadora engendrada pelo neoconservadorismo e pelo fundamentalismo religioso em face das agendas de defesa da igualdade de gênero e da diversidade sexual. A partir da primeira década do ano 2000, com o desmantelamento dos governos de centro-esquerda, à exemplo da destituição de Pedro Lugo no Paraguai, em 2012, e de Dilma Rousseff no Brasil, em 2016, passando pelas eleições de Pedro Pablo Kuczynski no Peru, em 2016, de

Sebastián Piñera no Chile, em 2018, de Jair Messias Bolsonaro no Brasil, em 2018, e de Guillermo Lasso no Equador, em 2021, significativa parcela da população das sociedades latino-americanas, em especial as mulheres e as comunidades LGBTQIA+, passam a enfrentar situações de retrocesso das pautas sociais que até então vinham avançando acarretando, a um só tempo, importantes instabilidades de origens política, social e econômica promovidas por um cenário de crescente neoconservadorismo aliado ao fundamentalismo religioso na América Latina.

O quinto capítulo intitulado “Índigenas na Universidade: presenças, re-existências e processos de in/exclusão” com autoria de Michele Barcelos Doebber busca identificar processos de in/exclusão vividos por indígenas no interior da universidade, bem como refletir sobre possíveis caminhos para a construção de um espaço intercultural. O estudo é elaborado através de metodologia colaborativa de inspiração etnográfica junto à indígenas estudantes de graduação em seus territórios de origem e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Observamos que a presença cada vez mais efetiva desses novos sujeitos acadêmicos tem causado alterações (mesmo que tímidas) no cotidiano das universidades. Tanto indígenas precisaram criar estratégias de re-existência para estar nesse espaço, quanto a própria academia é tensionada a rever suas práticas, criando novas condições de permanência a esses estudantes. A pesquisa aponta que, se por um lado a universidade opera com lógicas estritas e colonizadoras, numa busca por normalizar a diferença, gerando processos de exclusão no interior de uma política que se pretende inclusiva, por outro, os acadêmicos indígenas povoam esse espaço com outras formas de ser e estar no mundo, outras corporeidades, linguagens, racionalidades, sensibilidades e epistemes.

O capítulo seis escrito por Debora Dionísio e Ubiratã Gomes com o título “A aprendizagem em comunidade e o currículo nas escolas indígenas

do Litoral Sul do Estado de São Paulo” apresenta um breve relato sobre a importância da aprendizagem significativa por meio da interação e participação das crianças e jovens nas atividades da comunidade, organizando o currículo escolar indígena de forma que as especificidades das diferentes culturas sejam contempladas no ensino formal, de maneira a valorizar a identidade individual e coletiva, fortalecendo e revitalizando os ensinamentos tradicionais, relacionando estes com os conhecimentos ditos universais. Na primeira etapa deste estudo relaciona-se o marco regulatório da educação escolar indígena no Brasil e no Estado de São Paulo. Num segundo momento, relata-se a atual realidade da educação escolar indígena das escolas da Baixada Santista por meio da análise das atividades educativas, relatos de professores e vice-diretores, concatenando com estudos bibliográficos para apresentar uma proposta de ensino baseada na aprendizagem em comunidade por meio do calendário cultural e a tríplice dimensão curricular. Por fim registra-se apontamentos que mesmo com desafios a serem vencidos, diante dos pressupostos apresentados, tem indicativos promissores quanto ao engajamento dos alunos aos projetos apresentados no cotidiano cultural das aldeias firmando e valorizando a identidade de cada educando.

O capítulo de número sete elaborado por Jaqueline Rosa da Cunha (Takuá) e Merong Kamakã tem por objetivo registrar os processos de resistência de 6 famílias de Povos Indígenas, principalmente, no que tange à língua e a cultura próprias dos Povos Tradicionais, que foram afetadas pelos processos de etnocídio, nos últimos 521 anos no Brasil. Entretanto, a história registra que, no período da Ditadura Militar, que perdurou no Brasil de 1964 a 1985, a maioria dos Povos Indígenas foi atingida brutalmente em vários aspectos, dentre eles, de serem proibidos de falar a sua própria língua e expressar a sua cultura e religiosidade.

Nesse sentido, utilizando a metodologia qualitativa de dialogicidade, em uma pesquisa participante realizada por meio de uma roda de conversa, foram entrevistados representantes ancestrais dos Povos: Mehinako, Kaingang, Mbya-Guarani, Xokleng e Pataxó Hã-hã-hãe, da família Kamakã Mongoió. Após as declarações realizadas pelos(a) indígenas, a professora, que é militante indigenista e licenciada no ensino de línguas ocidentais e o líder cultural indígena realizaram a análise dos métodos de ensino-aprendizagem utilizados por essas famílias para driblar ou não, a censura e o genocídio, e manterem vivos os seus falares, rezo, histórias e identidades culturais. Trechos das entrevistas foram descritos neste texto e estudados à luz de pensadores como Ailton Krenak, Rodolfo Kusch e Paulo Freire. No outono de 2021, a pesquisa aponta que alguns grupos familiares conseguiram manter o seu código de comunicação oral e ensinar aos seus descendentes. Outros não tiveram tal possibilidade por estarem geograficamente mais expostos, como os povos tradicionais litorâneos.

O oitavo capítulo investiga como as intersecções de raça, sexo/gênero e classe atuam concomitantemente e mantém as mulheres negras e de baixa renda no alvo da pandemia. Trata-se de pesquisa documental com abordagem metodológica, que confere aspectos analíticos e hermenêuticos na compreensão das desigualdades sociais causadas pela pandemia de Coronavírus, resultado da reflexão de Ana Cláudia Rockemback e Thaís Janaina Wenczenovicz.

No capítulo nove Josieli Silva apresenta alguns elementos que apontam o protagonismo dos Mbya Guarani professores na construção das escolas indígenas do território do litoral norte do Rio Grande do Sul. Dados que compõem parte da dissertação do Mestrado Acadêmico, no período de 2017 a 2019. A pesquisa está baseada na observação participativa, vivências nas Aldeias e notas de campo, enquanto assessoria pedagógica e pesquisadora, principalmente nos encontros de Formação

Continuada entre os indígenas professores (as) da 11ª Coordenadoria Regional de Educação. Regional da Secretaria de Educação do Estado, composta por 25 municípios, dentre esses 07 com escolas indígenas e 09 professores (a), no período da pesquisa em campo. Esse movimento se dá com a participação da comunidade, num grande círculo de conversas e aconselhamentos dos sábios da cultura e das lideranças. O trabalho tem como objetivo apontar os movimentos político-pedagógicos realizados pelos Mbya Guarani professores, como protagonistas na Educação Escolar Indígena em suas Aldeias. É importante ressaltar o papel desses professores na interlocução entre a comunidade e o Estado, como agentes na construção de políticas públicas, fortalecendo a educação tradicional, estando à educação escolar integrada a esta cosmologia, de acordo com o seu modo de ser indígena e suas pedagogias próprias. Segundo a autora, trabalhar e pesquisar a Educação Escolar Indígena exige uma imersão nas Aldeias e aproximação à cosmologia, uma “escuta sensível”, além de bom senso na escolha de metodologias diferenciadas e específica que permitam essa dinâmica.

O trabalho que contempla o desfecho dessa soma de esforços foi escrito por Flávia Nascimento Giongo e Sônia Maria dos Santos Marques traz discussões das relações de poder e saber colocadas em movimento a partir dos discursos contidos em três músicas de cantoras negras de *rap* de São Paulo/SP, produzidas entre os anos de 2010 a 2018, especificamente das canções Livre no Mundo, de Sharylaine, Flor de Mulher, de Luana Hansen, e Falsa Abolição, de Preta Rara/Tarja Preta. Com enfoque dado às relações etnoculturais e ao caráter educativo do *rap*, no desenvolvimento do texto, utilizamos a teoria de análise do discurso de Michel Foucault (fase arqueogenalógica), em somatória aos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista, por meio dos conceitos desenvolvidos por Foucault (1996a e b, 1977, 1995, 2008, 2010 e 1999), Gregolin (2001 e 2006), Hall (2003), Louro (1997) e Silva (2000). Enquanto metodologia utiliza-

se de revisão bibliográfica e à utilização de entrevistas semiestruturadas realizadas com as artistas Sharylaine e Luana Hansen. Com a composição do trabalho, percebemos que a música é um campo discurso, em que existem enunciados, que colocam em movimento práticas de resistências e denotam relações de poder e saber. Com a pesquisa, debatemos sobre temáticas ligadas aos conceitos de diáspora, relações etnoculturais, identidade, processo de subjetivação, racismo, memória e gênero.

Outono de 2021

Boa leitura a tod@s!

Tháís Janaina Wenczenovicz

Maria Cristina Schefer

Organizadoras



## CAPÍTULO 1

# AGUYJEVETE<sup>1</sup>, PROFESSORES JURUÁ<sup>2</sup>: NA ESCOLA DOS GUARANI MBYA

Maria Cristina Schefer<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

No Rio Grande do Sul, segundo os dados disponíveis em canais de comunicação da Secretaria Estadual de Educação, em abril de 2020<sup>4</sup>, há 90 escolas indígenas, localizadas nas regiões que integram as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), a saber: Porto Alegre, Pelotas, Santa Maria, Cruz Alta, Osório, Guaíba, Santo Ângelo, Erechim, Palmeira das Missões, Três Passos e Gravataí. Essas escolas ofertam integral ou parcialmente a Educação Básica a sete mil estudantes.

De acordo com o Sistema de Atualização da Saúde Indígena (SIASI/2020, informação verbal)<sup>5</sup>, atualmente, 35.799 indígenas vivem no Rio Grande Sul. Há 158 aldeias, sendo 54 aldeias da etnia Guarani Mbya, 103 aldeias da etnia Caingangue e uma aldeia da etnia Charrua. Além disso, 400 indígenas da etnia Xokleng vivem acolhidos

<sup>1</sup> Bem-vindo em Guarani.

<sup>2</sup> Não indígena em Guarani.

<sup>3</sup> Doutora em Educação com Pós-Doutoramento em Sociologia. Professora Adjunta na Uergs. Pedagoga no IFRS (Unidade/Campus – Osório/RS). Líder do Grupo de Pesquisa Educação Diversidade Étnico Racial e Direitos Humanos (GEDERH), membro da Rede Latino-Americana de Direitos Humanos (RedDH). Conselheira no Conselho Estadual de Proteção ao Índio (CEPI). E-mail: maria-schefer@uergs.edu.br

<sup>4</sup> Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/rede-estadual-de-ensino-garante-acesso-de-comunidades-indigenas-as-aulas-programadas>.

<sup>5</sup> Informação da Secretaria Especial de Saúde Indígena - SIASI - Região Sul, em reunião do CEPI, em 1º de junho de 2021.

entre a parentela nessas aldeias. Vale registrar que a 1ª Aldeia Xokleng no Estado do Rio Grande do Sul está sendo instituída pelo Movimento Indígena dentro da Floresta Nacional de São Francisco de Paula, Região da Serra, onde desde dezembro de 2020 ocorreu a Retomada da Área por Ancestralidade.

A partir dessas informações iniciais, é possível dizer que não há a categoria 'escola indígena' em 68 aldeias gaúchas, ou melhor, em 69, considerando a nova aldeia Xokleng em fase de organização. Diante da presença de crianças, jovens e adultos em todas as aldeias, presume-se que ou estejam recebendo o ensino escolar em escolas comuns, ou que as lideranças indígenas tenham optado pela manutenção única da educação tradicional, possibilidade garantida na legislação nacional.

Nesse sentido, é importante esclarecer que o modelo de escolarização indígena que ocorre dentro das aldeias é rodeado de conflitos pedagógicos tanto em relação ao 'o que ensinar?' quanto ao 'quem deve ensinar?'

Essa ressalva é importante visto que as relações que se estabelecem entre professores não indígenas e professores indígenas, na *tekoa*, podem ser consideradas pontos-chave para o ensino intercultural (BANIWA, 2021). Ao contrário do que ocorre em situações comuns, o acolhimento de professores não indígenas na *tekoa* não se dá nos atos de nomeação e posse funcional para uma escola, mesmo que um professor entre em exercício numa escola indígena, mas, sim, quando ele for reconhecido pelo povo originário de onde for alocado como uma "autoridade social" (BOURDIEU, 2006). Em suma, um professor *jurua* é aceito quando demonstrar respeito aos costumes e ao modo de viver da etnia dos estudantes, entendido pelas lideranças do lugar como alguém capaz de colaborar com a educação tradicional, capaz de trazer conhecimentos de fora (de brancos) sem sobrepor

esses aos saberes ancestrais (língua, costumes, cosmologia). Para que isso ocorra, conforme Nóvoa (2009), é preciso que haja a identificação do docente com o lugar onde ensina, para que ele possa fazer as intervenções necessárias. Ensinar em *tekoa* exige disponibilidade para vivenciar a interculturalidade, lembrando que toda a escola, sendo indígena ou não, produz sua cultura interna, a qual define um cotidiano singular.

Neste artigo, apresento, inicialmente, um breve marco histórico-legal que ampara a educação indígena e, na sequência, o relato e a análise das percepções de dois professores *jurua* (em escolas da etnia Guarani Mbya) quanto a suas presenças nas *tekoa*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que se optou pelo procedimento biográfico através de entrevistas narrativas.

## 2 A (RE)DEMARCAÇÃO LEGAL E O DIREITO À ESCOLA DIFERENCIADA

Um dos documentos emblemáticos para a garantia dos direitos indígenas no Brasil é o *Estatuto do Índio*, publicado em 1973, instituído após a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ocorrida em 1967, e durante o período da Ditadura Militar. O documento expressa uma série de contradições tanto acerca da concepção étnica quanto ao que se está a garantir enquanto direitos aos indígenas. Nesse sentido, destaca-se, inicialmente, o objetivo do texto disposto no Art. 1º, “esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.” (BRASIL, 1973). A incoerência textual fica ainda mais intrigante no “Título V - Da Educação, Cultura e Saúde”, como pode ser lido nos artigos que seguem:

Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão. Art. 48. Estende-se à população indígena, com as **necessárias adaptações**, o sistema de ensino em vigor no País. Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvo guardado o uso da primeira. Art. 50. **A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional**, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais. Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal. Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, **de acordo com o seu grau de aculturação**. (BRASIL, 1973, grifo nosso).

Observe que o legislador ora acena para a necessidade de respeito aos valores singulares dos indígenas, como no Artigo 47, ora desconsidera o que acabou de salientar e enfatiza a necessidade de integração na comunhão nacional como expresso no Artigo 49. Além disso, há uma imposição legal para que o indígena se sujeite às condições de oferta de ensino possíveis, ficando isso implícito nos Artigos 48 e 52, em meio a um currículo de fora para dentro das aldeias. Ademais, o Artigo 52, não deixa dúvidas quanto à necessidade de o indígena esforçar-se para se integrar, já que é o seu grau de aculturação que poderá lhe garantir o direito à formação profissional aos moldes do não indígena.

É possível perceber que, na formulação do *Estatuto do Índio*, houve dois movimentos em disputa, um que pretendia manter a tutela indígena para o Estado, e outro ponderando para a necessidade de garantir autonomia aos povos indígenas. Esse segundo movimento acompanhava tanto o acordado, em 1948, na *Declaração Mundial dos Direitos Humanos*, em termos do direito à diversidade cultural, quanto ao definido especificamente para as populações indígenas e tribais, na Convenção nº 107, de 1957, da Organização Internacional do Trabalho

(OIT). Vale dizer que, apesar do ineditismo, no que diz respeito ao direito à terra, às condições de trabalho, à saúde e à educação dos indígenas, há na Convenção da OIT nº 107 resquícios integracionistas, fato pelo qual foi criticada.

Com a redemocratização do país em 1988, o indigenato, o direito dos povos indígenas à autotutela, foi legitimado e assegurado no texto constitucional. Nesse sentido, tanto os povos indígenas quanto os teóricos indigenistas têm apontado para a importância dos seguintes artigos:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988).

Foi também a partir da Constituição Cidadã que um novo paradigma emergiu quanto à presença indígena na escola, impossibilitando às redes públicas de ensino que por ação ou omissão ofertem uma educação comum, afastada dos saberes dos povos indígenas, sob o risco de estarem desrespeitando o seguinte artigo e inciso:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

No Rio Grande do Sul, na Constituição Estadual, é no Artigo de nº 265 que a Educação Escolar Indígena foi tratada nos seguintes termos:

Art. 265. O Estado proporcionará às comunidades indígenas o ensino regular, ministrado de forma intercultural e bilíngue, na língua indígena da comunidade e em português, respeitando, valorizando e resgatando seus métodos próprios de aprendizagem, sua língua e tradição cultural. (RIO GRANDE DO SUL, 1989).

Retornando ao cenário mundial, os acordos possíveis entre as nações, cabe incluir aqui o que se pode chamar da revisão da Convenção nº 107, da OIT, a “Convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais”, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho, em 1989. Trata-se da instituição de uma nova relação sociocultural entre indígenas e não indígenas, exigindo a mudança de perspectiva no que diz respeito àquilo que é estranho aos costumes ocidentais. O Brasil é signatário da OIT 169, compromisso legal, ratificado mediante o Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002, que entrou em vigor em julho de 2003. Ressalta-se, da OIT 169, a autodeterminação dos povos enquanto elemento fundante do indigenato. Nesse sentido, conforme o documento, Artigo 2º:

1. Os governos terão a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática para proteger seus direitos e garantir respeito à sua integridade. 2. Essa ação incluirá medidas para: a) **garantir que os membros desses povos se beneficiem, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades previstos na legislação nacional para os demais cidadãos;** b) promover a plena realização dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando sua identidade social e cultural, seus costumes e tradições e suas instituições; c) ajudar os membros desses povos a eliminar quaisquer disparidades socioeconômicas entre membros indígenas e demais membros da comunidade nacional **de uma maneira compatível com suas aspirações e estilos de vida.** (OIT, 1989, grifos meus).

Especificamente sobre a Educação Indígena, a Convenção 169 estabelece o respeito étnico como princípio, conforme pode ser lido nos seguintes incisos do Artigo 27:

1. Os programas e serviços educacionais concebidos para os povos interessados deverão ser desenvolvidos e implementados em cooperação com eles para que possam satisfazer suas necessidades especiais e incorporar sua história, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. **A autoridade competente garantirá a formação de membros dos povos interessados e sua participação na formulação e implementação de programas educacionais com vistas a transferir-lhes, progressivamente, a responsabilidade pela sua execução, conforme a necessidade.** 3. Além disso, os governos reconhecerão o direito desses povos de criar suas próprias instituições e sistemas de educação, **desde que satisfaçam normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em regime de consulta com esses povos.** Recursos adequados deverão ser disponibilizados para esse fim. (OIT, 1989, grifo nosso).

Importantíssimo salientar que, em vista da ratificação da Convenção 169, pelo Brasil, uma série de políticas públicas vêm sendo implementadas através de diretrizes ou normas para o ensino intercultural. Nesse sentido, cita-se uma série de documentos, entre eles, a *Portaria Interministerial Ministério da Justiça e Ministério da Educação*, de nº 559/1991, que determinou, em seu Art. 8.º, que:

no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas, na sua normatização, as características específicas da educação indígena no que se refere a: a) conteúdo curriculares, calendário, metodologias e avaliação adequada à realidade sócio-cultural de cada grupo étnico; b) materiais didáticos para o ensino bilingüe, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdos adequados às especificidades sócio-culturais das diferentes etnias e à aquisição do conhecimento universal; c) cumprimento das normas legais e respeito ao ciclo de produção econômica e às manifestações sócio-culturais das comunidades indígenas; d) funcionamento de escolas indígenas de ensino fundamental no interior das áreas indígenas, a fim de não afastar o aluno índio do convívio familiar e comunitário; e) construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico. (BRASIL, 1991)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Foi mantida, neste artigo, a escrita original, anterior à reforma ortográfica, em todas as transcrições legais.

Nesse mesmo documento, o legislador, no Artigo 5º, acena para a necessidade de garantir a singularidade territorial ao processo de ensino dos povos indígenas, através do estímulo à “criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas.” (BRASIL, 1991).

Outro ponto a destacar na Portaria de nº 559/1991 é quanto ao reconhecimento dos saberes dos professores indígenas como fundamentais a esse processo educativo diferenciado, sendo ímpar que:

Art.7.º [...] os profissionais responsáveis pela educação indígena, em todos os níveis, sejam preparados e capacitados para atuar junto às populações étnicas e culturalmente diferenciadas; § 1.º. Nesse sentido deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas. § 2.º. É garantido, preferencialmente, o acesso do professor índio a esses programas permanentes. (BRASIL, 1991).

Essa determinação em relação à prioridade de professores indígenas à frente do processo educativo nas aldeias foi ressaltada quando o legislador estabeleceu o mesmo *status* financeiro ao profissional do magistério das escolas indígenas, cabendo ao governo contratante, como consta no “Art.12. Garantir isonomia salarial entre professores índios e não-índios, respeitadas as qualidades profissionais e vantagens específicas.” (BRASIL, 1991).

Na sequência temporal e já demonstrando a recepção da Portaria Interministerial de nº 559/1991, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/Lei 9.394/96) traz, especificamente em relação à Educação Indígena, o seguinte texto:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe

**e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - **garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Já no que consiste à organização e ao financiamento da Educação Indígena, a LDBEN, normatiza nos seguintes termos:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. § 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer 14, com vistas a ratificar os documentos anteriores que acenavam para o reconhecimento do direito indígena à escola diferenciada. Nesse sentido, o CNE orientou os sistemas estaduais e municipais de ensino para a instituição da categoria 'escola indígena', já que isso facilitaria os trâmites para a abertura de escolas no interior das aldeias, garantindo a formação de professores indígenas, os concursos públicos, a estrutura física, etc. Nesse Parecer 14/1999, a necessidade de mudança na concepção de educação indígena foi pautada a partir

do histórico processo de negação identitária a que os povos originários foram sujeitados desde os primeiros contatos com os colonizadores no Brasil, pode ser lido no seguinte excerto:

Testemunhos históricos da educação indígena são encontrados desde os primórdios da colonização do Brasil, destacando-se, a partir de 1549, a ação e os trabalhos dos missionários jesuítas, trabalhos e atividades tanto missionários quanto educacionais, que se estenderam até o ano de 1759. **A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais.** A ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira, desde o período Colonial até o final dos anos 1980. (BRASIL, 1999, grifo nosso).

Quanto à formação de professores indígenas, um dos documentos importantes foi o *Guia do Formador: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar*, publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2002, destaca-se, nesse texto, o objetivo de “incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino, visando à titulação desses profissionais e ao reconhecimento público do magistério indígena diferenciado.”

Em 2008, em meio à essa demanda formativa de profissionais para a escola indígena, o MEC lançou o Prolind, “um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica.” (BRASIL, 2008), conforme o Edital de convocação nº 3:

o objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas [...] estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais

em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Parecer 13/2012, apresentou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*, em que chama atenção tanto à questão territorial quanto à autonomia decisória dos povos originários para tipo de oferta de ensino nas aldeias, a saber:

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I – **a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e**, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II – a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; III – **a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução**; IV – **a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade**. Parágrafo único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação. (BRASIL, 2012, grifo nosso).

Como políticas públicas que emergiram na sequência dessas diretrizes, vale citar o *Programa Saberes Indígenas na Escola*<sup>7</sup>, criado em 2013 pela extinta Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Inclusão (SECADI), com o seguinte objetivo:

Promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, **especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas**; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que

<sup>7</sup> Resolução nº 54, de 12 de dezembro de 2013, com alterações da Resolução nº 57, de 23 de dezembro de 2013.

fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; **fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos** em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena. (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Paralelamente, o MEC publicou a Portaria nº 389/2013, que trata do Programa Bolsa Permanência, em que ocorre um repasse financeiro mensal para universitários indígenas em Instituições Federais. Desse modo, em 2013, o governo circunscreveu tanto o financiamento da Formação Inicial quanto o da Formação Continuada com essas duas ações complementares.

Como não há conquista sem luta, os povos indígenas têm se organizado em defesa dos direitos garantidos desde a Constituição de 1988. Cita-se, nesse sentido, a organização de duas conferências nacionais, a primeira em 2009 e a segunda iniciada em 2016 e concluída em 2018. Nesses eventos, que ocorrem em três etapas: municipais, estaduais e nacional, foram reunidos lideranças e profissionais do magistério indígena, bem como instituições indigenistas de diversas frentes (universidades, movimentos sociais, órgãos representativos). Desde a I Conferência, estão em pauta a necessidade de criação de um Sistema Escolar Indígena, a instituição de Territórios Étnico Educacionais, e a urgência da criação de Licenciaturas Interculturais para a garantia da exclusividade de professores indígenas nas escolas dos povos originários.

Em suma, muitos dos anseios registrados nesses manifestos, revelam a falta de agilidade governamental para legitimar na prática aquilo que já é direito na Lei. Desse modo, a presença de professores não indígenas nas escolas indígenas, que deveria ser provisória para

a categoria escola indígena, parece ser a única alternativa para a manutenção do ensino nas aldeias, um cenário, no mínimo, contraditório.

Diante disso, é necessário compreender como se dá a cooperação entre professores indígenas e professores não indígenas na escola indígena, na aldeia. O reconhecimento do professor *jurua* como autoridade social pode ser interessante para todos os que aspiram atuar no magistério, visto que na experiência de ensinar na condição de estranho ao lugar, de *jurua* (falador), pode estar a essência do “aprende quem ensina”.

### **3 A AUTORIDADE SOCIAL DO PROFESSOR JURUÁ NA ESCOLA INDÍGENA, QUEM GARANTE?**

Apesar de a legislação e os manifestos dos povos indígenas apontarem para a exclusividade de professores indígenas nas aldeias, a recepção de professores *jurua* ainda é condição para o funcionamento das escolas indígenas no país. Isso revela ora a demora na criação de políticas públicas para a implementação da categoria ‘escola indígena’, ora o esvaziamento de fomento para os programas já criados, como o *Prolind* (BRASIL, 2008), o *Saberes Indígenas na Escola* (BRASIL, 2013b) e o *Programa Bolsa Permanência* (BRASIL, 2013a).

Diante do inevitável encontro, na escola da *tekoa*, de professores indígenas e não indígenas, cabe ponderar sobre como se dá o processo de reconhecimento do homem branco (colonizador secular) como alguém que pode ensinar algo aos estudantes indígenas sem violentar a cultura e modo de vida ancestral. Conforme Gersem Baniwa (2021 p. 51),

não é à toa que a colonização indígena começou com chegada dos europeus, principalmente dos portugueses, com uma cosmovisão completamente diferente herdeira dos gregos, romanos, judeus, do cristianismo e assim por diante. A domesticação e pacificação indígena foi o início dessa relação brancos e indígenas. Trata-se de uma domesticação religiosa e cosmológica, que tinha como fim a consumação da dominação cultural; enfim, prática, material, política e assim por diante.

Nesse sentido, estamos falando na aceitação sem opressão, sem grillhões, sem assimetria, do conhecimento do professor *jurua* na aldeia pelos anfitriões indígenas historicamente usurpados pelos brancos, ou seja, no reconhecimento do estranho como autoridade social. Conforme Bourdieu (2006), esse processo de elevação de alguém à autoridade social ocorre quando há uma negociação simbólica em que se modalizam fronteiras, o que perpassa pela aderência do objeto negociável na cultura em que o ofertante quer ter voz. Nas palavras do autor (BOURDIEU, 2006, p. 117):

[...] o efeito de conhecimento que o fato da objetivação no discurso exerce não depende apenas do reconhecimento consentido àquele que o detém; ele depende também do grau em que o discurso, que anuncia ao grupo a sua identidade, está fundamentado na objetividade do grupo a que ele se dirige, isto é, no reconhecimento e na crença que lhe concedem os membros desse grupo assim como nas propriedades econômicas ou culturais que eles têm em comum.

Em outros termos, o novo é aceito desde que ele não prejudique aquilo que é inegociável, como os valores e costumes dos povos tradicionais. Contudo, para que o professor *jurua* consiga esse aceite na escola indígena, é preciso que ele esteja aberto à construção de uma outra identidade, de uma outra pedagogia, que é a pedagogia intercultural. Nóvoa (2009 p. 08) corrobora com essa necessidade de identificação na “comunidade de prática”, para ele, “a ideia de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se

apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.”

Para Gersem Baniwa, a pedagogia intercultural carece de ser pluriépistêmica, e o “desafio e passo seguinte será construir universidades pluriculturais e pluriniversais. Assim, mais do que ‘universidade’, poderemos ter ‘pluriniversidades.’” (BANIWA, 2021 p. 51).

Não há como, diante de cosmovisões diferentes, não questionarmos a escola indígena, que recebe professores brancos, quanto à contradição dessa instituição em aldeias. Essa dúvida tem sido uma constante para os antropólogos indigenistas, conforme relatou Junqueira (2021, p. 18-19):

Fui amiga de Darcy Ribeiro. Quando mais jovem, ele achava que não se devia ensinar as populações indígenas a ler e escrever, pois seria uma forma de submetê-las ao jugo do positivismo. Posteriormente, ele reviu essa posição, achando que a leitura e a escrita poderiam se transformar em armas importantes para eles. A leitura pode se transformar numa arma para enriquecer as mentes.

Gersem Baniwa, que se autoidentifica com a pedagogia freireana, ratifica essa vontade dos povos indígenas em aprender tudo aquilo que possa transformar suas realidades. Em suas palavras:

A formação acadêmica é um meio necessário para nos capacitar, habilitar e nos empoderar como educadores, mas toda essa nossa ação educativa e pedagógica precisa ser revertida para a transformação da sociedade, da realidade onde vivemos e atuamos como educadores, no meu caso, da realidade indígena do Brasil, mais especificamente da realidade do Povo Baniwa, dos Povos do Alto do Rio Negro no Amazonas, onde vivo a minha vida inteira até hoje com bastante presença e atuação. (BANIWA, 2021, p. 49).

A formação em serviço do professor não indígena também requer atenção, já que é recorrente nas redes de ensino o envio emergencial e provisório de profissionais do magistério para aldeias. Realidade de

descomprometimento, mesmo que sutil, com a escola indígena e com os professores que nela se encontram.

### 3.1 DO MÉTODO INVESTIGATIVO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que valoriza os aspectos relacionais em um determinado lugar e sem a pretensão de quantificar para validar uma determinada informação. O procedimento utilizado foi o biográfico, e é a singularidade do participante que está sendo privilegiada, conforme Souza e Cabral (2015, p. 151),

os professores, quando os falam sobre os *dilemas* imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente.

Para tanto, como instrumento de coleta, optou-se pela entrevista narrativa, para Muylaert *et al* (2014, p. 194):

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

Como participantes, foram convidados dois professores não indígenas que atuam há alguns anos em aldeias da etnia Guarani Mbya, no Rio Grande do Sul, desses, um é professor na Região das Missões e a outra é professora da Região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, ambos na Rede Estadual de Ensino. O roteiro da entrevista foi organizado em tópicos e, a partir deles, os dois entrevistados puderam

ampliar ou enfatizar um determinado ponto. Em vista da crise sanitária, pelo Covid-19, os participantes foram ouvidos através da plataforma Google Meet, separadamente, em horários combinados. As entrevistas duraram cerca de duas horas, foram gravadas e depois deglavadas<sup>8</sup> para a análise e a divulgação dos dados. Com objetivo de preservar a identificação dos participantes, eles foram nomeados como: Ju, professora do Litoral Norte, e Ruá, professor da Região das Missões. Se reunidas, essas sílabas compõem o termo *jurua*, ou “não índio”. Porém, é bom que se diga que, no pensamento Guarani Mbya, *jurua* “é quem fala demais e sem pensar”. (Anotações em Diário de Campo: ago. 2018, fala de uma liderança Guarani Mbya do Litoral Norte).

Ademais, essa característica de falador (*jurua*) não é apreciada dentro dos costumes *mbya*, povo da mata, subgrupo do Guarani, de fala mansa, respeitador dos anciões, da natureza.

## 4 DESCRREVENDO OS PARTICIPANTES

Ju é graduada em Pedagogia e há 4 anos atua como professora temporária na Rede Estadual de Ensino no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Desde o início do contrato emergencial, a Professora Ju foi lotada numa turma de 1º ao 5º ano de educação indígena. Inicialmente, essa turma estava acolhida em uma escola do campo, atualmente, essa escola foi transformada em Escola Indígena dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ruá é graduado em Pedagogia e, desde 2016, atua como professor contratado em uma escola indígena de Ensino Fundamental Completo, na Região das Missões. Ruá chegou na escola para cobrir

<sup>8</sup> Trabalho voluntário desenvolvido pela estudante Bárbara Freitas do Nascimento do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) da Unidade Litoral Norte.

uma emergência, pois a professora da turma mista de 4º e 5º ano precisou se desligar.

## 4.1 DOS DADOS E DA ANÁLISE

**Tópico 1: fale sobre a sua chegada à escola indígena, sobre a formação prévia para trabalhar com povos indígenas.**

A professora Ju, relatou que *“quando eu comecei no Estado [na rede estadual de ensino], vou te dizer assim, parece que eu caí de paraquedas na sala de aula, porque eu nunca tinha dado aula e aí eu cheguei numa turma indígena do 1º ao 5º. Sem nada, nada [nenhuma formação] na verdade foi aqueles contratos emergenciais, eu não sou nomeada, eu sou contratada, e surgiu essa vaga e me chamaram, daí eu cheguei e era uma turma indígena de 1º ao 5º. Vou te dizer que eu levei uns 2, 3 anos, assim, para entrar bem no ritmo deles, entender bem; todo ano era uma luta, e eu estava bem no início também. Te confesso que eu fiquei bem perdida, perdida mesmo, porque, na verdade, eles [os mbya] querem um tipo escola, de educação, e o [que o] Estado quer é totalmente diferente. O Estado prega uma coisa e na verdade a gente vai ter é que cumprir aquela linha ali [de escola não indígena] entendeu? Então, não tem aquela coisa livre. [...] Sou tudo, [professora, diretora] faço a merenda, até limpo, por enquanto, mas estou pedindo já um funcionário para me ajudar, eu faço tudo, desde a prestação de contas [...]”*

O professor Ruá, contou que *“a professora que trabalhava com o 4º e o 5º ano assumiu um concurso no município e teve que sair da escola, e daí houve carência de professor. Como eu já trabalhava, com contrato, em uma outra escola estadual, tinha um trânsito também na rede, ouvi falar [da vaga], conversei com a diretora, conhecia também o*

*pessoal lá da aldeia, porque a gente precisa do aval do cacique... Daí fiz a inscrição e logo fui contratado. Na época, ninguém queria trabalhar na aldeia porque era longe, um pouco também pelo preconceito do pessoal, né? Quem vai para lá tem que ficar, bem dizer, porque eu paro lá dentro da escola... Agora, eu tenho 40 horas, daí tem que tá toda semana lá. Dividimos uma sala em quatro pedaços [risos], porque a escola é pequenininha, para fazer um alojamento. Sábados, eu agora faço a compra da merenda e volto na segunda, eu trabalho de segunda a sábado, porque, como é longe, os mercados não levam a merenda para nós”.*

Ambos os participantes narraram em ditos e não ditos que há o envio descomprometido com a escola indígena para as aldeias. Nos dois casos, os docentes, em contratos emergenciais, subempregos, chegaram às escolas indígenas sem nenhuma formação específica, e por necessidade se sujeitaram a acumular “cargos e funções” em prol do lugar. Segundo Nóvoa (1998), é comum o envio de recém-chegados ao magistério para “provas de fogo”, o que tende a decepcionar e prejudicar o processo educativo, a formação continuada em serviço.

## **Tópico 2: avalie o início de sua docência na escola indígena, sobre como se deu o acolhimento.**

A professora Ju relatou que, quando chegou à escola em 2017, *“quem estava dando aula nessa turma era a diretora da escola, e aí ela foi me passando como é que era. Uma liderança indígena também ia na escola, ela é uma pessoa iluminada, né? E ela ajudava bastante, e tinha dois alunos, filhos dela, eles falavam mais em português, então, me comunicava mais com eles, e assim foi indo, mas, olha, eu vou te dizer, eu sofri muito no início [...] eu comecei a entender eles, entrar no ritmo deles, no estilo de vida. Eu achei muito bonito, porque eles vão [na*

escola] para estudar e não tem aquela competição 'aí, eu fiz primeiro', 'ah, eu fiz melhor', 'eu consigo', é um ajudando o outro, do mais velho até o mais novo, assim, o mais velho que consegue mais, que tem mais entendimento, vai lá e ajuda, é um trabalho em conjunto e isso é muito legal deles, é muito legal mesmo. [No início,] como a gente usava um prédio que era da escola não indígena, a gente tinha o contato com as outras crianças. Então, tinha muita cobrança, a questão de alimentos, de aula, tudo... Nos momentos, em que eu sentava dentro da sala e fazia uma roda e descascava laranja e a gente comia, conversávamos, passavam as outras crianças [não indígenas], olhavam e ficavam perguntando [para as suas professoras] por que [os índios] podiam e eles não?":

O professor Ruá relatou que: "nunca tive dificuldades, a única coisa que me incomoda é... Como é que eu vou te dizer.. Essa questão do Estado, que deixa muito a desejar quanto às demandas que a gente tem na escola, principalmente na parte da infraestrutura da escola, a gente tem a infraestrutura, mas ela é precária, só tem as salas de aula, ainda não foi construído refeitório, cozinha nada, né... Há anos a gente vem buscando isso, a escola foi feita de madeira de forma improvisada só para ter o espaço, para o Conselho Estadual de Educação credenciar, foi feito, assim, provisório e ficou permanente. Outra coisa é que as crianças, mesmo antes de estarem em idade escolar, estão pela escola [...] o único problema é que o recurso financeiro que a gente recebe é por aluno, né, porque daí a gente tem que comprar o alimento conforme o número de alunos, mas se a gente percebe que tem alguma criança [que não é aluno ali] a gente não nega a alimentação, a gente providencia, se tivesse um recurso maior seria bem mais fácil de administrar [...] os de 2, 3 anos estão sempre transitando pela escola. Só que essa que é a política da alimentação escolar, a gente sabe que é necessário ter um

*parâmetro para destinação de recursos, e o parâmetro é o do aluno matriculado”.*

Tanto Ju quanto Ruá, de acordo com os relatos, identificaram-se com o lugar, sensibilizaram-se com o modo de vida dos Guarani Mbya e acolheram a demanda pública, de garantia da interculturalidade na escola indígena, para si. Com isso, os professores *jurua* foram acolhidos pelas lideranças das aldeias, pelos professores indígenas e pelas crianças. Em outros termos, Ju e Ruá se tornaram aquilo que Bourdieu (2006) chamou de “autoridade social” e foram “credenciados” para as trocas simbólicas na escola.

### **Tópico 3: conte um pouco sobre os aprendizados no lugar.**

*A professora Ju relatou que: “aprendi muita coisa, aprendi a ser paciente, muito, a entender as coisas de outra maneira e enxergar o outro com outra visão. Não é só aquilo que a gente acha que é, na verdade a gente tem aula sobre a vida, né? Lá, com eles, a gente aprende a viver de outra maneira, que as pessoas dizem que é o diferente, mas eu acho que na verdade é o mais correto... Eles vivem no tempo da natureza, aquele tempo ali, eles não saem atropelando tudo, aquela coisa acelerada de querer, querer, querer e [pensando] no amanhã e ‘no que eu vou fazer?’. Vivem o hoje, vivem o momento, estão sempre conversando, sempre aprendendo, sempre escutando... Eu aprendi mais nessa questão de vida com eles e muito, assim, ser humano. Me ligam para conversar, para contar alguma novidade, como é que estão as crianças, o que tá acontecendo na aldeia, sabe, às vezes, a gente tá assim borocoxô, daí tu recebe uma ligação ou um áudio [da líder indígena], parece que ela adivinha que a gente não tá muito boa,*

*daí ela manda um áudio ou ela liga, aí só escutar aquela voz dela tu já se sente outra pessoa, renovada, maravilhosos!*

O professor Ruá enfatizou, primeiramente, o aprendizado da língua: *“eu trabalho com anos iniciais, e eles têm bastante presente essa questão da língua Guarani, daí eu aprendi com eles mesmo [...] e também eu fico na aldeia, né? Ao entardecer, eu posso ir visitar as casas, daí a gente conversa em Guarani um pouquinho, eles vão ensinando... Interagindo eu vejo que [agora] eles têm mais confiança, eles se sentem à vontade com o professor que fala o Guarani. Estreita o vínculo também. [...] Já me convidaram para uma brincadeira, o Tangará, é a mesma dança que eles fazem dentro da opy, para meditação, só que a opy estava em reforma, daí eles estavam fazendo ao ar livre, daí eu pude participar. Aprendi a lidar com situações do cotidiano com mais calma, mais tranquilidade, né? Tranquilidade e não tudo no imediato, no automático e isso eu trouxe para o meu pessoal. [...] E outra coisa também é a afetividade, eles são muito afetivos um com o outro; isso também me marca bastante. Não existe aquela coisa da encrenca, do atrito, isso é muito importante. Entre nós, professor indígena ou não indígena, é tudo professor e só. [...] Não existe isso aí [de competição], um ajuda o outro, a coletividade, o uso do material coletivo, tudo isso. São várias coisas, por isso que eu te digo: são muitos pontos positivos. Não consigo me imaginar dando aula em outro lugar”.*

Importante ressaltar nessas narrativas, de dois professores que moram à distância de 350 km, que nunca conversaram, a convergência de opinião sobre o modo vida Guarani Mbya. Ambos acenaram para a coletividade, para a partilha de conhecimento, de alimentos, para a centralidade no presente e não no futuro como sendo lições que passaram a orientar suas práticas dentro e fora da aldeia. Ruá também salientou a importância de ter aprendido a falar a língua da tekoa e no

quanto isso foi determinante para estreitar vínculos com todos, o que acaba sendo positivo para o ensino.

Para Gersem Baniwa (2021), as escolas indígenas têm como desafio o fortalecimento de suas bases epistemológicas, isso tem a ver com as filosofias dos povos originários, que perpassam pela pertença territorial (território enquanto natureza), pelos saberes indígenas e pela manutenção das línguas. Apesar da falta de recursos físicos e de pessoal nas escolas narradas, é possível perceber que os Guarani Mbya têm práticas que vão ao encontro das falas do parente Baniwa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo demarcar legal e teoricamente a categoria escola indígena, buscando explicitar esse direito tanto na Constituição de 1988 quanto em documentos “arredores”, sejam nacionais ou internacionais.

O foco foi a permanência, inevitável, do professor não indígena nas aldeias, mesmo depois de décadas da autodeterminação dos povos originários, o que evidencia a lentidão na implementação de políticas públicas para a interculturalidade. Nesse sentido, cabe ressaltar os programas específicos para a formação do professor indígena, que deveria ter a exclusividade para a atuação no magistério em escolas indígenas.

De outro modo, apresentou-se aqui a narrativa de dois professores *jurua* e o processo de acolhimento em escolas da etnia Guarani Mbya, no Rio Grande do Sul, revelando que há nas entrelinhas das contratações de ambos (separados por 350 km) tanto o descompromisso com a categoria “escola indígena” quanto com o ingresso de docentes no magistério.

Com a graça de *Nhanderu*, os dois professores entrevistados se identificaram com a escola indígena e se tornaram autoridades sociais. Hoje, atuam lado a lado com os professores indígenas e admitem que aprendem bem mais do que ensinam nas aldeias.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. “Coteorizando” com o pesquisador indígena Gersem Baniwa. Entrevista concedida à Íris Pereira Guedes. *In*: SCHEFER, Maria Cristina; CUNHA, Jaqueline Rosa da; COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da (Orgs.). **Entre-telas com pesquisadores sociais indisciplinados**. São Paulo: LiberArs, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 14/1999**. Relator: Kuno Paulo Rhoden, S.J. 14 ago. 1999. Processo: 23001-000197/98-03 e 23001-00263/98-28. Câmara de Educação Básica. Brasília, 14/09/1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf). Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 12 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério da Justiça. **Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991**. Cria a coordenação de Educação Escolar Indígena. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/portaria-interministerial-n-559-de-160491-cria-coordenacao-nacional-de-educacao>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 13, 2012 Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 10/05/2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS – PROLIND. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17445-programa-de-apoio-a-formacao-superior-e-licenciaturas-interculturais-indigenas-prolind-novo>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **II CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.** Documento-referência. Comissão Organizadora Nacional. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Guia do Formador: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 240 p.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE n. 54, de 12 de dezembro de 2013.** Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília, DF, 2013a.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE n. 57, de 23 de dezembro de 2013.** Inclui o inciso VII no caput do art. 6º da Resolução nº 54, de 12 de dezembro de 2013, que estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2013b.

JUNQUEIRA, Carmem. Na parede da sala, ganchos para que os amigos indígenas pendurem suas redes: o conviver como metodologia em Carmem Junqueira. Entrevista concedida à Maria Cristina Schefer. *In: SCHEFER, Maria Cristina; CUNHA, Jaqueline Rosa da; COSTA, Luciano Andreatta Carvalho da (Orgs.). Entre-telas com pesquisadores sociais indisciplinados.* São Paulo: LiberArs, 2021.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério ROLIM NETO, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 2, p. 193-199. 2014.

NÓVOA, António. Professores imagem do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes** [Convenção 169]. Genebra, 27 jun. 1989. Disponível em: <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>. Acesso em: fev. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1989.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Rev. Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

## CAPÍTULO 2

# ESTADO E VIOLÊNCIA(S) CONTRA OS POVOS INDÍGENAS NO SUL DO BRASIL

Émelyn Linhares<sup>1</sup>

Marlei Angela Ribeiro dos Santos<sup>2</sup>

Thais Janaina Wenczenovicz<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente a trajetória do Brasil na condição de estado-nação caminha conjuntamente com o ideário do colonialismo e da colonialidade. Razão pela qual foi impingido a reesteriotipização das identidades e corpos. O comércio de corpos julgados submissos e inferiores gerou efeitos que se alongam na sociedade atual, fortificando certos discursos que reforçam os processos de estigma, subalternização e vulnerabilização, submetendo-os a opressão constante. O sistema político fundado na hierarquia colonial possui a devoção de uma

<sup>1</sup> Discente do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS, campus Erechim/RS. Especialista em Direito Penal e Processo Penal (Faculdade Santa Rita). Bacharel em Direito (Facisa/Funoesc). E-mail: emy\_dr@outlook.com.br

<sup>2</sup> Mestra em Direitos Fundamentais. Membro da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos/Unoesc. Graduada em Direito - Faculdades de Ciências Sociais Aplicadas, CELER/FACISA. Tecnóloga em Gestão Ambiental - Universidade Norte do Paraná (Unopar). Especialista em Direito Público e Privado: Material e Processual - Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: marlei.ange.adv@hotmail.com

<sup>3</sup> Docente adjunta/pesquisador sênior da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UERGS. Professora Titular no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito (Unoesc). Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Paraná (Unioeste). Avaliadora do INEP - BNI ENADE/MEC. Membro do Comitê Internacional Global Alliance on Media and Gender (GAMAG) - Unesco. Líder da Linha de Pesquisa Cidadania e Direitos Humanos: perspectivas decoloniais/PPGD Unoesc. E-mail: t.wencze@terra.com.br

sociedade embranquecida, que exclui mormente a participação positiva de indígenas na sociedade.

O colonialismo, a colonialidade, o capitalismo e o Estado fomentam as violências contra grupos subalternos, utilizando-se de poderes inidôneos que criam uma estereotipização firmada em valores raciais e morais de indígenas como meros selvagens, bárbaros, deixando a estes povos uma herança de imoralidade e controle sobre os mesmos.

Este artigo possui como objetivo a análise das perspectivas de violências vivenciadas por indígenas, traçar a trajetória histórica destes povos autóctones, desde o “descobrimento” do Brasil pela colonialidade, constatar as violações de direitos constitucionalmente garantidos que intentam assegurar a dignidade daqueles e suas comunidades.

A reflexão divide-se em três partes e utiliza-se do procedimento metodológico bibliográfico-investigativo com aporte de dados estatísticos do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). A primeira parte faz uma abordagem do colonialismo e colonialidades no Brasil; a segunda parte aborda a visão da Biopolítica e acerca da atuação estatal; por último, averigua-se o as violências vivenciadas por indígenas no Brasil, com especial evidencia dos números no Sul do país.

## **2 COLONIALISMO E COLONIALIDADES**

O Estado de violência é assentado no ideário eurocêntrico da exploração do homem pelo homem, a qual originou a divisão de classes da sociedade implicando em desmedidas relações de poder que coexistem e se associam ao capitalismo no campo político-social. Historicamente, a violência e o materialismo articulam-se de bastantes modos na alçada do controle e exploração do trabalho,

e assim, subsiste o “poder capitalista mundial, colonial/moderno.” (QUIJANO, 2009, p. 96).

O capitalismo perfaz-se pelo padrão de poder mundial constituído pela colonialidade, assegurado pela determinação da classificação racial/étnica da população, operando em variados planos como no trabalho, gênero e cultura, por meio de ferramentas materiais e subjetivas da existência hierárquica social. A Colonialidade trata-se de uma estrutura de dominação e exploração em que o controle da autoridade política, do trabalho, da produção e de recursos de uma determinada população impera sobre outra de variadas identidades e de distinto território.

Ainda que menos antiga que o colonialismo, a Colonialidade, nos últimos 500 anos, se demonstra mais duradoura e profunda. Entretanto, por certo, traduz-se dentro daquele, bem como sem ele não poderia ser instituída no mundo de forma tão arraigada e contínua. Portanto, este arcabouço, constituído pelo Colonialismo, se consolidou numa estrutura política autoritária e de controle de territórios, impondo o conceito de raça dominante sobre demais administrados/dominados, violando direitos individuais e coletivos, destituindo vontades e viabilizando episódios epistemicidas, genocidas e etnocidas que resultam em invisibilidade de indivíduos, de grupos subalternos e de culturas, padronizando saberes e poderes sob um pretexto moderno racional de evolução global (QUIJANO, 2009, p. 73).

[...] hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos. Y como tal, todas las prácticas sociales que se organizan según este tipo de conocimientos no son creíbles, no existen, no son visibles. Esta monocultura del rigor se basa, desde la expansión europea, en una realidad: la de la ciencia occidental. (SANTOS, 2006, p. 23).

O poder capitalista utilizou-se do conhecimento eurocêntrico, o qual continua sendo validado como a única racionalidade existente. Quanto à classificação social, na sucessão do poder, adquiriu novas identidades sociais da colonialidade, como negros, brancos, amarelos, mestiços e indígenas. Com efeito, foi e ainda é naturalizada a experiência de grupos e indivíduos subalternos no padrão do poder, com a criação das identidades e a distribuição dessas nas relações sociais conforme a classificação do indivíduo e “seu lugar” na área geocultural. Nesse contexto, assentou-se a colonialidade eurocêntrica com fulcro numa humanidade cuja população se caracteriza em superiores/civilizados e inferiores/primitivos.

A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, a integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é finalmente o local ao mesmo tempo físico e imaginários onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta. (MIGNOLO, 2003, p. 10).

Historicamente, a colonialidade do poder fabricou uma escala hierárquica fundada na dominação e exploração. O conflito, na demanda pelo controle da sociedade, regula o trabalho, a natureza, o sexo, a subjetividade, o conhecimento e a autoridade, assim, se reproduz o padrão das relações sociais (QUIJANO, 2009, p. 76). Hodiernamente, o capitalismo revela que é por meio da imposição de um grupo sobre outro que é criada a articulação do controle duradouro da estrutura social, tal como ostenta o poder colonial no controle do trabalho pelo capital.

Pertinente constatar que historicamente os eventos são manifestações das relações sociais que são regidas pelo poder e,

quando objeto de discussão, se confirma a existência desse na vida de todos, ocasião em que são realizadas críticas, indagações e, em alguns casos, sua defesa, tudo isso se constitui em um debate histórico-social. Em suma, o corpo humano está inserido em uma “maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe.” (FOUCAULT, 2014, p. 135), significando isso que no campo de relações de poder da sociedade as pessoas não são apenas parte disso, e sim se mobilizam conforme direção do conjunto.

Nas palavras de Quijano (2009, p. 88), o conceito de classes sociais passou a ser vivenciado como um espartilho intelectual, ocorrendo esforços de alguns visando tornar mais suportável o colete e, de outros, para se livrarem desse, causando demais adversidades e confrontando o padrão eurocêntrico e capitalista:

Quando emergen nuevos sujetos, aquellos que durante siglos estuvieron en el sótano (indios, mujeres...), se produce una suerte de terremoto epistemológico ya que ponen en cuestión la relación sujeto-objeto, una de las más perversas herencias del colonialismo. (ZIBECHI, 2006, p. 125).

Outro aspecto notável, é a percepção da sociedade como um organismo dado e fechado, onde as classes são categorias prontas, e que se relacionam com o Estado, visto que sem este não há “espaços sociais” (ZIBECHI, 2006, p. 103). As classificações delimitadas pelas características mais diferenciáveis (riqueza/pobreza, mando/obediência) são resultado das lutas entre indivíduos pelo poder e controle baseados na experiência europeia, certamente, distorcida.

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim, nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que

possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição de seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses. (BOURDIEU, 2011, p. 135).

A colonialidade da classificação social do mundo capitalista impôs as identidades raciais que dividiram indivíduos entre superiores e inferiores, influenciado o comportamento dos membros das instituições sociais legitimadoras (Estado, Igreja, família, escola) e estabeleceu mecanismos de reprodução do ideário colonial autoritário que organiza uma subordinação social. Boltanski (2009, p. 42) reconhece que “a maioria dos participantes no processo, tanto os fortes como os fracos, apoiam-se nos mesmos esquemas para representar o funcionamento, as vantagens e as servidões da ordem na qual estão mergulhados.” Neste assentamento, há a majoração de prejuízos e inseguranças a população, conseqüentemente, favorece a criação de um “preariado” que equivale a pessoas que sobrevivem em meio a instabilidades, com efeito ficam predispostos a utilizar suas finanças e sufrágio nesta crescente estrutura política de influência (STANDING, 2014, p. 15).

Quando a precarização generalizada da vida vai virando regra, inclusive entre as classes médias, estas se (auto)reposicionam como subalternos dentro de um campo profundamente modificado que não prevê um lugar para a gramática do reconhecimento a não ser como um inimigo – ou, na melhor das hipóteses, um competidor por recursos escassos. (CESARINO, 2019, p. 545).

Pensar no Brasil, com todas as culturais e identidades que o compõe, exige uma ampla perspectiva sobre a personificação do Estado, onde o colonialismo, a colonialidade e o capitalismo se concatenam gerando conflitos vivenciados pelos grupos da sociedade, estes obrigados a seguirem o padrão eurocêntrico. Há a inserção do racismo, preconceitos e violências nos mecanismos de poder e controle do Estado, o qual na sua atividade desfalca culturas, identidades e

características físicas diversificadas, investindo em uma política de embranquecimento excluindo a participação de negros, mestiços, pardos e principalmente dos povos indígenas.

### 3 BIOPOLÍTICA E ESTADO

A colonialidade do poder delimita a concepção de raça como instrumento de dominação, “o problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais.” (QUIJANO, 2005, p. 136), o que reproduz uma esfera de violação de direitos numa cultura jurídica que invisibiliza o processo histórico-social, ferindo a dignidade humana e fraudando o exercício da democracia.

A edificação do Estado-nação fundada em uma política racista, colonialista e capitalista toma conta da população, vista como objeto. Como resultado são sistematizadas formas de controle e ameaça do *corpus* da nação, mirando na construção de identidades e narrativas nacionais por meio da Biopolítica, elemento fundamental na concretização do ideário de uma identidade nacional sob a percepção fenotípica de raça. Não só a criação de “uma nação” e “um só povo”, mas também métodos de limpeza social e racial na melhoria do país, implicam na esfera política no direito de viver.

Esta condução à eugenia interposta pela colonialidade do poder acarretou a gestão de cultura, memórias, identidades e saberes, que são disciplinados pelas instituições estatais legitimadoras, as quais também passaram a racializar as narrativas por meio do procedimento de homogeneização da população e negação étnica. Não é impensadamente

que a biopolítica faz o uso de discursos racistas e desnaturados, porquanto garante a segregação e extermínio étnico-cultural.

Ao mesmo tempo em que se afirmava a dominação colonial, erigia-se um complexo cultural denominado racionalidade e estabelecia-se como o paradigma universal do conhecimento e das relações hierárquicas entre a 'humanidade racional' (Europa) e o resto do mundo. (QUIJANO, 2006, p. 416).

A biopolítica utiliza do poder regulamentador promovendo políticas públicas para a promoção da vida e saúde. O racismo e violência estatal constituem aparatos governamentais que permitem a decretação daqueles que devem viver ou serem deixados para morrer tentando no "aperfeiçoamento" social. Os corpos são objetos do capitalismo, conseqüentemente a isso, observou-se a necessidade da potencialização da vida destes corpos produtivos, cabendo ao governo geri-la.

A ideia centra-se no corpo biológico representado pela população, ora, a eliminação de inimigos se torna escopo do Estado, que insere o racismo nas instituições de poder e controle da população, separando pessoas entre dominantes e subalternos, estes são eliminados em prol daqueles (que são considerados detentores das vidas "dignas"), sancionando genocídios e etnocídios.

O polo modernizador da República, herdeira direta da administração ultramarina, permanentemente colonizador e intervencionista, debilita autonomias, irrompe na vida institucional, rasga o tecido comunitário, gera dependência e oferece com uma mão a modernidade do discurso crítico igualitário, enquanto com a outra introduz os princípios do individualismo e a modernidade instrumental da razão liberal e capitalista, conjuntamente com o racismo que submete os homens não brancos ao estresse e à emasculação. (SEGATO, 2012, p. 110).

Articular sobre Estado e democracia no âmbito somatório de condicionantes econômicas e políticas, implica em mencionar os mecanismos constitucionais de defesa do Estado que possuem o objetivo de assegurar a observância da ordem constitucional. Salienta-se que o sistema de legalidade extraordinário, em que contextos de crises, interpretadas como frenesi social, política, econômica ou afins, acarreta em restrições de direitos fundamentais ou a suspensão das garantias destes direitos, sob consequências à organização estatal. Um dos infortúnios é que este regime de exceção é incorporado no cotidiano do governo, constituindo em regra e não ressalva.

Logo, o sujeito é destituído de direitos individuais, passando o Estado a ter plenos poderes sobre essa vida, porquanto, atuando de forma diferenciada no centro e na periferia, nesta possuindo o aval de “apagar” certos corpos visando a segurança do resto (determinado e branco) da população, ou seja, legitimando a morte de alguns com o fim de assegurar saúde e segurança de outros.

A deificação do Estado Democrático retrata a inclusão de uma moral maquinizada do controle instituidora de relações e instituições sociais alicerçadas na legitimação da distinção entre governantes e governados, coordenando a vida do coletivo que é equiparado a rebanho, dissipando indivíduos que não coparticipam do padrão colonial. Daí o cerceamento de direitos e prerrogativas promove uma extensa deliberação vertical de poder e fiscalização popular com a intenção de controlar, colonizar e transformar as ordenações existentes.

O Estado é titular do monopólio da violência simbólica legítima e as relações sociais que manifestam o poder, inclinam-se a reprodução das relações simbólicas de força. “Falar de um espaço social, é dizer que se não pode juntar uma pessoa qualquer com outra pessoa qualquer, descurando as diferenças fundamentais, sobretudo econômicas e

culturais.” (BOURDIEU, 2011, p. 138). O Estado-nação, a racionalidade e o padrão da família eurocêntrica são constituídos pela autoridade, a subjetividade e o sexo, elementos que estão historicamente na primazia destas instituições impostas.

A lógica da apropriação/violência tem vindo a ganhar força em detrimento da lógica da regulação/emancipação. Numa extensão tal que o domínio da regulação/emancipação não só está a encolher, como também está a ficar contaminado internamente pela lógica da apropriação/violência. (SANTOS, 2009, p. 33).

A biopolítica e o Estado-nação legitimam estruturas hierárquicas sociais que alimentam e retroalimentam as desigualdades étnico-raciais, socioeconômicas e culturais. O alheamento, a subordinação e a obediência nestas relações sociais revestem a justificação do exercício das convicções dominantes e exploratórias.

Por conseguinte, a violência estatal e institucional somada à desumanização dos povos indígenas, que continuam a ver suas terras depreciadas e seus conhecimentos desprezados, isso nada mais é do que formas políticas e sociais violentas da história de invisibilização destes povos, que lutam contra a redução de sua cultura, tradições, saberes, línguas e territórios. Sobre esse aspecto, adverte Dussel:

5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase-ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera). 6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à “Modernidade” apresentar-se não apenas como inocente mas como “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas. 7. Por último, e pelo caráter “civilizatório” da “Modernidade”, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da “modernização” dos outros povos “atrasados” (imaturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (DUSSEL, 2005, p. 30).

Face ao panorama atual, faz-se necessária uma perspectiva de que a cultura, saberes, usos e costumes são heterogêneos e ambíguos, assumindo uma posição desconstrutiva e comprometida com a transformação social. É por meio do conhecimento da existência desses processos de invisibilização e subalternização de grupos que será possível a substituição daqueles por uma possibilidade de pensar numa alternativa política que permita a atuação de oprimidos, em especial, populações autóctones.

Imprescindível a erradicação das crenças e ideias políticas culturalmente hegemônicas implementadas pelas elites por meio de mecanismos jurídico-estatais. No decorrer da luta contra o Estado violentador, discriminador e etnocêntrico, as comunidades indígenas impulsionam e reinventam saberes, memórias e costumes, isso tudo possibilita novas alternativas democráticas e de governo, com uma potencial transformação social emergente que dialoga mesmo com obstáculos individuais/particulares que também são ligados ao coletivo, numa composição de sociabilidades visando rupturas sociais, de saberes e econômicas.

## 4 VIOLÊNCIA E POVOS INDÍGENAS

A exacerbação e difusão da violência em face das comunidades indígenas é uma questão em alta discussão. A violência estrutural, reproduzida pelos sistemas de controle, está ligada a discriminação por parte das instituições e sociedade. No Brasil, ser indígena significa ser equiparado a profanação e transgressão, como resultado, tal identidade sofre demasiadas violências, com consequências diretas sobre a dignidade humana.

Observam-se a prática de inúmeras violações contra indígenas, quais sejam: violência contra o patrimônio (omissão e morosidade na regulação de terras; conflitos territoriais; invasões possessórias; explorações ilegais de recursos e danos ao território), violência contra a pessoa (abuso de poder; ameaças; assassinatos; lesões corporais; racismo; discriminação; abusos sexuais) e violências por omissão do poder público (desassistência em geral, na educação, na saúde, mortalidade na infância, prevenção ao suicídio), entre outras.

[...] las comunidades nativas han sufrido las más diversas formas de violencia en el transcurso de los últimos siglos. Violencia física a través de la corrupción,<sup>10</sup> desasistencia en el área de la salud, enfermedades,<sup>11</sup> torturas, muertes, entre otras más la violencia simbólica como el exterminio cultural / etnocidio,<sup>12</sup> las prácticas de aculturación, el prejuicio, la xenofobia y demás. (WENCZENOVICZ, 2018, p. 66-67).

Indubitavelmente, há impactos negativos além das consequências já geradas por estas violências, com o agravamento do quadro histórico da desapropriação e vulnerabilidade dos povos originários no país. No Sul do país, é possível verificar alguns casos de conflitos acerca dos territórios indígenas com pendências administrativas (Paraná-PR com 40 terras; Rio Grande do Sul-RS com 68 terras e Santa Catarina-SC com 21 terras). Quanto às demandas relativas a direitos territoriais o PR possui 1 caso, e os estados do RS e SC possuem 2 casos. A saber, as invasões possessórias, a exploração ilegal de recursos naturais e diversos danos ao patrimônio os três estados citados possuem 1 caso cada (CIMI, 2019, p. 54, 76-77, 101, 105).

A ausência da proteção dos territórios indígenas no país legitima a distribuição injusta e não equitativa destas terras ao mercado financeiro, vulnerabilizando em maior parte estas comunidades numa estrutura de violência governamental:

The structural and institutional violence of Brazilian governments is expressed, first, in their perception of land as a site for the expansion of market logic. Governments have reneged on their obligation to allocate and protect Indigenous land, as outlined by the constitution, which mandates governments to protect 'the original rights over the lands that they [Indigenous groups] have traditionally occupied' (art. 231). In other words, the executive arm has failed with its administrative procedures to establish and protect Indigenous land and guarantee Indigenous access to and benefit from it. Direct violence is materialized in legal developments that enable attacks against Indigenous peoples by private actors, e.g. the creation of rural vigilante squads funded by large landowners and encouraged by the state in the legalizing of heavy weaponry. (CARVALHO; GOYES; WEIS, 2020, p. 263).

Denota-se que a violência contra indígenas possui elementos específicos no âmbito social, político e econômico no país, como por exemplo a diminuição e desqualificação enquanto sujeitos de direitos, a desumanização e a depreciação de seus processos de produção de conhecimentos, memórias e autogoverno, o que cria uma esfera de violação de direitos constitucionais, inclusive quando a violação de seus corpos. O abuso de poder se traduz na intolerância da presença de indígenas em certos locais, é possível identificar tanto no estado do Paraná<sup>4</sup> e de Santa Catarina<sup>5</sup> 1 caso de abuso de poder (CIMI, 2019, p. 111).

No Paraná, em 2019 constatou-se 1 caso de ameaça de morte, no estado do RS foram registrados 4 casos, e em SC 2 casos do mesmo delito em face de indígenas. No tocante aos assassinatos, a taxa maior é de homens indígenas, sendo contabilizado 91 óbitos de homens, e 22

<sup>4</sup> Caso registrado em março de 2019 no Município Guaira, o local da ocorrência foi Aldeias Terra Roxa e Guaira. Indígenas foram impedidos de realizar manifestações em vias públicas, sob pena de multa de R\$ 5.000,00 por hora de manifestação (CIMI, 2019, p. 111).

<sup>5</sup> Caso registrado em dezembro de 2019 no Município Barra do Ribeiro. Um adolescente indígena foi acusado por soldados do Exército de ter abusado sexualmente de dois adolescentes. Realizaram exames de corpo de delito e constatou-se que não houve violação sexual por parte do acusado, e sim, que este havia sido agredido fisicamente pelos soldados (CIMI, 2019, p. 111).

óbitos de mulheres no país no ano de 2019. Desta totalidade, estão distribuídos no sul do país no estado do PR com 1 caso e em SC com 4 casos de assassinato de indígenas (CIMI, 2019, p. 115-117, 124).

Com relação aos registros de homicídios culposos em face de indígenas no ano de 2019 foi possível confirmar no estado do PR 2 casos de atropelamento (sendo que apenas em um dos fatos o motorista prestou socorro) e no RS também 2 casos, apenas em um destes o condutor não prestou auxílio (CIMI, 2019, p. 134-135). No tocante à prática de lesões corporais dolosas foram constatados registros no estado do PR (2 casos) e em SC (2 casos).

É surpreendente o baixo número de registros de racismo e discriminação étnico culturais no país em 2019 que totaliza 16 casos, destes apenas 1 no sul do país (estado do PR). Inclusive, foram registrados 2 casos de violência sexual no estado do PR e 1 em SC, nestes casos configurando como vítimas crianças e adolescentes indígenas (CIMI, 2019, p. 136, 147).

Sublinha-se a subnotificação dos casos aqui expostos tanto por parte do CIMI quando pelos órgãos de saúde e judiciais. O afronte aos direitos dos povos indígenas é cotidiano no país, se vislumbrando a rejeição dos direitos à saúde, educação, recursos financeiros e direito às terras a estes povos. Os mecanismos de tutela muitas vezes são escondidos ou desprezados por parte do Estado, quando da violação por este dos direitos dos povos autóctones.

Transcorrido o tempo, permanecem as questões/conflitos, violência e poder contra os povos indígenas no Brasil. O capitalismo e o colonialismo do século XV na América foram essenciais ao processo de alienação do poder, compreendido pela gênese da violência implantada em oposição à indígenas da América Latina. Sabe-se que a violação

dos direitos indígenas reforça o nível de conflitos e violências contra estas comunidades.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ideário do colonialismo e da colonialidade estabeleceram como traços fenotípicos a cor dos colonizados e os adotaram como características representativas da categoria racial. A colonialidade do poder, do saber e do ser, juntamente com o capitalismo no espaço Estado-nação, atuam definindo padrões seletivos de controle social, constituindo características que compõe a figura do inimigo da nação.

Aos povos indígenas imputaram traços específicos que compõem este inimigo coletivo, e por isso são rechaçados e violentados de bastantes formas. Os mecanismos de controle da sociedade possuem base numa estrutura de reprodução da violência estrutural que são vinculadas a deliberações escassas que desfiguram a identidade detes povos.

No Brasil, a trajetória dos indígenas está marcada por um grande paradoxo no domínio da política, democracia, identidade, cultura, tradições, línguas, memórias e saberes, fazendo a gestão de uma crise de legitimidade e afirmação identitária. Por isso, nos dizeres de Mignolo (2003, p. 19), é preciso:

[...] uma maneira de pensar que não é inspirada em suas próprias limitações e não pretende dominar e humilhar; uma maneira de pensar que é universalmente marginal, fragmentária e aberta; e, como tal, uma maneira de pensar que, por ser universalmente marginal e fragmentária, não é etnocida.

## REFERÊNCIAS

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CARVALHO, Salo de; GOYES, David R.; WEIS, Valeria Vegh. Política e Vitimização Indígena: O Caso do Brasil. *In: The British Journal of Criminology*, v. 61, jan. de 2021, p. 251-271. Publicado em: 24 ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/bjc/azaa060>. Politics and Indigenous Victimization: The Case of Brazil. *The British Journal of Criminology*. Oxford Academic (oup.com). Acesso em: 10 jan. 2021.

CESARINO, Leticia. Identidade e representação no bolsonarismo: corpo digital do rei, bivalência conservadorismo neoliberalismo e pessoa fractal. *In: Rev. De Antropologia*, São Paulo: USP, On-line, v. 62 n. 3, p. 530-557, 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/165232/158421>. Acesso em: 17 dez. 2020.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI. **Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil**: dados de 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contr-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO. 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5\\_Dussel.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf). Acesso em: 22 dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO. 2005, p. 117-142. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_QUIjano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIjano.pdf). Acesso em: 21 dez. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade e modernidade-racionalidade. *In: BONILLA, Heraclio (org.). Os conquistados: 1492 e a população indígena das Américas.* São Paulo: Hucitec, 2006.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias\\_do\\_sul\\_boaventura.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf). Acesso em: 01 jan. 2021.

SANTOS, Boventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul.* Coimbra: Edições Almedina S.A., 2009. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias\\_do\\_sul\\_boaventura.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/epistemologias_do_sul_boaventura.pdf). Acesso em: 01 jan. 2021.

SANTOS, Boventura de Sousa. **Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2006. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100825032342/critica.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade:** em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. E-cadernos CES [Online], v. 18, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 21 ago. 2020.

STANDING, Guy. **O precariado:** a nova classe perigosa. Tradução: Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Invenções Democráticas, v. 4).

WENCZENOVICZ, Thais Janaina. **Pueblos indígenas**: reflexiones decoloniais. Joaçaba: Editora Unoesc, 2018. Disponível em: [https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/Miolo\\_Pueblos\\_Indigenas.pdf](https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/editora/Miolo_Pueblos_Indigenas.pdf). Acesso em: 21 nov. 2020.

ZIBECHI, Raúl. **Dispersar el poder**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.

## CAPÍTULO 3

# CURRÍCULO INTERCULTURAL E PRÁTICAS INCLUSIVAS: PERCEPÇÕES DE COMUNIDADE ESCOLAR INDÍGENA EM RORAIMA

Catarina Janira Padilha<sup>1</sup>  
Leila Soares de Perussolo<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena de Roraima vem superando desafios, entre eles está o atendimento de discentes com NEE. No entanto, ainda não superou o descompasso e as lacunas existentes entre a legislação e as políticas implementadas, principalmente no que se refere à promoção de práticas educacionais inclusivas, específicas e diferenciadas para as comunidades indígenas.

A escola é reconhecida como espaço de manutenção e resistência das populações indígenas. Nesse sentido, é um dos principais espaços de convivência social para os discentes em desenvolvimento. Ela tem o papel primordial na formação do sujeito aprendiz, pois é neste

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Evangélica del Paraguay (UEP/Py). Professora da rede Estadual de Ensino de Roraima e Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE – SMEC/PMBV). E-mail: catarinajanira@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Ciências da Educação. Professora do Programa de Pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidad Evangélica del Paraguay (UEP/Py). Secretária de Estado da Educação do Estado de Roraima (SEED/RR). E-mail: leila.bv.rr@gmail.com

espaço que as relações de convivência, no coletivo diversificado, passam a existir.

As escolas indígenas são consideradas espaços interculturais, que tem como premissa curricular o respeito às particularidades e às diferenças individuais e culturais, para tanto, busca atender às especificidades em sua comunidade, independente das condições biofísicas, econômicas e sociais existentes.

Assim, para que a ação metodológica seja concretizada é necessário um diálogo reflexivo, construindo todo o percurso a ser desenvolvido para uma prática docente inclusiva, específica e diferenciada. Neste aspecto, o currículo intercultural articulado ao AEE exige um planejamento integrado, específico e amplo (GIMENO SACRISTÁN, 2017).

A dinamização do currículo exige a parceria entre docentes e coordenação pedagógica, para que em conjunto promovam ações de modo que os discentes indígenas com NEE possam ter acesso às práticas educacionais que atendam suas especificidades, que respeite e valorize seus potenciais.

Nesse contexto, apresenta-se a percepção dos membros da comunidade escolar: docentes, coordenação pedagógica e lideranças comunitárias quanto ao desenvolvimento do currículo intercultural e práticas instituídas para o cumprimento da inclusão no processo de escolarização e integração social discente.

O problema da pesquisa analisa “qual a percepção da comunidade escolar quanto às práticas inclusivas no currículo intercultural integrado ao AEE?” Na busca de respostas para o problema a pesquisa teve como objetivo geral analisar as práticas de inclusão no currículo intercultural desenvolvidas nas SRMs em escolas indígenas.

Os indicadores analisados foram pautados em três campos perceptivos: compreensão da comunidade sobre os discentes com NEE na escola, a prática pedagógica no AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) e a aplicabilidade do Currículo Intercultural no contexto do AEE.

A pesquisa teve como aporte de análise a qualitativa e a etnográfica de natureza exploratória – descritiva (SAMPIERI; COLADO; LUCIO, 2013) por analisar a percepção das lideranças comunitárias, da coordenação pedagógica, dos docentes do ensino regular e da sala de recursos multifuncionais quanto às práticas inclusivas no currículo intercultural desenvolvidas na comunidade escolar.

Os dados coletados foram obtidos através de pesquisa bibliográfica, documental e de campo por meio de observações *in loco* e entrevistas (MARCONI, 2007; SAMPIERI; COLADO; LUCIO, 2013) que ocorreram no período de 10/2018 a 06/2019 junto a 02 coordenadores pedagógicos e 01 docente indígena no AEE/SRM, 10 docentes do ensino regular e lideranças da comunidade (gestão escolar e tuxaua) por tratar dos aspectos etnoculturais das práticas inclusivas na Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, localizada na Comunidade Boca da Mata – BR 174 – Terra Indígena do Alto São Marcos, município de Pacaraima - Roraima.

Os resultados apontam que os membros da comunidade escolar, docentes e coordenação pedagógica, possuem enormes desafios, desde a precariedade logística até a necessidade de formação inicial e continuada para o AEE, integrada aos preceitos do currículo intercultural, assim como, a promoção de práticas inclusivas. O tema debate a urgência de estruturação e proposição de Políticas Públicas para formação de docentes indígenas evidenciando os saberes tradicionais, revitalização e manutenção dos saberes pautada no

Currículo Intercultural para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva voltada à população indígena.

## **2 A REGULAMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS DO AEE**

A segunda metade do Século XX foi marcada pelos movimentos sociais, que dentre outros, sempre tiveram como pauta o reconhecimento ao direito à cidadania das pessoas com deficiência e o reconhecimento dos povos originários, combatendo as formas discriminatórias e excludentes na sociedade brasileira, marcada por sua cultura centralizadora e preconceituosa, fomentando assim o debate no contexto educacional da ruptura desses aspectos comportamentais para formação de uma sociedade agregadora, inclusiva e igualitária, tronando-se o grande desafio da escola.

À luz da Declaração dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca (BRASIL, 1994) é consolidado mundialmente o tratado para erradicação de todas as formas discriminatórias, delineando os elementos para eliminação das desigualdades, do respeito às identidades e diferenças, traz como mote a reflexão sobre a práxis pedagógica pautada em um currículo que não atende as reais necessidades de uma escola específica, diferenciada e inclusiva, ou seja, pautadas por processos de ensino e aprendizagem direcionados por modelos homogeneizadores, promotores de exclusão nos ambientes escolares.

A constituição de uma sociedade com menos desigualdade e mais justiça social, com oportunidades e respeito à diferença, requer que o currículo esteja voltado para uma formação de sujeitos mais

humanizados, reflexivos, atendendo às especificidades culturais de modo mais igualitário, intercultural e inclusivo.

Dialogar sobre esses princípios requer da comunidade escolar o diálogo e a reflexão sobre “Qual a escola que temos? Qual a escola que queremos?”, “Que sociedade temos? Que sociedade teremos?”. Indagações como essas fazem com que a busca pela ruptura de paradigmas no contexto escolar promova ideário da formação de futuras gerações para uma sociedade mais humanizada, que consiga compreender o respeito à convivência, à coletividade, aos saberes tradicionais, à cultura, identidade e oportunidade aos grupos segregados ao exercício da cidadania, seja esta pessoa com deficiência, povos das florestas, das águas e nômades, comunidades quilombolas, indígena e não indígena, imigrante, independente de raça, credo e cor, culminando numa reflexão sobre a dignidade humana.

A historicidade das pessoas com deficiência e dos povos indígenas no Brasil é marcada por uma legislação que referenda a seguridade do “direito a ter direito” (ARENDR, 2009) na sociedade e principalmente na escola, entretanto, vivencia-se todos os dias paradoxos que geram a exclusão em virtude das desigualdades sociais e culturais, permanecendo constantemente na busca da superação dos seus efeitos (BAUMAN, 2013 *apud* MELO, 2016).

Para que esses direitos sejam alcançados e atendidos é imprescindível que a sociedade brasileira respeite e promova os preceitos essenciais a nossa democracia: “igualdade, equidade, proteção justiça social”, para defesa das particularidades da identidade cultural e suas transformações.

Os elementos de transformação para justiça social devem pautar-se em Políticas Públicas para o contexto escolar, ao reconhecer que os povos indígenas possuem compreensão específica e diferenciada sobre

a pessoa com deficiência na comunidade, necessitando de cuidados especiais e respeitando seus aspectos culturais.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) determina a função docente como responsável pela valorização e o reconhecimento da pessoa com deficiência como seres sociais e principalmente, que a escola acolha todos, independentemente de suas condições biofísica, intelectual, social, cultural, linguística, ou seja, inerente ao contexto e condições que se encontre.

O grande desafio não está em promover o debate sobre o que seja uma escola indígena intercultural e inclusiva, mas sim que sejam pensadas e aplicadas políticas públicas que promovam o acesso a todos os atores do processo (discentes, docentes do AEE, do ensino regular, de língua materna, gestão, coordenação, família, comunidade) no contexto socioeducacional.

A escola inclusiva é a escola que respeita as diferenças individuais, que promove a igualdade, que se fortalece mediando tantas injustiças pelo não cumprimento das determinações dos marcos legais, haja visto que, todas as conquistas elencadas nas últimas décadas têm sido vilipendiadas por uma política segregadora e genocida que tem regredido os aspectos políticos, sociais e educacionais do país nos últimos tempos.

O Brasil, país signatário dos tratados descritos, a cada dia tem caminhado na contramão do que preconiza os direitos fundamentais em todos os âmbitos, retirando o direito das populações indígenas e das pessoas com deficiência, opondo-se às políticas educacionais com cortes nos investimentos em todas as etapas de ensino, demonstrando que Educação e Inclusão não são prioridades para o desenvolvimento do país, e sim a ignorância, o preconceito, a violência física, psicológica,

estrutural, simbólica e o culto à marginalização social a serviço do capital.

Esses aspectos remetem a Ribeiro (2018, p. 23) quando diz que “Uma degradação tão grande e tão perversa do sistema educacional só se explica por uma deformação da própria sociedade.” É justamente o que se tem visto e vivido nos últimos tempos, a degradação da escola pública e da igualdade em seus espaços e contextos pedagógicos.

Entretanto, a crise da escola intensificada desde os anos 90 na qual as políticas públicas pela lógica do Neoliberalismo elevam os índices das desigualdades atribuindo às instituições o falseamento da prática inclusiva de “[...] populações excluídas ou marginalizadas, sem que os governos lhes disponham de investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas.” (LIBÂNEO, 2012, 23).

O reflexo dessa crise nas escolas do Estado de Roraima apresenta agravamento nas últimas duas décadas, principalmente no que se refere ao investimento, implantação e atendimento das primeiras SRMs em instituições escolares nas comunidades indígenas. Entre os anos de 2008 e 2018 não se teve, por parte das gestões desse período, uma programação de investimento para melhoria da qualidade de ensino, programas de formação continuada para o AEE que atendesse aos preceitos identitários e culturais da escola indígena, descumprindo os §1º e §6º do Art. 11 da Resolução 05/12 das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2013).

O currículo é o elemento basilar para a promoção de uma Escola Inclusiva igualitária e qualitativa, estabelecendo as diretrizes de estratégias de ensino e adaptação, com suporte técnico profissional especializado ao AEE através das SRMs e para as reais necessidades de sua comunidade escolar, a qual a Convenção Interamericana (BRASIL, 1999), determina que:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas.

É preciso ter clareza de que o AEE é essencial ao processo de estímulo ao desenvolvimento cognitivo e social na escola, entretanto, não substitui o ensino regular, tendo como foco o fortalecimento das ações e ampliação das redes de integração entre os sujeitos da aprendizagem, “[...] promovendo a participação e o respeito às diferenças significa enriquecer o processo educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento das potencialidades, dos saberes, das atitudes e das competências de todos.” (CAPELLINI, 2018, p. 34).

Enfim, a oferta de condições básicas de funcionamento às escolas e a construção de um currículo que atenda as reais necessidades das comunidades e manutenção de seus saberes tradicionais, assim como a promoção da significação real e social por meio da didática do diálogo, o direcionamento às práticas inclusivas são elementos primordiais para que a formação docente específica, diferenciada, intercultural e inclusiva que atenda as reais necessidades de seus ambientes escolares, assim como ao discente sejam de fato atendidas com melhores condições de acessibilidade e estimulação ao seu desenvolvimento.

### **3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): RUPTURA DE PARADIGMAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA INDÍGENA**

O AEE é considerado como parte integrante do processo educacional, tendo como objetivo “[...] identificar habilidades e

necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo.” (ROPOLI, 2010, p. 17).

Torna-se um marco histórico e inovador o AEE na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008, preconizando que “[...] os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE.” (BRASIL, 2008).

Esta concepção é referendada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, nos art. 205, art. 206, inciso I e art. 208, inciso III, portanto, ofertada o AEE na SRM na própria escola, em outra escola ou em centros especializados no contra turno das atividades do ensino regular (BRASIL, 1988).

Com a implantação das SRMs em 2005 nas instituições educacionais brasileiras, as comunidades escolares passaram por mais um novo desafio, o de compreender a funcionalidade desse espaço pedagógico, requerendo do docente e coordenação pedagógica uma atuação mais presente e de parceria, para que os atores do processo (alunos, professores, família e comunidade escolar) tivessem maior clareza da importância desse espaço para a prática educativa junto aos discentes do público alvo da educação especial matriculados em classe comum do ensino regular.

Conforme dados do INEP de 2019, dos 16.802 discentes indígenas matriculados nas 254 escolas estaduais do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Roraima, 185 discentes que possuem laudo, distribuídos em 71 escolas indígenas, localizadas em comunidades das etnias Macuxi, Wapixana e Taurepang, e entre as 71 escolas que atende

aos discentes com NEE, há implantados 8 (oito) SRMs para o AEE. ([www.educacao.inep.gov.br](http://www.educacao.inep.gov.br))

Nas escolas indígenas de Roraima essa implantação ocorreu somente no ano de 2008 e em apenas 3 (três) escolas, após uma década, somente 9 (nove) escolas indígenas tinham ativas as salas, outras 3 (três) foram fechadas para atender a demanda de matrículas do ensino regular, descumprindo os dispositivos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009).

O AEE não é substitutivo a escolarização regular, entretanto, atua como prática transversal em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino, visando superar as práticas segregacionistas praticadas no passado em que era permitida a escolarização em espaços educacionais separados de pessoas com deficiência em escolas de Educação Especial em um passado recente.

Para que o currículo seja desenvolvido junto aos discentes indígenas com deficiência ou mobilidade reduzida, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação é primordial que os elementos culturais de suas comunidades estejam presentes nas intervenções didáticas, integrados ao contexto escolar, estimulando suas potencialidades, independência e autonomia nas atividades da vida diária (AVDs), pois para uma escola intercultural e inclusiva é preciso que:

[...] o ensinar e o aprender estejam constituídos em um processo dinâmico, as aprendizagens não ficam restritas aos espaços físicos das escolas e nem nos alunos, como se fossem atores passivos receptáculos do que lhes transmite quem ensina. (CARVALHO, 2015, p. 114)

Romper paradigmas e estereótipos torna-se um dos maiores desafios desse contexto, pois o fato de ser indígena e deficiente torna esta parcela da população duplamente discriminada. A educação para todos, preconizada pela legislação, continua sendo um grande desafio, porque não leva em consideração as especificidades e não conseguem diminuir a distância entre o que está garantido na legislação e as ações postas em prática.

Entretanto, é perceptível a dificuldade na efetivação política de educação que atenda o conjunto de necessidades dos cidadãos que reconheça e valorize a diversidade, tornado um grande desafio aos docentes e principalmente da coordenação pedagógica em acompanhar e dar suporte aos profissionais para que as intervenções didáticas atendam as reais necessidades dos alunos.

A educação escolar indígena, almejada por muitos povos originários veem na educação, um instrumento de luta e valorização de sua cultura, porém, ainda não venceu os desafios de superar o descompasso e as lacunas existentes entre a legislação e as políticas implementadas, principalmente no que se refere ao atendimento especial para as comunidades indígenas.

## 4 CONCEPÇÕES SOBRE O CURRÍCULO INTERCULTURAL

Para compreendermos a dinâmica escolar é imprescindível analisar a identidade curricular, suas inter-relações e implicações que direcionam o processo ensino e aprendizagem, principalmente no contexto das práticas inclusivas. As teorias do currículo em tese trazem como concepção a correspondência entre *"teoria e realidade"*, sendo esta uma representação "[...] imagética, um reflexo, estabelecido por

um signo real precedido cronologicamente e ontologicamente.” (SILVA, 2017, p. 11).

O currículo é um objeto que precede a teoria, que só passa a ter funcionalidade quando há compreensão do discurso e significação do que realmente quer se aproximar, de que conhecimento quer produzir e de como esse conhecimento irá ser ensinado.

Arroyo (2017, p. 146) corrobora ao “[...] reconhecer que há sujeitos no ensinar e o aprender poderia significar redefinir centralidades nos currículos de formação de docentes.” Assim, o currículo é o resultado da seleção de uma ampla rede de conhecimentos e saberes e de como é justificado a seleção desses elementos. Para Silva (2017, p. 12) a análise do objeto social e cultural e seus efeitos de realidade são contextos representativos que fomentam o currículo tendo o efeito: “[...] de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser.” Considera-se também como um aparelho ideológico de formação e poder.

O controle ideológico explora explicitamente as estruturas sociais e técnicas. O contraponto sobre a submissão e dominação se materializa através do ato discriminatório dos mecanismos de seleção: o discente dominado, subordinado é expulso da escola antes de chegar aos níveis de aprendizagem sobre os atos e habilidades das classes dominantes. (SILVA, 2017), promovendo a reprodução cultural, sua internalização e concretização do *habitus* é introjetado por meio da obtenção de materiais, símbolos, títulos (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

As relações entre ensino aprendizagem se estabelecem no processo de imposição do que está sendo transmitido e na ocultação do que de fato se aprendeu, ou seja, há uma dupla violência de dominação tanto social como cultural, principalmente quando o currículo não atende as reais necessidades de uma comunidade, principalmente

a indígena, que ao longo de sua história, sempre sofreu a imposição colonialista em seu processo de escolarização.

A reprodução escolar tem sido executada pela imposição cultural dominante aos discentes, principalmente como prática de exclusão e colonização em que o currículo formal impõe condicionantes as práticas cotidianas e de aprendizagem, contradizendo as prerrogativas voltadas para a educação escolar indígena que determina a estruturação curricular para o ensino específico, diferenciado, intercultural e bilingue.

Para tanto, faz-se necessário que seja possibilitado no AEE à imersão cultural do indígena, principalmente em sua proposta pedagógica para que o currículo possa atender de modo real o discente, através dos olhares da interculturalidade pautada nos aspectos culturais, fruto do movimento legítimo de reivindicação dos grupos sociais, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional (SILVA, 2017).

Nessa perspectiva, Nascimento (2017, p. 279) define a interculturalidade como:

[...] processo de reconhecimento de respeito para com o outro, ou seja, é uma atitude de respeito aos valores culturais de cada pessoa, buscar o estabelecimento do respeito para com o outro, independentemente do seu grupo étnico ou social. [...] esse processo interativo não pode ser visto como fator de perda da identidade cultural, mas como fator de enriquecimento dessa atitude.

Enfatiza a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, não homogeneizando a cultura e os extratos sociais. Promove no campo da Interculturalidade a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em uma determinada sociedade a partir da perspectiva crítica no sentido da construção de uma ação pedagógica que visa uma sociedade em que

a igualdade não seja vista contraposta a diferença e sim como uma articulação da “igualdade na diferença.” (CANDAU, 2008, p. 49).

É preciso romper com práticas monoculturais para incluir os sujeitos, construir novos conceitos e ressignificar seu interior a partir das diferenças e da igualdade. Igualdade percebida a partir do “[...] que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as.” (CANDAU, 2012, p. 27).

Para que essa igualdade de direitos seja construída, faz-se necessário que a escola e a sociedade, de modo geral, tenham um olhar mais atento para perceber as diferenças que são constitutivas da humanidade. Ao longo da história, nos diferentes processos de colonização, algumas diferenças foram superiorizadas, consideradas padrão, normal e outras marginalizadas e estereotipadas. Cabe também à escola romper com essa visão hierarquizada que em nome de um projeto de dominação, exploração e colonização construiu a inferiorização do outro (BERGAMASCHI, 2012).

Pensar a educação intercultural é acreditar ser possível reinventar a escola, que outros conhecimentos possam ser construídos e as outras culturas até então negadas, silenciadas possam ser significadas, ressignificadas e incluídas no espaço/tempo escola em seus mais variados aspectos.

Faz sentido cada vez mais pensar a educação e o currículo a partir da perspectiva intercultural para a construção de um tempo espaço em que seja possível o diálogo entre diferentes saberes, diferentes culturas, articulando a diferença com a igualdade de direitos no processo de construção constante de sujeitos que possam viver sua diferença sem serem vistos como inferiores.

Assim, considerando que o currículo é uma construção social, intencional, resultado de lutas pelo poder, cada grupo deve dialogar

para que suas práticas culturais como essência do protagonismo do ensinar e aprender, necessitando participar das discussões sobre sua construção, uma vez que está permeado por questões culturais que não são neutras.

Sendo o currículo o lugar, espaço, território e trajetória, permeado por relações de poder, é que se quer reiterar a necessidade da reinvenção da escola e do currículo para que as construções de sujeitos mais democráticos e atentos às diferenças possam construir uma sociedade na qual os conflitos, mazelas não sejam atribuídos às próprias vítimas, que o outro possa ser visto por si mesmo e não a partir do mesmo.

## **5 PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NO CONTEXTO DA INTERCULTURALIDADE E PRÁTICAS INCLUSIVAS**

A Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio foi fundada em 1964 com a denominação de Escola Estadual Nossa Senhora da Glória na gestão do Tuxaua Antônio Horácio, atendendo alunos de 1ª a 4ª série. Em 1998 a comunidade escolar teve as matrículas ampliadas para a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. No mesmo ano, em assembleia geral comunitária foi definido que a unidade passaria a se chamar Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio em homenagem ao líder que implantou a escola na comunidade.

No ano de 2019 a escola atendeu 370 discentes indígenas das etnias Taurepang, Macuxi, Wapichana, Pemon e Tucano da comunidade Boca da Mata e mais sete comunidades adjacentes, atendeu também não indígenas da cidade de Pacaraima, incluindo alguns discentes de nacionalidade venezuelana.

O AEE foi implantado em 2015 através da SRM atendendo 6 (seis) discentes público alvo da Educação Especial, no entanto, em 2017 a sala foi desativada para suprir a necessidade de sala de aula regular devido ao aumento de matrículas. Neste período, os discentes passaram a ter atendimento pedagógico com suporte da docente do AEE que auxiliava os docentes titulares na adaptação das atividades do currículo escolar. Em 2018, a comunidade decidiu em assembleia construir uma sala de apoio com recursos da comunidade (sala em madeira e telhas reaproveitadas na área da escola tornando-se assim um anexo).

Como a ação docente estabeleceu-se parceria com outros atores do processo, assim, fez-se necessário compreender como a comunidade escolar compreendia a inclusão integrada à aplicação de um currículo intercultural na escola indígena.

Conforme os dados coletados compreende-se que a comunidade possui visões diferenciadas quanto às potencialidades e aprendizagem da criança, principalmente quando apresenta limitações, remetendo a Laraia (2017, p. 17) quando define que o indivíduo “[...] pode ser educado em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado.”

É mister ponderar que na cosmovisão do indígena, os simbolismos culturais são construídos na interação com outro pelo discurso, interfere no modo como cada um age, pensa e aquilo que os sujeitos dizem aos outros “[...] aquilo que dizem tem papel central na sua formação.” (MOREIRA; CÂMARA, 2018, p. 57).

Quanto à visão de escola, a comunidade escolar pontua que as famílias consideram como *locus de formação* dos aprendizes da comunidade, principalmente os que apresentam NEE, pois acreditam que o docente tem o total preparo para intervir pedagogicamente

com esses discentes, entretanto, há aqueles que não se dispõem a acompanhar e entender como lidar com as situações vivenciadas, já que não tem ninguém na família que seja atendido no AEE.

Compreende-se que o surgimento do tema em questão, no contexto da comunidade, tem trazido mudança de visão sobre a pessoa com deficiência, pois o aumento do número de discentes com NEE matriculados na escola ou que seja da comunidade tem sido significativo, totalizando quatro discentes com laudo e outros cinco discentes com indicativo para avaliação.

Percebe-se que a comunidade compreende a escola como espaço de complementação de formação da educação formal de crianças e jovens. Entretanto, não há clareza sobre a função da SRM e desenvolvimento das atividades, do papel docente e da coordenação pedagógica nos processos de intervenção didática, assim como a importância para o desenvolvimento pedagógico do discente com deficiência, pois há o entendimento de que a pessoa com deficiência é uma pessoa doente, principalmente aqueles que apresentam maior comprometimento das potencialidades para o aprender.

Quanto à função docente, comunidade escolar compreende e visualiza o docente como:

[...] um “fazedor de milagres” já que caberia a esse educar as crianças, independente e qualquer coisa, outras pessoas têm a consciência de que o professor é apenas mais um dos responsáveis e indivíduos do processo de educação formal. (informação verbal, 2018).<sup>3</sup>

Entretanto, o docente é o mediador da ação promotora de estímulos que projetam o conhecimento, perpassando por vários

<sup>3</sup> Trecho da entrevista com a prof<sup>a</sup>. do AEE/SEM Ilma R. Neves. Escola Estadual Indígena Tuxaua Antonio Horácio, Comunidade Boca da Mata – Pacaraima, dez. 2018.

processos significados no desenvolvimento, sistematizando essa produção de modo significativo.

Durante as observações *in loco* e entrevista realizada com a coordenação pedagógica detectou-se que os profissionais têm dificuldade em realizar intervenção e orientação junto aos docentes que atendem aos discentes com NEE e/ou com dificuldades de aprendizagem em sala de aula, conforme fica explícito quando afirmam que:

[...] de um modo geral o acompanhamento desses alunos fica a cargo do próprio professor apesar das nossas limitações, já que não dispomos de formação na área para orientar os professores, pois esses alunos precisam ter sempre uma atenção especial que envolve o planejamento entre outros. (informação verbal, 2018).<sup>4</sup>

Mesmo havendo acompanhamento por parte da coordenação os resultados da práxis docente não foram tão pontuais, haja visto a necessidade da oferta de condições estruturais básicas para que estas se transformem em intervenções didáticas significativas, pois:

[...] a materialidade da realidade composta pelas políticas educacionais [...] potencializa o sentido e significado da atividade da equipe escolar, principalmente da coordenação pedagógica ao pensar a situação da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência. (MOREIRA; CÂMARA, 2018, p. 62).

Pontua-se também que mesmo havendo limitações, a equipe escolar tem buscado oferecer as melhores condições dentro de suas possibilidades para que haja a integração de todos os envolvidos e acesso ao ensino e aprendizagem. A troca de saberes faz com que o

<sup>4</sup> Trecho da entrevista com o prof. MsC Francisco Cunha, coordenador pedagógico da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, Comunidade Boca da Mata – Pacaraima, dez. 2018.

ambiente escolar e principalmente do AEE seja rico em sua dimensão, na reflexão e construção desses saberes, mesmo havendo visões e concepções de ensino diferenciadas, ambas convergem para um fim, o ensino e a aprendizagem do discente.

A comunidade escolar compreende a SRM como espaço educativo adequado para atender os discentes com NEE, desde que tenha recursos materiais adequados e profissionais capacitados, favorecendo o aprendizado dos discentes que precisam do AEE. Reconhece que há a necessidade de melhorar as práticas pedagógicas, pois as intervenções são realizadas com recursos didáticos elaborados ou adquiridos pelos próprios docentes, para que estes possam atender às necessidades básicas de cada discente de acordo com aquilo que precisa.

Neste sentido, há um esforço dos docentes e da coordenação pedagógica na elaboração de práticas pedagógicas quanto ao reforço e atenção especial diferenciada, sobretudo na questão do planejamento, metodologias e avaliação. O processo metodológico desenvolvido pelo docente regular e do AEE tem que ser planejado em conjunto. Para que esta ação seja concretizada requer um diálogo reflexivo, construindo o percurso para uma prática docente inclusiva, específica, intercultural e diferenciada.

Para tanto, o desenvolvimento de um currículo voltado para uma escola intercultural, articulada para o AEE exige o planejamento integrado, considerando o conhecimento de modo específico e amplo, necessitando “[...] superar as fronteiras artificiais do conhecimento especializado e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem uma aprendizagem mais integrada.” (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 299).

Quanto à percepção de currículo, a comunidade escolar o compreende como conjunto das ações didáticas pedagógicas que de alguma maneira visa efetivar o processo de ensino-aprendizagem não somente para os chamados conteúdos escolares, mas para a mediação das metodologias, recursos e práticas avaliativas.

No entanto, os docentes entrevistados consideram o currículo intercultural como diferentes saberes e conhecimentos que dialogam entre si, não havendo sobreposição hegemônica de um conhecimento sobre o outro, pois no currículo intercultural não há espaço para práticas etnocêntricas e sim para o respeito às diferenças e diversidades étnicas e culturais.

Para a efetivação de um currículo intercultural pressupõe-se que devam existir diálogos sobre os saberes e conhecimentos entre docentes, coordenação, sábios e anciãos da comunidade, autonomia escolar e planejamento interdisciplinar/transdisciplinar.

O diálogo entre os protagonistas do processo ensino e aprendizagem deve ter a clareza dos objetivos à efetivação do currículo intercultural integrado ao AEE, adaptando o estilo de ensino-aprendizagem sem renunciar a sua identidade cultural, superando os modelos etnocêntricos, enfrentando os obstáculos e a sobrevalorização dos conhecimentos dos esquemas da cultura (DÍAZ-AGUADO, 2003).

Para que esses obstáculos sejam superados, os docentes de modo geral, com a participação de lideranças e anciãos da comunidade promovem ações de compartilhamento dos saberes tradicionais aos conteúdos desenvolvidos nas atividades de sala de aula, valorizando os conhecimentos para aprendizagem local por meio da pintura corporal, brincadeiras e jogos tradicionais, culinária, cantos, ritos, artesanato, língua materna, ficando a cargo de cada docente a

escolha de estratégias, execução dos procedimentos e definição dos indicadores avaliativos.

Para os docentes e coordenação os avanços quanto ao desenvolvimento do currículo intercultural ainda são tímidos, entretanto, nas atividades cotidianas da escola, os saberes tradicionais estão presentes. No entanto, a maior dificuldade em trabalhar o currículo intercultural junto aos discentes está na adaptação e efetivação do currículo intercultural, pois perpassa, sobretudo, pela formação de professores e implementação do projeto pedagógico.

A formação para o desenvolvimento de um currículo intercultural tornou-se um grande desafio, desafio maior ao tratar do AEE nessa perspectiva. Nascimento (2017, p. 106) enfatiza que a formação necessita ter,

[...] o enfoque intercultural, para quem atua em suas comunidades promovendo o diálogo entre saberes ditos “tradicionais” de suas comunidades com os saberes “modernos” da sociedade envolvente. É, portanto, nestes cursos que os professores indígenas aprendem o discurso da interculturalidade, assim como as formas que devem ser trabalhadas nas escolas indígenas.

Ao abordar o tópico sobre as práticas inclusivas, docentes e coordenação pedagógica compreendem que as ações que favorecem a inclusão e uma relação simétrica entre os diferentes sujeitos, no caso da escola, seriam ações voltadas para valorização das potencialidades, particularidades e tempo de aprendizagem dos discentes integrados aos profissionais que compõe a equipe e comunidade escolar.

Considera-se que a comunidade escolar em questão tem em sua essência a cultura inclusiva, entretanto, está em processo de consolidação de suas práticas no sentido de compreender como se materializa na sala de aula para que o êxito da aprendizagem seja

alcançado. Pontua-se a necessidade de trabalhar mais intensamente as práticas inclusivas através do currículo intercultural, como forma de atender as atividades do cotidiano escolar aos discentes com NEE.

A dinâmica e complexidade do processo de mediação da aprendizagem de pessoas com deficiência faz desse contexto um desafio tanto para a coordenação pedagógica como para os docentes, necessitando a ampliação do diálogo reflexivo sobre as bases culturais e compreensão das práticas inclusivas no contexto escolar, assim como as trocas conceituais do processo metodológico e das diretrizes epistemológicas do currículo intercultural, no qual a escola indígena dialoga entre os modelos sociais e culturais e sua relação de apropriação e interpretação dos “[...] produtos materiais e simbólicos entre diferentes sociedades e culturas.” (BERGAMASCHI, 2012, p. 46).

Mesmo com todos os desafios enfrentados no cotidiano, considera-se que a referida escola indígena é uma escola inclusiva em sua essência, pois reconhece as diferenças, que busca desenvolver o exercício de práticas metodológicas diversificadas e inclusivas, porque seus elementos culturais estão presentes em suas ações de modo específico, intercultural e diversificada.

Enfim, é preciso acreditar, criar expectativas e planos, questão essencial para ser desenvolvida pela comunidade escolar, a busca de parcerias com profissionais e instituições visando à formação continuada dos profissionais da escola, sobretudo para atender aos docentes que atuam com NEE, pois a meta é tornar a escola um ambiente mais acolhedor, um espaço inclusivo respeitando à diversidade.

Entretanto, quebrar a presença colonialista marcado na historicidade do processo de escolarização em comunidades indígena é fazer com que docentes e coordenação pedagógica reflitam sobre

a sua própria história de formação escolar, na qual, por mais clareza e formação que se tenha sobre as práticas interculturais, há uma resistência do inconsciente que se revela no próprio fazer docente, que é a reprodução do modo de como se aprendeu.

Novos olhares rompem paradigmas, revisitar conceitos e refletir sobre os mesmos é fazer o exercício da alteridade no processo ensino aprendizagem, exercício evolutivo de todos que caminham num mesmo rumo, para que a aprendizagem possa ser alcançada significativamente.

## 6 CONCLUSÃO

Verificar como os membros da comunidade escolar compreendem o currículo Intercultural e as práticas inclusivas fomentaram o debate quanto aos desafios do contexto escolar e o aprimoramento da prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise para elaboração de programas de formação inicial e continuada para docentes com foco nas práticas inclusivas e na reelaboração conceitual sobre o que seja a pessoa com deficiência, suas potencialidades e desafios estimulados, vivenciados no processo de construção do conhecimento com a comunidade.

Esses pontos ofereceram subsídios para se repensar o papel docente e o da coordenação pedagógica, seus potenciais, fragilidades e desafios no contexto escolar, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, na busca da construção da identidade tanto profissional como também no atendimento aos discentes da escola.

Constatou-se que a comunidade escolar possui enormes desafios como a precariedade logística, a necessidade de formação inicial e

continuada para o AEE, integrada aos preceitos culturais, conforme a designação do currículo intercultural. Aliás, o currículo intercultural só pode ser considerado em plena atividade quando está integrado na realidade da escola e não apenas com o desenvolvimento de projetos, e/ou datas comemorativas, ou até mesmo por ser ofertado o componente de Língua Materna. É preciso também compreender o que é currículo Intercultural e de como as práticas metodológicas são constituídas no cotidiano, no processo ensino e aprendizagem, redimensionando toda a perspectiva das práticas inclusivas no AEE.

Percebe-se que docentes e coordenação pautam suas intervenções pela promoção de um Currículo Intercultural, entretanto, o fazer diário remete a produção do trabalho voltado aos ensinamentos oriundos da pedagogia ocidental, pois as marcas de colonização da escola europeia se fazem latentes na práxis.

Apesar de todas as diversidades, considera-se que docentes e coordenação pedagógica buscam desenvolver o currículo atendendo às necessidades da comunidade, haja visto, que tem em sua essência a prática da inclusão, não havendo separatismo ou ato discriminatório devido às condições dos discentes inclusos, buscando estas instituições oferecer o melhor que possuem, oportunizando a reflexão, estruturação e proposição de Políticas Públicas para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivas voltadas a população indígena.

## REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ARROYO, M. G. **Currículo território em disputa**. Petrópolis 5. ed. 6. reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAUMAN, Z. Dano colateral: desigualdades sociais na era global. Cambridge, Reino Unido, Polite Press. *In*: MELO, J. W. R. (Org.). **Multiculturalismo diversidade e direitos humanos teorias vivências e práticas**. Curitiba: CVR, 2013.

BERGAMASCHI, M.A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. *In*: PALADINO, M. & CZANY, G. **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Grammond, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Tradução: C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Ed. Vega, 2009.

BRASIL. CNE/CEB. PARECER 13/2009. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial – Homologação**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. CNE/CEB. RESOLUÇÃO Nº 04/2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 05/10/1988. Senado Federal biênio 2015/2016, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Decreto 3.956/01. **Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Organização dos Estados Americanos: Assembleia Geral: Guatemala, 28 de maio de 1999. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2019**. MEC/Inep. Disponível em: <http://www.educacenso.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 05/2012 – Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. SECADI/MEC, Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192). Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. SECADI, Brasília, DF, 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments>. Acesso em: maio 2018.

CANDAU, V. M. Direito a Educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em: 24 jun. 2018.

CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45- 56, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2018.

CAPELLINI, V. L.M.F. **Adaptações Curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

DÍAZ- AGUADO, M. J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Portugal: Porto Editora, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Tradução: E.F da Fonseca. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?](http://www.scielo.br/scielo.php?). Acesso em: 27 abr. 2020.

MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2007.

MELO, J. W. R. (org.). **Multiculturalismo diversidade e direitos humanos teorias vivências e práticas**. Curitiba: CVR, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade implicações para a prática pedagógica. *In*: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. 5. reimpressão, Petrópolis: Vozes, 2018.

NASCIMENTO, R. N. F. **Antropologia, Interculturalidade e Educação Indígena em Roraima**. Curitiba: Appris, 2017.

RIBEIRO, D.; MAURICIO, L.V (org.). **Educação como prioridade**. São Paulo: Global, 2018.

ROPOLI, E. A. (org). **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva**. SEESP/MEC, Universidade Federal do Ceará/ UFC, Fortaleza, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; BAPTISTA LUCIO, M. P. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, T. T; HALL, S. **Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. 3. reimpressão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: [www.mj.gov.br](http://www.mj.gov.br). Acesso em: 23 abr. 2017.



## CAPÍTULO 4

# DIÁLOGOS NECESSÁRIOS SOBRE FEMINISMO DECOLONIAL EM TEMPOS DE NEOCONSERVADORISMO E FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO NA AMÉRICA LATINA

Cristiane Inês Bhering Kimura<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

“‘Colonialidade’ não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/ intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas.”  
Maria Lugones

Este trabalho buscar focar o crescente ataque às agendas da igualdade de gênero e da diversidade sexual e o crescente processo de *desdemocratização* que assola a América Latina, com processos que apontam para o esgarçamento de instituições, práticas e valores democráticos.

Desde a década de 1990, o conceito de gênero foi inserido como parte das estratégias de grupos conservadores, em especial

<sup>1</sup> Graduada em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso (1997). Especialista em Direito Constitucional Eleitoral pela Universidade de Brasília (2009). Especialista em Gestão Pública pela Fundação Getúlio Vargas (2011). Discente no Programa de Pós-graduação em Direito/Unoesc. E-mail: crikimura@gmail.com.br

os fundamentalistas religiosos, contra os avanços conquistados pelos movimentos feministas. Com mais ênfase desde o início da segunda década dos anos 2000, talvez até um pouco antes disso, as estratégias passaram a ganhar as ruas em protestos inflamados contra a chamada “ideologia de gênero”, e isso ocorreu em diversos países com enfoque especial na América Latina em países como o Brasil, a Colômbia, o Equador, o Paraguai, o Peru, o México e a Costa Rica. Nesses movimentos, a “ideologia de gênero” passa a ser objeto de ataque como algo com potencial para destruir famílias e colocar em risco o bem-estar das crianças.

O recurso à noção de “ideologia de gênero” permite ampliar alianças de oposição aos direitos humanos, mobiliza apoio de lideranças e partidos de direita e extrema direita e quando somada aos movimentos fundamentalistas religiosos alcançam-se projeções capazes de transformar segmentos inteiros de uma população em inimigos – recusando-se a estes os direitos fundamentais que lhe são devidos por força da Constituição Federal e normalizando-se situações de violência física, psicológica e institucional, bem como aumentando-se as desigualdades e a cultura de que existe um “mal” a ser combativo em favor da preservação da *célula mater* da sociedade: a família.

Nesse contexto, a censura e o veto irão se tornar instrumentos comuns para evitar o debate sobre gênero nos espaços públicos onde o conhecimento é disseminado (escolas, universidades) e para negar que os critérios para a educação no âmbito familiar podem ser adotados no espaço privado e as diretrizes públicas podem ser assumidas em sociedade de acordo com princípios de justiça, debatidos em ambientes democráticos.

No Paraguai, por exemplo, a edição da Resolução n. 29.664, de 2017, exarada pelo Ministério da Educação e Ciência proibiu a “difusão

e uso de materiais impressos, referentes à teoria e/ou ideologia de gênero, nas instituições de ensino.” No Peru e na Colômbia, ministros da educação foram destituídos de seus cargos por pressão de grupos conservadores que reagiram a conteúdos educacionais para combate à homofobia e promoção da educação sexual.

No Brasil, é interessante lembrar a discussão sobre o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 e que apresenta 10 diretrizes e 20 metas para as políticas voltadas à educação no próximo decênio, que previa no art. 2º, inciso III a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. No caso deste artigo em específico houve a apresentação do Projeto de Lei n. 3.236, de 2015, de autoria do então Deputado Federal Pr. Marco Feliciano (PSC/SP), que previa o acréscimo de um dispositivo ao texto original que trazia a seguinte redação “A consecução da diretriz constante do inciso III do *caput* deste artigo exclui a promoção da ideologia de gênero por qualquer meio ou forma.” À época, Dom Leonardo Ulrich Steiner, secretário geral da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB), foi taxativo: “A questão da ideologia de gênero precisa ser discutida em outros fóruns. Nós não podemos propor isso como um elemento normal dentro de algumas perspectivas de educação no Brasil.”

Essa menção ao Plano Nacional de Educação é importante, na medida em que desde então, multiplicaram-se os Projetos de Lei em nível estadual e municipal para proibir o debate de gênero nas escolas. A ativação dessa agenda capitaneada por parlamentares religiosos e pelo movimento Escola Sem Partido é significativo na capilaridade que o assunto assumiu e nas consequências que se desdobraram para os movimentos feministas e para a população LGBTQIA+.

Segundo estudos da Universidade de Brasília, compilados em Biroli, Vaggione e Machado (2020), os evangélicos correspondem a 43,5% dos parlamentares envolvidos nas proposições que tratam da “ideologia de gênero”, seguidos por 24,2% que se identificam como católicos. Somados a outros que se apresentam como “cristãos”, 68,2% se definem como religiosos em registros oficiais, sites ou redes sociais. A religião adquire um contorno fundamental nessas disputas. Os atores políticos conservadores ativam estratégias para impor a moralidade religiosa como moralidade pública. Isso ocorre em uma temporalidade específica, na qual a reação aos avanços produzidos por movimentos feministas e LGBTQIA+ é um fator fundamental.

Entretanto, a tentativa de censurar os debates sobre os avanços obtidos pelos movimentos feministas e pela população LGBTQIA+ está além das escolas, os estudos de gênero também têm sido alvos importantes de ataques e de censura ao redor do mundo, com especial enfoque na América Latina como veremos mais adiante.

Em 07 de novembro de 2017, em São Paulo, a chave do ataque ao gênero foi acionada com o objetivo de impedir a palestra “Os Fins da Democracia”, proferida pela renomada filósofa norte-americana *Judith Butler*, num evento realizado pelo Sesc Pompéia, em parceria com a Universidade da Califórnia, em Berkeley, onde a intelectual é professora de literatura comparada. Em campanha disparada pelas organizações católicas ultraconservadoras *CitizenGo* e *HazteOir*, baseadas na Espanha, o alvo direto era a crítica acadêmica às ideias de Butler (2019) sobre o feminismo e identidade de gênero, mas a estigmatização da filósofa foi fundamental para mostrar o papel da desinformação nessas campanhas. A demonstração passou longe do conflito de opiniões, com discursos de ódio e ameaças que se expressaram, por exemplo, na queima de um boneco que retratava Butler como uma

bruxa de sutiã à mostra. Cartazes e faixas traziam temas diversos, a maioria condenando o que os manifestantes chamavam “ideologia de gênero” juntamente com pedidos de intervenção militar. Do outro lado da rua, outros manifestantes se revezavam em microfone para defender a presença da palestrante, a liberdade de expressão e os direitos conquistados pelos movimentos feministas e pela população LGBTQIA+.

Na censura, na desinformação e no discurso de ódio, os ataques ao gênero convergem na atuação de líderes e partidos de extrema direita e alimentam-se reciprocamente. E esses ataques podem servir para ampliar a adesão popular a líderes cujas agendas são, em outros aspectos, antipopulares. Por isso é tão importante compreender a conexão atual entre a agenda neoconservadora e a dos fundamentalistas cristãos.

## **2 ALIANÇAS EXPLOSIVAS E SUBVERSÃO DA DEMOCRACIA**

Na leitura inicial que reputo indispensável para o entendimento da temática deste estudo, *Steven Levetsky e Daniel Ziblatt*, em “Como as democracias morrem”, utilizam a fábula do cavalo e o caçador, de *Esopo*, para demonstrar o mecanismo que levou sociedades que, para se verem livres de problemas reais, facilitaram a assunção ao poder daqueles que viriam ser seus verdadeiros algozes por acreditarem que o sistema de freios e contrapesos das instituições imporiam limites à ação de demagogos autoritários e por acreditarem também que as ameaças não precisariam ser levadas à sério por tratar-se de pura retórica.

Surgira uma séria disputa entre o cavalo e o javali; então, o cavalo foi a um caçador e pediu sua ajuda para se vingar. O caçador concordou, mas disse: “Se deseja derrotar o javali, você deve permitir que eu ponha esta peça de ferro entre as suas mandíbulas, para que eu possa guia-lo com estas rédeas, e que coloque esta sela nas suas costas, para que eu possa me manter firme enquanto seguimos o inimigo.” O cavalo aceitou as condições e o caçador logo o selou e o bridou. Assim, com a ajuda do caçador, o cavalo logo venceu o javali, e então disse: “Agora, desça e retire essas coisas da minha boca e das minhas costas.” “Não, não tão rápido, amigo”, disse o caçador. “Eu o tenho sob minhas rédeas e esporas, e por enquanto prefiro mantê-lo assim.” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 23).

Durante aproximadamente vinte anos, *Levitsky* e *Ziblatt*, ambos professores de ciência política da Universidade de Harvard, debruçaram-se a estudar a história dos regimes democráticos e se dispuseram a compreender o colapso de regimes democráticos em vários países da Europa e da América Latina e as conclusões do estudo que empreenderam são nada confortantes.

Eles afirmam que esse novo modelo de desconstrução de democracias dispensa armas e golpes militarizados justamente porque potenciais ditadores são aceitos e criados dentro dos partidos políticos, legitimamente eleitos, e após terem o voto das urnas, giram a bússola em outro sentido e passam a adotar o autoritarismo, abandonando a ação democrática para governar de forma contrária à vontade da maioria daqueles que os elegeram. É como se abrigássemos em nossa casa alguém com potencial letal para atingir todos os membros que ali residem.

Os autores chamam a atenção para um relaxamento das sociedades para a preservação de seus direitos democráticos, sobretudo na América Latina, que deu ensejo ao início do declínio de democracias e algo precisa ser feito para evitar a propagação, ascensão e o fortalecimento de governos demagogos com viés autoritário e apontam quatro indicadores para os quais a população e os dirigentes

partidários devem estar atentos para não “abrigar em suas casas” potenciais lideranças com viés autoritário e antidemocrático. Vejamos:

- Rejeição das regras democráticas do jogo (ou compromisso débil com elas). Notadamente quando candidatos rejeitam a Constituição ou expressem disposição de violá-la; sugerem medidas antidemocráticas, como cancelar eleições, violar ou suspender a Constituição, reprimir certas organizações ou restringir direitos civis ou políticos básicos.
- Negação da legitimidade dos oponentes políticos. Como descrever seus rivais como subversivos ou opostos a ordem constitucional existente e afirmar que eles constituem uma ameaça à segurança nacional ou ao modo de vida predominante. Desqualificar os adversários políticos com acusações mentirosas, imputando-lhes crimes sem provas e fatos inventados que coloquem em dúvida a idoneidade e capacidade moral ou que façam criar a dúvida quanto a serem “agentes estrangeiros” trabalhando secretamente em aliança com governos estrangeiros inimigos.
- Tolerância ou encorajamento à violência. Isto é, políticos ligados a milícias, forças paramilitares, guerrilhas, que patrocinem eles próprios ou estimulem ataques de multidões contra os adversários e a organizações lícitas, elogios a fatos violentos ocorridos no passado, tais como elogiar ou apoiar governos reconhecidamente criminosos ou ditatoriais.
- Propensão a restringir liberdades civis de oponentes, inclusive da mídia. Por meio do apoio de leis ou políticas que restrinjam liberdades civis. Ataques explícitos, ameaças veladas e ações punitivas contra seus críticos em partidos rivais, na sociedade civil ou à mídia.

A citada obra relembra o ocorrido em 11 de setembro de 1973, no Chile, que depois de meses de tensão crescente nas ruas de Santiago, jatos *Hawker Hunter* de fabricação britânica lançaram bombas sobre *La Moneda*, o palácio presidencial construído ao estilo arquitetônico neoclássico no centro da capital chilena, que fizeram o imponente edifício arder em chamas. O então presidente *Salvador Allende*, eleito três anos antes como líder de uma coalizão de esquerda, encontrava-se entrincheirado sobre os escombros do palácio. Durante o mandato de *Allende*, o Chile havia se afundado em profunda inquietação social, crise econômica e paralisia política. Sob o comando do General *Augusto Pinochet*, as forças armadas chilenas estavam tomando o controle do país. Em poucas horas, *Allende* estaria morto, assim como a democracia no Chile. Os chilenos se orgulharam que por muito tempo, com razão, por serem a democracia mais estável da América Latina. Depois daquele fatídico setembro de 1973, os generais governariam o Chile pelos dezessete anos seguintes.

Os referidos autores mencionam o fato de que quando concorreu pela primeira vez à Presidência na Venezuela, *Hugo Chávez* descreveu seus oponentes como “porcos rançosos” e “oligarcas esquilidos”. Como presidente, tratava seus críticos como “inimigos” e “traidores”.

Destacam, ainda, que o Presidente do Equador, *Rafael Correa* (2007 e 2017), caracterizava a mídia como “inimiga política ameaçadora” que “tem que ser derrotada”.

No Peru, *Alberto Fujimori*, não planejava ser um ditador. Ele talvez nem planejasse ser presidente. Ele era um engenheiro agrônomo e matemático, filho de imigrantes japoneses, reitor da Universidade Agrária de La Molina, pouco conhecido e com um desejo de concorrer a uma cadeira no Senado em 1990. Ao perceber que nenhum partido o indicaria, criou seu próprio partido e se nomeou candidato (SCHMIDT,

1990). Sem recursos para financiar sua campanha, *Fujimori* lançou sua candidatura à Presidência no intuito de angariar a publicidade necessária para sua campanha ao Senado (JOCHAMOWITZ, 1993). Entretanto, em 1990 com o final do governo de *Alan García Pérez*, uma grave crise econômica assolava o país gerando inflação, o aumento da violência com os grupos terroristas Sendero Luminoso (SL) e o Movimento Revolucionário Túpac Amaru (MRTA) ameaçando chegar à Lima, aliada ao descrédito das forças políticas até então estabelecidas, favoreceram *Fujimori* nas urnas. Com o lema “honradez, tecnologia e trabalho” e o principal *slogan* de campanha “um presidente que gosta de você” *Fujimori* chocou o mundo político ao crescer rapidamente nas pesquisas e se qualificar para o segundo turno contra ninguém menos que *Mario Vargas Llosa*, o renomado romancista que na década seguinte ganharia o Nobel de literatura. Apesar da admiração que os peruanos nutriam por *Llosa* e do apoio que o candidato desfrutava perante todo o aparato de políticos, da mídia e de líderes empresariais, o discurso populista de *Fujimori* conseguiu capitalizar a aversão de parte da população pelas elites e sensibilizá-los como uma opção real de mudança. E *Fujimori* ganhou. Uma de suas primeiras medidas foi a realização de um forte arrocho econômico que durante toda sua campanha eleitoral havia prometido evitar. Seguiu-se uma agenda de ataques ostensivos do governo contra o Poder Judiciário e o Congresso Nacional, acusados por *Fujimori* de gerar uma situação de ingovernabilidade e de se esquivarem de adotar as medidas necessárias para organizar o Estado. Sem plano de governo, debaixo de denúncias de sonegação de impostos e suspeitas que pairavam acerca de sua nacionalidade, *Fujimori* e as Forças Armadas engendraram o golpe em 5 de abril de 1992 que aboliu a Constituição de 1979 e encerrou as atividades do Congresso e adotando a intervenção no Palácio da Justiça. A nova Constituição de 1993 previa reeleição imediata,

diferentemente da anterior que fora dissolvida. Fujimori foi reeleito em 1995 e tratou de aprovar a “Lei de Interpretação Autêntica” que pretendia justificar a postulação a um terceiro mandato presidencial, o que ocasionou, em junho de 1997, a declaração de inconstitucionalidade da referida lei pelo voto de três magistrados do Tribunal Constitucional (*Delia Revoredo, Manuel Aguirre Roca e Guillermo Rey Terry*). Fujimori os destituiu arbitrariamente de suas funções e seguiu reeleito em 2000, porém desta vez a eleição presidencial foi duramente criticada dentro e fora do Peru por robustas denúncias de fraude e situação foi se agravando de tal forma que *Fujimori* buscou asilo no Japão em novembro do mesmo ano. Extraditado em 2007, Fujimori foi condenado por crimes de corrupção, violação de direitos humanos e crimes de lesa humanidade (RUIZA; FERNÁNDEZ; TAMARO, 2004).

Na Argentina, a última ditadura (1976-1983) teve início por meio de um golpe de Estado, em 24 de março de 1976, o qual depôs a então presidente da República *María Estela Martínez de Perón*, também conhecida como Isabelita Perón. No período em que vigorou o autodenominado “Processo de Reorganização Nacional”, uma Junta Militar, composta pelas três armas das Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica), assumiu o poder e, em seguida ao golpe, indicou o general *Jorge Rafael Videla* para presidir o país. Um cenário político conturbado e de caos econômico serviram de justificativas para a autolegitimação do regime também já se ensaiavam em período anterior a março daquele mesmo ano. A partir de então, desencadeou-se um regime pautado na desindustrialização, no endividamento externo, em sua autolegitimação, na centralização do poder nas mãos dos militares, com participação direta dos civis oriundos das elites nacionais, e no Terrorismo de Estado. Durante a última ditadura argentina, além do ditador *Videla* (1976-1981), estiveram à frente desse processo os generais, *Roberto Eduardo Viola* (1981-1981), *Leopoldo*

*Galtieri* (1981-1982) e *Reynaldo Bignone* (1982-1983). Estima-se que mais de 30 mil pessoas tenham sido mortas durante a fase da ditadura (SADER *et al.*, 2006).

No Brasil, o fatídico golpe militar de 31 de março 1964, data na qual tanques do exército foram enviados ao Rio de Janeiro, onde estava o presidente João Goulart, fato que ensejaria a partida do então presente pra um exílio no Uruguai três dias depois e a formação de uma junta militar que passaria a governar o país, até que em 15 de abril daquele mesmo ano o General *Castello Branco* viria a tornar-se o primeiro dos cinco militares que comandariam o país até 1985.

Após 57 anos, o assunto nunca esteve tão em pauta nas discussões cotidianas quanto no presente momento de nossa história. Isso porque a par do “*esquecimento*” oficial, as memórias continuam vivas e circulando na sociedade criando uma tensão entre as versões oficial e a reprimida, o que gera uma disputa pela memória. Tal afirmação pode ser sentida com bastante intensidade depois do recente comando exarado pelo Chefe do Poder Executivo para a comemoração da data por parte das Forças Armadas - decisão contestada na Justiça e que causou forte reação da sociedade civil. Atos pró e contra a ditadura militar brasileira ocorreram em diversas cidades do Brasil e terminaram em confrontos em São Paulo. E enquanto o Palácio do Planalto divulgava por WhatsApp um vídeo em defesa da «*revolução de 1964*», dez capitais mobilizaram-se em atos pela memória das vítimas diretas e indiretas da ditadura e contra o revisionismo em curso rumo um “*novo direcionamento*” da história. Dias depois, o ministro da Educação, *Ricardo Vélez*, prometeu mudar livros didáticos para uma “*visão mais ampla*” da ditadura, tornando uma política de Governo o *negacionismo histórico*.

Para *Daniel Aarão Reis*, Professor de História Contemporânea da Universidade Federal Fluminense (UFF), a interpretação do que

aconteceu em 1964 como “revolução” ou “movimento” está ligada à uma teoria denominada “*teoria dos dois demônios*”. Elaborada na Argentina após o fim do regime de 1976–1983, que atribuiu a erros de *direita e de esquerda* a instauração da nefasta ditadura naquele país.

Em larga medida, a referida teoria já foi superada entre os argentinos, mas ela acabou sendo importada para o Brasil por Argelina Cheibub Figueiredo (1993), cientista política e autora do livro intitulado “*Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política*”, que, de fato, sustenta, que o golpe de 1964 foi suscitado pelos radicalismos de direita e de esquerda, acarretando o entendimento de que, assim, os perpetradores do golpe são como que “absolvidos”, atribuindo-se o golpe como algo inevitável ante às intransigências e os radicalismos de esquerda e de direita (JOFFILY, 2018).

Como vimos nos exemplos acima, a ruptura democrática nem sempre será precedida de tanques e armamentos bélicos tal como ocorreu no Brasil em 1964 ou de explosões e ataques aéreos como ocorreu no Chile em 1973. Ela pode decorrer de uma sequência não antecipada de acontecimentos, tal como no Peru em 1992 – uma escalada de retaliações entre um líder demagógico que decide não mais obedecer às regras constitucionais que, segundo sua visão, o impedem de lidar com as adversidades provocadas por seus “inimigos”.

A ruptura democrática, em outras palavras, pode vir legitimada pelas urnas.

### **3 O NEOCONSERVADORISMO E SUAS PECULIARIDADES**

O neoconservadorismo é um movimento político que forjou um ideário: a) privativista – por defender o predomínio do poder privado

da família e das instituições; b) antilibertário - a favor da interferência pública estatal em aspectos da vida pessoal dos cidadãos; c) neoliberal - contra a intervenção do Estado para a redução das desigualdades; d) conservador - que se articula como forma de reação ao Estado de bem-estar, aos movimentos feministas e aos direitos conquistados pela população LGBTQIA+; d) de direita - se opõe fortemente a movimentos sociais reivindicatórios por maior igualdade de direitos (LACERDA, 2018). Enquanto ideário, o neoconservadorismo constitui-se de um conjunto de preferências, um modo de pensamento, uma mentalidade que alia idealismo punitivo externo e interno, absolutismo do livre mercado e valores da direita cristã, além de apoio ao movimento sionista (a defesa de Israel) - considerado este último o vínculo de ligação mais evidente entre os intelectuais neoconservadores (simpatizantes do judaísmo) e a direita cristã. O elo entre esses elementos, aparentemente esparsos, é a ideia de privatização, seja no sentido de garantir o livre mercado, com ingerências mínimas estatais ou no sentido de se manter intocado o poder patriarcal como base das relações familiares.

As peculiaridades do ideário neoconservador guardam relação estreita com as questões sexuais e reprodutivas. Nesse aspecto, a defesa da família tradicional - na qual o patriarca toma as decisões e a mulher se submete a elas dentro de um ambiente doméstico no qual o cuidado e as responsabilidades pela casa não são compartilháveis - aliada ao viés da religiosidade centrada em laços sólidos entre as comunidades que compartilham dos mesmos valores almejam amenizar a falta de reciprocidade praticada pelas políticas neoliberais.

O fortalecimento desse ideal de família patriarcal e a centralidade dos papéis de gênero bem definidos entre o que se espera do sexo masculino e o que se espera do sexo feminino é necessário para que os cidadãos não dependam tanto de políticas públicas,

creditando sua ascensão ou queda perante à sociedade a fatores que dependem muito mais ao indivíduo do que do Estado. De maneira geral, os neoconservadores atuam de modo minimizar programas governamentais que possam favorecer as pautas feministas e os direitos homoafetivos e visam diminuir a intervenção estatal no domínio familiar<sup>2</sup>.

Outra peculiaridade do neoconservadorismo é o tratamento de invisibilidade atribuído às camadas mais pobres e vulneráveis das sociedades - justamente aquelas que tem gênero, raça e classe social discrepantes do ideal de família patriarcal - para essas camadas mais precarizadas da população a linguagem neoconservadora será sempre o rigor penal.

O militarismo anticomunista exercerá preponderância central para o neoconservadorismo como um elemento bastante peculiar de poder que reside na admiração ao protagonismo da América do Norte (EUA) e na disseminação dos fundamentos capitalistas ao redor do mundo. Aliás, nesse aspecto, há de ser destacado o papel preponderante da direita cristã nessa agenda, uma vez que organizações religiosas de missionários cristãos se unem a parlamentares conservadores de direita para obter respaldo político e orçamentário necessário para atuar de modo a combater os influxos progressistas e, em nome da pregação do evangelho, realizar o combate aos ideais ditos “comunistas”, numa verdadeira cruzada entre o bem e o mal.

---

<sup>2</sup> O Projeto de Lei 4275/19 De autoria do deputado Delegado Waldir (PSL-GO) altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para revogar Lei n. 13.010, de 26 de junho de 2014 – apelidada Lei da Palmada. O parlamentar alega que a Lei da Palmada representou uma indevida intromissão do Estado “em matérias reservadas à família”. A proposta tramita na Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2213791>. Acesso em: 23 maio 2021.

Nos últimos quarenta anos, pudemos observar o fortalecimento político de atores coletivos com agendas conflitantes na América Latina: os movimentos feministas e LGBTQIA+, por um lado, os segmentos católicos carismáticos e evangélicos pentecostais, por outro. Enquanto os primeiros atuam para promover a igualdade de gênero e pela extensão dos direitos sexuais e reprodutivos, os setores pentecostal e católico carismático também adotam uma política de identidade e representação, mas com uma pauta de defesa da liberdade religiosa, da família e da moral sexual cristã. Sem desconsiderar a heterogeneidade existente nos dois lados, quando se trata das disputas em torno do gênero e da sexualidade, é possível detectar o antagonismo entre uma agenda marcada pelo pluralismo ético e outra orientada por concepções morais unitárias (BIROLI, VAGGIONE; MACHADO, 2020).

A eleição de 2018, que trouxe legitimamente ao poder com 51,13% dos votos válidos o até então Deputado Federal *Jair Bolsonaro* (PSL), egresso das forças armadas, antes considerado um representante do “baixo clero” no Congresso, que durante os 27 anos que ocupou a cadeira parlamentar na Câmara dos Deputados apresentou 162 (cento e sessenta e dois) projetos de lei, tendo aprovado apenas 02 (dois). O primeiro deles prorrogava benefícios fiscais aos setores de informática e automação e o segundo, assinado em conjunto com outros deputados, autorizava o uso da fosfoetanolamina sintética – substância conhecida como “pilula do câncer”, cuja eficácia nunca foi comprovada cientificamente – por pacientes acometidos da doença<sup>3</sup>.

Dentre outros fenômenos que puderam ser observados com a eleição de 2018, o que primeiramente chamou à atenção foi a transformação do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos

<sup>3</sup> Fonte: <https://veja.abril.com.br/politica/a-trajetoria-de-jair-messias-bolsonaro-o-38o-presidente-do-brasil/> -

Humanos, já anunciava desde o início do mandato do novo presidente que a pauta a ser seguida teria um forte viés fundamentalista religioso, uma vez que a titular que assumiu a pasta na época e a comanda até a presente data é advogada, pastora de uma igreja neopentecostal que afirmou em seu discurso de posse: “O país é laico, mas esta ministra é **terrivelmente cristã**”<sup>4</sup>.

Outro fator de particular destaque foi a forma como passariam a ser tratadas as relações exteriores do país com nomeação para chefiar a mais importante pasta para o relacionamento diplomático no Itamaraty, de um diplomata que jamais havia chefiado qualquer embaixada no exterior. As credenciais para a assunção de Ernesto Araújo ao Ministério das Relações Exteriores eram a indicação do escritor de forte viés conservador Olavo de Carvalho e a simpatia recíproca com o deputado *Eduardo Bolsonaro*, filho do Presidente eleito, o ativismo político pró-candidatura *Bolsonaro* exercido no blog pessoal do diplomata, prática até então considerada pouco usual nos meandros da diplomacia internacional. Desde à primeira crise diplomática com os países árabes quando do anúncio da transferência da embaixada brasileira em Israel para Jerusalém até os ataques ao governo chinês na época da negociação de vacinas que poderiam ter salvado inúmeras vidas brasileiras ainda na primeira onda da pandemia da COVID-19, o chanceler deixou claro que estava disposto a traduzir o pensamento de Jair Bolsonaro no âmbito da política externa brasileira, ainda que ao custo de travar a comunicação com segmentos extremamente relevantes para a economia nacional e com seus principais parceiros comerciais internacionais.

---

<sup>4</sup> Discurso de posse de Damares Alves junto ao Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos. Disponível na íntegra em: [https://www.youtube.com/watch?v=2Qz\\_tS6zofg](https://www.youtube.com/watch?v=2Qz_tS6zofg). Acesso em: 21 maio 2021.

O termo “Neoconservadorismo”, utilizado em diferentes publicações e congressos, formulado inicialmente nos Estados Unidos, na segunda metade do século XX, para descrever as reações de intelectuais conservadores dos anos 1970 aos movimentos de contracultura (MALCA, 2017).

Desse ponto em diante, o termo seria utilizado não somente para descrever o modo como as ideologias conservadoras se definiriam no contexto estadunidense, mas para evidenciar todos os tipos de coalizões políticas estabelecidas entre diferentes atores<sup>5</sup> - religiosos e não religiosos - visando manter a ordem patriarcal e o neoliberalismo, expressando-se com força no contexto latino-americano.

O uso do conceito de neoconservadorismo irá então possibilitar a identificação por meio de suas camadas ou dimensões, das principais mutações e matrizes que caracterizarão as ações estratégicas reativas aos movimentos liderados pelas feministas, principalmente ligados à regulação da ordem sexual.

Os estudos de Biroli, Vaggione e Machado (2020) irão debruçar-se sobre o fenômeno atribuindo-lhe cinco camadas ou dimensões.

A primeira delas é que *o conceito de neoconservadorismo permite jogar luz sobre as alianças e afinidades entre diferentes setores*. Um enfoque específico é dado pelos autores nas alianças firmadas entre setores católicos e evangélicos, uma vez que a maioria dos pentecostais latino-americanos refutaram as iniciativas dos movimentos ecumênicos da segunda metade do século XX.<sup>6</sup> Há, entretanto, motivos para

<sup>5</sup> Ver também Marina Basso Lacerda. O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro (Porto Alegre, Zouk, 2019).

<sup>6</sup> Marcado pela cissiparidade e pelo caráter plural, o universo protestante foi responsável pelas primeiras iniciativas ecumênicas na Europa e nos Estados Unidos. No caso da América Latina, região onde, durante séculos, a correlação de forças entre os cristãos foi bem desigual, favorecendo a Igreja Católica, as ações ecumênicas ganharam força na segunda metade do século XX, mais precisamente depois do Concílio Vaticano II (1962-1965). As iniciativas de aproximação das igrejas cristãs mobilizaram segmentos

considerarmos essas alianças diversas para além dos atores religiosos, tais como organizações empresariais, proprietários de terras ligados ao agronegócio e militares têm tido destacado protagonismo na organização de campanhas eleitorais e o pelos que os agentes neoconservadores tem assumido nas casas legislativas.

A segunda dimensão do neoconservadorismo é a *acentuada juridificação da moralidade*. Isso significa dizer que os setores religiosos conservadores levaram as preocupações sobre a regulamentação moral da sexualidade para o campo do direito, destacadamente na área dos direitos humanos, como estratégia e arena para o enfrentamento ao crescimento dos movimentos feministas e pautas LGBTQIA+ a eles associados. Essa tendência em traduzir as próprias posições morais em termos de direitos é detectada tanto em católicos, especialmente ligados à renovação carismática, e aos evangélicos, sobretudo os pentecostais e neopentecostais, que se tornaram hegemônicos no campo evangélico na América Latina e tem se valido da gramática dos direitos humanos para defender seus pontos de vista no que se refere à liberdade de crença, às prerrogativas das instituições religiosas e, em alguns países, a inserção dos princípios morais cristãos nos quadros constitucionais, à exemplo, dentre outros, da Bolívia, Costa Rica, Argentina, Peru, e Paraguai <sup>7</sup>, cujos artigos da Constituição proclamam a liberdade

---

luteranos, presbiterianos, anglicanos e católicos da região, mas geraram desconfianças nos grupos pentecostais, que adotaram uma posição crítica em relação ao ecumenismo. Ver mais em: “O movimento ecumênico no século XX – algumas observações sobre suas origens e contradições”, por Antonio Gouvêa Mendonça, disponível em: [http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod\\_artigo=236&cod\\_boletim=13&tipo=Artigo](http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=236&cod_boletim=13&tipo=Artigo). Acesso em: 23 maio 2021.

<sup>7</sup> Na Bolívia, o artigo 3º da Constituição de 1967, reformulada em 1999, reza o seguinte: “El Estado reconoce y sostiene la religión católica, apostólica y romana. Garantiza el ejercicio público de todo otro culto. Las relaciones con la Iglesia Católica se regirán mediante concordatos y acuerdos entre el Estado Boliviano y la Santa Sede.”

A Costa Rica é outro país em cuja Constituição Federal de 1949, revista em 2003, afirma, no artigo 75, a sua vinculação com a Igreja católica. Diz o mencionado artigo: “La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la del Estado, el cual contribuye a su mantenimiento, sin impedir el libre ejercicio en la República de otros cultos que no se opongan a la moral universal ni a las buenas costumbres.”

religiosa assegurando expressamente o tratamento especial à Igreja Católica em razão da formação histórica e cultural do país.

A terceira dimensão do neoconservadorismo, ainda que se possa questionar seus efeitos sobre as democracias, é que *ele opera em contextos democráticos*, uma vez que é justamente no período em que ocorre o processo de liberalização dos regimes políticos onde em um contexto mais progressista e de movimentos e organizações de esquerda prosperaram ao recorrer a novas estratégias de intervenção pública, com os canais de participação reabertos e as pautas abertas à discussão pública assumindo um novo padrão. Entretanto, os atores conservadores, em especial os religiosos, também o fizeram e também prosperaram em suas iniciativas com um sem número de organizações “pró-vida” e “pró-família” por toda a América Latina.

A quarta dimensão do neoconservadorismo, segundo os autores, é seu caráter transacional. A situação permite traçar continuidades que fazem com que as ações do neoconservadorismo reflitam uma agenda comum, apesar das peculiaridades regionais de cada país latino americano, que transcenda a órbita nacional. O conceito cunhado como “ideologia de gênero” é, em si, uma estratégia transacional que escapou às fronteiras de cada país da região para reagir sob forma de bloqueio às demandas dos movimentos feministas e LGBTQIA+. Embora em intensidades diferentes, em poucos anos o termo expandiu-

---

O art. 2º da Constituição Federal da Argentina de 1994 diz: “El Gobierno federal sostiene el culto católico apostólico romano.”

O artigo 50 da Constituição do Estado peruano reconhece a importância da Igreja católica na formação histórica, cultural e moral do país, razão pela qual colabora com ela: “Dentro de un régimen de independencia autonomía, el Estado reconoce a la Iglesia Católica como elemento importante en la formación histórica, cultural y moral del Perú, y le presta su colaboración.”

Por fim, o Paraguai é outro país latino-americano em que vigora o regime de reconhecimento de liberdade religiosa e de cultos dos seus cidadãos, mas assegura um tratamento especial para a Igreja católica. O artigo 82 da Constituição do país proclama a liberdade religiosa, nestes termos: “Se reconoce el protagonismo de la Iglesia Católica en la formación histórica y cultural de la Nación.”

se em todas as regiões latinas para combater o suposto ataque à estabilidade da família cristã. E essa articulação transacional é feita por meio de uma agenda que inclui campanhas e reuniões internacionais como é o caso do Congresso Iberoamericano por la Vida y la Familia, nas edições de 2017 e 2018 que aconteceram no México, seguindo para o Panamá e Peru, respectivamente, em 2019 e 2020. Com foco de atuação junto à Organização dos Estados Americanos – OEA, esses eventos incluem discussões sobre estratégias para avançar no “contra-ataque” às agendas da igualdade de gênero e da diversidade sexual dos países latinos. Não se pode deixar de mencionar, por importante, que a influência da agenda cultural dos cristãos estadunidenses nos pentecostais latino americanos aumentando as trocas entre líderes cristãos de movimentos regionais de forma cada vez mais vigorosa. Nos últimos anos, percebe-se que religiosos estrangeiros participam mais ativamente das campanhas eleitorais na América Latina, como ocorreu em 2018 nas eleições majoritárias na qual a ex-congressista Michele Bachmann e o pastor estadunidense Mario Bramnick participaram da Iniciativa da Casa Branca para a Fé e a Oportunidade (ICBFO), ocasião em que um grupo de cristãos nomeados pelo então presidente do EUA, *Donald Trump*, gravaram vídeos divulgados na internet, associando a candidatura de Jair Bolsonaro a valores cristãos.

Finalmente, a quinta dimensão consiste *na relação entre neoconservadorismo e neoliberalismo*, que concentram forças para posicionar a família no centro de sua concepção mais ampla de sociedade. Esse constructo histórico e colonial em torno da família tem permitido aos grupos conservadores mobilizar inseguranças em um contexto que inclui as consequências de políticas neoliberais restritivas a investimentos estatais em nome do equilíbrio orçamentário. O fenômeno foi especialmente sentido quando Donald Trump conseguiu fidelizar eleitores no chamado “Cinturão da Ferrugem” de Trump e em

outras facções da classe trabalhadora do EUA, naquilo que Nancy Fraser (FRASER, 2019, p. 46-64) chamou na obra cujo título é calcado na célebre frase de Gramsci *“The Old is Dying and the New Cannot Be Born”* de aliança entre o neoliberalismo e uma política progressista de reconhecimento na qual eleitores foram atraídos por meio de uma ideologia que lhes deram uma perspectiva equivocada sobre quem era o verdadeiro “inimigo”. Nas palavras de Fraser “ Temos que dizer ‘você está certo em ficar com raiva’, mas está apontando o suspeito errado: não são os imigrantes ou os negros, nem mexicanos ou muçulmanos, africanos ou judeus. O verdadeiro culpado é o sistema financeiro global e o neoliberalismo.”

#### **4 COLONIALIDADE, RAÇA, CLASSE, SEXUALIDADE E GÊNERO: TUDO SE CONECTA AO FEMINISMO DECOLONIAL**

A abertura da coletânea de textos que encartam a obra “Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais” (HOLLANDA, 2020, p. 11) cita um trecho de *Yuderkys Espinosa Miñoso*, filósofa e educadora afro-caribenha, nascida em Santo Domingo, na República Dominicana, fundadora do Grupo Latinoamericano de Estudio Formación y Acción Feminista (GLEFAS), que reproduzo a seguir:

Foi assim que hoje chegamos a um momento de desencanto radical. Já não nos basta almejar por um espaço na comunidade feminista. As linhas que se seguem nesse artigo podem ser interpretadas como uma espécie de suicídio. Preciso então, antes de mais nada, expressar a angústia que hoje me atravessa. Vocês compreenderão que, enquanto feminista, fui formada e passei a compartilhar os conceitos básicos que agora quero desfazer. Penso que minha angústia não deve ser menor que aquela sentida por qualquer mulher que se autonomeie feminista. Não é fácil

enfrentar o monstro, sobretudo quando se descobre que você é parte dele.<sup>8</sup>

*Heloísa Buarque de Hollanda* nas linhas seguintes à citação acima irá compartilhar do sentimento expressado por *Yuderkys* ao dizer que o panorama político desta segunda década do século XXI é tão inesperado quanto assustador. O momento é de profunda crise do capitalismo global, de falta de políticas efetivas de controle de uma crise ambiental sem precedentes, e é marcado pelo desgaste inédito das formas da democracia representativa.

O contexto irá desvelar uma urgência, sobretudo para as integrantes dos movimentos feministas, em enfrentar o retrocesso político representado pela ascensão de uma direita conservadora que nos levará a repensar as práticas, sejam elas políticas ou teóricas. O fato que marcará de maneira mais incisiva do momento de incertezas que estamos vivenciando é a potencialização estratégica de vozes de diversos segmentos feministas permeados pelas interseccionalidades de raça, classe social, idade, gênero, nacionalidade, etnia, dentre tantas outras múltiplas configurações indentitárias e da demanda por seus lugares de fala. Sob esse aspecto, o feminismo eurocentrado e civilizacional passa a ser visto como um modo de opressão alinhado a tudo aquilo que se rejeita no pensamento descolonial: uma branquitude patriarcal e heteronormativa, estruturada e estruturante sob a autoridade e na colonialidade do ser, do poder e do saber.

E quando o assunto é a colonialidade do ser, do poder e do saber, fatores que estabeleceram um novo padrão mundial de poder, a abordagem de Quijano (2005) é indispensável para entender que o conceito de raça, em seu sentido moderno, não tem assento na história

<sup>8</sup> Yuderkys Espinosa Miñoso. De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación con-constituida de la modernidad occidental y el fin de la política de la identidad”, in *Solar*, ano 12, vol. 12, n. 1, Lima, p. 146.

antes da América. O que talvez possa ter se originado em diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, foi a força motriz que construiu como referências supostas estruturas biológicas diferenciais entre dois grupos mencionados.

No começo de "Histórias Locais/Projetos Globais", Mignolo (2020) afirma que o foco que ele deseja dar ao livro é justamente na diferença colonial na formação e transformação do sistema moderno/colonial mundial. A complexidade do texto de Mignolo demonstra que podemos olhar o passado colonial, mas isso não faz com que ele seja um assunto do passado. Ao contrário, é uma questão de geopolítica do conhecimento. É também uma questão de como iremos produzir um feminismo que seja capaz de catalisar os designios globais para a energia do feminino e masculino racializados e, apagando a diferença colonial, consiga reter essa energia para direcioná-la rumo à destruição dos mundos de sentidos de nossas próprias possibilidades.

Todo um constructo de relações sociais fundamentadas no conceito de raça, produziu na América identidades sociais historicamente inéditas até então: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Termos como *espanhol*, *português* ou até *uropeu* que até então indicavam a procedência geográfica da qual se originava o indivíduo passaram a designar também novas identidades, numa conotação racial que tinha relação com a dominação de um povo dito superior sobre outro tido como subalternizado: colonizador e colonizado. À medida em que essas relações sociais foram sendo sedimentadas com a colonização da América as identidades dos colonizados passaram a ser estratificadas em hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, equivalentes ao padrão mundial de poder que se estabelecia, em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.

Nas palavras de Lugones (2014, p. 935-936):

A modernidade organiza o mundo ontologicamente em temas de categorias homogêneas, atômicas, separáveis. A crítica contemporânea ao universalismo feminista feita por mulheres de cor de do terceiro mundo centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade. Se mulher e negro são termos para categorias homogêneas, atomizadas e separáveis, então sua intersecção mostra-nos a ausência das mulheres negras – e não sua presença. Assim, ver mulheres não-brancas é ir além da lógica ‘categorial’ (...) Eu compreendo a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. Começando com a colonização das Américas e Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano a marca da civilização. Só os civilizados são homens e mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações das relações, incluindo as relações íntimas.

Ao estabelecer a necessidade de enegrecer o feminismo, Carneiro (2003) cunhou mais que uma nova expressão para o avanço dos movimentos feministas, ela utilizou a expressão “*enegrecer o feminismo*” para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscou, assim, assinalar a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminismo construídos em

sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se engendrar uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero.

A partir do pensamento de feministas como Sueli Carneiro e Lélia Gonzáles e de Maria Lugones foi possível visibilizar e afirmar o feminismo a partir de uma perspectiva negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, delineando-se, dessa forma, o papel que essa perspectiva exerce na luta antirracista no Brasil. Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com que esses sujeitos assumam, a partir do lugar que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Isso significa dar visibilidade e voz a grupos de mulheres indígenas, de mulheres negras, de mulheres com diferentes condições sociais e diferentes histórias que exijam paulatinamente práticas igualmente diversas que ampliem a concepção e o protagonismo feminista na sociedade brasileira, salvaguardando as especificidades. Isso é o que determina o fato de o combate ao racismo ser uma prioridade política para as mulheres negras, com já enfatizado ao longo de toda a sua vida e obra por Lélia Gonzales: “a tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo, pelo racial.” (BAIRROS, 2000, p. 56.).

Talvez a marca mais importante do feminismo decolonial seja potencializar estratégias políticas que deem voz aos diversos segmentos feministas, contemplando suas interseccionalidades e respeitando suas múltiplas configurações identitárias e da demanda por seus lugares de fala.

É da genialidade da escritora feminista norte-americana com cidadania mexicana, Glória Evangelina Anzaldúa (ANZALDÚA *et al.*,

2000, p. 229-235), falecida em 2004 por complicações causadas pelo diabetes, cujo trabalho e obra de vida foram centrados nos estudos da teoria cultural chicana e estudos da teoria *queer*, que registro em tradução livre alguns excertos do texto “*Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*”, publicado originalmente em 1981, e que traduz com as melhores palavras possíveis a gênese do que o Feminismo Decolonial pode significar para todos os tipos as mulheres latino-americanas em redor do mundo. Vejamos:

**“21 de maio de 1980**

*Queridas mulheres de cor, companheiras no escrever  
Sento-me aqui, nua ao sol, máquina de escrever sobre  
as pernas, procurando imaginá-las. Mulher negra, junto  
a uma escrivaninha no quinto andar de algum prédio em  
Nova Iorque. Sentada em uma varanda, no sul do Texas,  
uma chicana abana os mosquitos e o ar quente, tentando  
reacender as chamas latentes da escrita. Mulher índia,  
caminhando para a escola ou trabalho, lamentando a  
falta de tempo para tecer a escrita em sua vida. Asiático-  
americana, lésbica, mãe solteira, arrastada em todas as  
direções por crianças, amante ou ex-marido, e a escrita.  
Não é fácil escrever esta carta. Começou como um poema,  
um longo poema, mas o ensaio ficou áspero, frio. Ainda não  
desaprendi as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas  
que a lavagem cerebral da escola forçou em minha escrita.  
(...) A mulher do terceiro mundo se revolta: Nós anulamos,  
nós apagamos suas impressões de homem branco.  
Quando você vier bater em nossas portas e carimbar  
nossas faces com ESTÚPIDA, HISTÉRICA, PUTA PASSIVA,  
PERVERTIDA, quando você chegar com seus ferretes e  
marcar PROPRIEDADE PRIVADA em nossas nádegas,  
nós vomitaremos de volta na sua boca a culpa, a auto  
repulsa e o ódio racial que você nos fez engolir à força.  
Não seremos mais suporte para teus medos projetados.  
Estamos cansadas do papel de cordeiros sacrificiais e  
bodes expiatórios.*

*Eu posso escrever isto e mesmo assim perceber muitas  
de nós – mulheres de cor, que dependuramos diplomas,  
credenciais e livros publicados ao redor dos nossos pescoços,  
como pérolas às quais nos agarramos desesperadamente  
– arriscamos estar contribuindo para a invisibilidade de  
nossas irmãs escritoras. ‘La Vendida’, a vendida.*

*O perigo de vender nossa própria ideologia. Para a mulher  
do terceiro mundo que, na melhor das hipóteses, tem  
um pé no mundo literário feminista, é grande a tentação  
de acolher novas sensibilidades e modismos teóricos,  
as últimas meias verdades do pensamento político, os  
semidigeridos axiomas psicológicos da new age, que são*

*pregados pelas instituições feministas brancas. Seus seguidores são notórios por 'adotar' as mulheres de cor como sua 'causa' enquanto esperam que nos adaptemos as suas expectativas e as sua língua.*

*Como nos atrevemos a sair de nossas peles? Como nos atrevemos a revelar a carne humana escondida e sangrar vermelho como as brancas? É preciso uma enorme energia e coragem para não aquiescer, para não render a uma definição de feminismo que ainda torna a maioria de nós invisíveis. Mesmo quando escrevo isto, me sinto a única escritora mulher do terceiro mundo neste livro. Muitas e muitas vezes me percebo sendo a única mulher do terceiro mundo participando de encontros literários, workshops e seminários. Não poderemos deixar que nos rotulem. (...)*

*Muitos têm habilidade com as palavras. Denominam-se visionários, mas não veem. Muitos têm o dom da língua, mas nada para dizer. Não os escutem. Muitos que têm palavras e língua, não têm ouvidos. Não podem ouvir e não saberão. Não há necessidade de que as palavras infestem nossas mentes. Elas germinam na boca aberta de uma criança descalça no meio das massas inquietas. Elas murcham nas torres de marfim e nas salas de aula.*

*Joguem fora a abstração e o aprendizado acadêmico, as regras, o mapa e o compasso. Sintam seu caminho sem anteparos. Para alcançar mais pessoas, deve-se evocar as realidades pessoais e sociais – não através da retórica, mas com sangue, pus e suor.*

*Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como musicistas, com seus pés como dançarinas. Vocês são as profetisas com penas e tochas. Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas. Não deixem a tinta coagular em suas canetas. Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel.*

*Não estamos reconciliadas com o opressor que afia seu grito em nosso pesar. Não estamos reconciliadas.*

*Encontrem a musa dentro de vocês. Desenterrem a voz que está soterrada em vocês. Não a falsifiquem, não tentem vendê-la por alguns aplausos ou para terem seus nomes impressos.*

*Com amor,*

*Gloria"*

É exatamente na lacuna de representatividade deixada pelo feminismo eurocêntrico e civilizacional, potencializando a sensação de invisibilidade para todas aquelas que não se amoldam ao estereótipo da mulher branca, patriarcal, europeia, delicada e domesticizada, que este passa a ser visto como um modo de opressão que informa uma colonialidade de saberes e de poderes.

Perguntas começam a surgir no imaginário das mulheres que não se sentem representadas pelo feminismo clássico: Como construir um feminismo sem levar em consideração as epistemologias originárias de cada grupo de mulheres? Como fazer parte de um feminismo que invisibiliza as lutas e os levantes emancipatórios que acompanham as histórias de cada localidade? Será possível reconsiderar novas fontes e conceitos do feminismo ocidental?

Duas fortes tendências se revelam como alternativas ao feminismo hoje: a primeira recai sobre o feminismo decolonial e a crítica ao feminismo de acento individualista e neoliberal, muito bem expresso por Fraser, Bhattacharya e Arruzza (2019) no “Feminismo para os 99%”. A primeira tendência, vinda sobretudo de intelectuais latino-americanas, foco principal deste estudo, que investe em contraepistemologias situadas para fazer frente ao império cognitivo europeizado e norte-americanizado. A segunda, vinda do norte da América (EUA), enfatizando desigualdades sociais e preocupado com a colonialidade do poder e traz um importante alerta sobre os limites do capô de atuação das políticas feministas de viés neoliberal. Este nasceu sob a influência no movimento *Occupy Wall Street* e que, em setembro de 2011, foi para o coração financeiro de Nova York reivindicar o fim da desigualdade na distribuição da renda e a ganância de 1% da população norte-americana. Esse “outro” feminismo protagonizado por *Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser* associado aos ativismos antirracistas, ambientalistas, trabalhistas e em defesa dos imigrantes será tema para um próximo artigo, em razão da envergadura que a matéria abriga como instrumento de estimulantes debates acadêmicos e novas argumentações que certamente favorecerão a disseminação de ideias que favoreçam as mulheres de origem latino-americanas que necessitam saber mais sobre o feminismo decolonial e

as formas de proteção e enfrentamento aos ideais preconizados pelo neoconservadorismo amparado pelo fundamentalismo religioso.

## 5 CONCLUSÃO

Conhecer o feminismo decolonial e os impactos que o neoconservadorismo aliado ao extremismo religioso exercem sobre a liberdade das mulheres e das camadas mais vulnerabilizadas da sociedade, dentre elas os movimentos que preconizam a liberdade sobre o próprio corpo e os direitos da população LGBTQIA+ é fundamental para a formação de uma democracia fundamentada na pluralidade das discussões e na liberdade de expressão. As considerações aqui lançadas tiveram a preocupação em descortinar, ainda que em breves linhas, o discurso moderno colonizador que estabelece a dicotomia fundadora colonial entre humano e não humano. É essa contribuição para a formação de um feminismo decolonial que tem o papel primordial de evidenciar a imbricação estrutural construída em torno da heteronormatividade, da classificação racial e do sistema capitalista. E essa consciência da violência e opressão dos processos colonizadores é campo profícuo para o surgimento de reflexões com as quais os feminismos possam dialogar.

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria *et al.* "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo". **Estudos Feministas**, ano 8, p. 229-236, 2000. Publicação original: 1981. Disponível em: Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina <https://www.jstor.org/stable/24327358>. Acesso em: 20 maio 2021.

BAIROS, Luiza. "Lembrando Lelia Gonzalez". In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa e WHITE, Evelyn C. **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Criola/Pallas, 2000.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. O Projeto de Lei n. 4275/19 de autoria do deputado Delegado Waldir (PSL-GO) altera o Estatuto da Criança e do Adolescente para revogar Lei n. 13.010, de 26 de junho de 2014 – apelidada Lei da Palmada. O parlamentar alega que a Lei da Palmada representou uma indevida intromissão do Estado "em matérias reservadas à família". A proposta tramita na Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2213791>. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. O Projeto de Lei n. 3236/15 de autoria do então deputado Marco Feliciano (PSC-SP) pretendia acrescentar o parágrafo único ao artigo 2º da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 que "Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências". Foi pensando ao Projeto de Lei n. 7.181/2014, que dispõe sobre a "fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal que respeitarão convicções dos alunos de pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosas, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino desses temas." **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2015. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016876>. Acesso em: 23 maio 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 17. ed. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: Ashoka Empreendimentos Sociais e Takano Cidadania (orgs.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. **Democracia ou reformas?** Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FRASER, Nancy; BHATTACHARYA, Tithi; ARRUZA, Cinzia. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2019.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

JOCHAMOWITZ, Luis. **Ciudadano Fujimori**: La Construcción de um Político. Lima: Peisa, 1993. p. 259-263.

JOFFILY, Mariana. Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204-251, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br>. Acesso em: 23 maio 2021.

LACERDA, Marina Basso. **Neoconservadorismo de periferia**: articulação feminista, primitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados. Orientador: Luiz Augusto Campos. 2018. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/405503172/Neoconservadorismo-Brasil-tese-Marina-Basso-Lacerda-pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2014000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 maio 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>.

MALCA, Camila Gianella; SIEDER, Rachel; DEFAGO PEÑAS, María Angélica. **A New Conservative Social Movement?** Latin America's Regional Strategies to Restrict Abortion Rights, v. 16. Bergen: CMF Brief, 2017. p. 1-5.

MENDONÇA, Antonio G. O movimento ecumênico no século XX – algumas observações sobre suas origens e contradições. 60º ANIVERSÁRIO DE ORGANIZAÇÃO DO CONSELHO MUNDIAL DE IGREJAS. **Tempo e presença digital**, ano 3, n. 12, set. 2008. Disponível em: [http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod\\_artigo=236&cod\\_boletim=13&tipo=Artigo](http://www.koinonia.org.br/tpdigital/detalhes.asp?cod_artigo=236&cod_boletim=13&tipo=Artigo). Acesso em: 23 maio 2021.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

PARAGUAY. **Resolución n. 29664 de 05 de octubre de 2017**. Ministerio de Educación y Ciencias. Por la cual se prohíbe la difusión y utilización de materiales impresos como digitales, referentes a la teoría y/o ideología de género, em instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación Y Ciencias. Disponível em [https://www.mec.gov.py/cms\\_v4/documentos/ver\\_documento/?titulo=29664-2017-RIERA1](https://www.mec.gov.py/cms_v4/documentos/ver_documento/?titulo=29664-2017-RIERA1). Acesso em: 23 maio 2021.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p 117-142.

RUIZA, M.; FERNÁNDEZ, T. Y.; TAMARO, E. **Biografía de Alberto Fujimori**. Barcelona (España): Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en *línea*. 2004. Disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/fujimori.htm>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

SADER, Emir *et al* (coord.). **Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

SCHMIDT, Gregory. Fujimori's 1990 Upset Victory in Peru: Rules, Contingencies, and Adaptive Strategies. **Comparative Politics**, v. 28, n. 3, p. 321-355, 1990.

VEJA. A trajetória de Jair Messias Bolsonaro, o 38º presidente do Brasil. **Revista Veja**, 1 jan. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/a-trajetoria-de-jair-messias-bolsonaro-o-38o-presidente-do-brasil/>. Acesso em: 18 maio 2021.

YUDERKYS, Espinosa Miñoso. De por qué es necessário um feminismo descolonial: diferenciación, dominación con-constitutida de la modernidad occidental y el fin de la política de la identidade. *In*: **Solar**, Lima, ano 12, v. 12, n. 1, p. 146, 2016.



# INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE: PRESENCAS, RE-EXISTÊNCIAS E PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO

Michele Barcelos Doebber<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

[...] comecei na UFRGS minha vida de universitário, um caminho longo, mas que vai acrescentar muitas coisas boas para minha vida e para meu povo. Associo como uma caminhada longa no meio de uma floresta escura cheia de animais perigosos, mas que com uma superação de *Tupê* e dos espíritos dos meus antepassados eu vou conseguir chegar lá. Nesse lugar desconhecido antes por mim, vou abrindo caminhos onde nunca pensei em estar, como mostrar a origem do meu povo e que eu posso e consigo passar por tantas barreiras como o preconceito, a dor, a angústia. E sei que no final tudo dará certo e vou poder ajudar meu povo de muitas maneiras.  
(Leocir Muller Ribeiro Vãn Fej, estudante Kaingang, curso de Fisioterapia/ Medicina UFRGS)

Início esse texto exercitando a escuta da voz de um dos indígenas estudantes<sup>2</sup> da Universidade Federal do Rio Grande do Sul o qual tive a honra de contar como co-a(u)tor<sup>3</sup> da pesquisa de doutorado. Essa, como tantas outras que vamos acompanhar no decorrer deste artigo,

<sup>1</sup> Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Técnica em Assuntos Educacionais no Campus Litoral Norte da UFRGS. E-mail: micheledoebber@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Uso a expressão “indígenas estudantes”, priorizando o vínculo étnico antes da designação acadêmica. É uma disposição política que vai ao encontro dos próprios estudantes que antes de tudo se denominam indígenas.

<sup>3</sup> Considero os indígenas estudantes que participaram ativamente da construção da pesquisa como co-a(u)tores desta. Juntos, em um movimento de interaprendizagem e diálogo de saberes, construímos pontes e compreensões conjuntas que foram delineando a pesquisa. Devido à sua atuação protagonista seus nomes foram mantidos, mediante autorização prévia.

são falas muito potentes que, através de uma escuta empática, nos convidam a um giro epistemológico que possa compreender seus modos de estar no mundo e, quem sabe até, nos transformar de modo profundo, tanto como sujeitos quanto como trabalhadores da educação.

O presente artigo é um recorte de minha pesquisa de doutorado (DOEBBER, 2017) e busca identificar processos de in/exclusão vividos por indígenas no interior da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como refletir sobre possíveis caminhos para a construção de um espaço intercultural. Observamos que a presença cada vez mais efetiva desses novos sujeitos acadêmicos têm causado alterações (mesmo que tímidas) no cotidiano das universidades. Tanto indígenas precisaram criar estratégias de re-existência<sup>4</sup> para estar nesse espaço, quanto a própria academia é tensionada a rever suas práticas, criando novas condições de permanência a esses estudantes.

Trata-se de um estudo inspirado na etnografia, na cartografia e na pesquisa colaborativa<sup>5</sup>, evidenciando os contornos da presença indígena na UFRGS no ir se fazendo da política de ação afirmativa. Assenta-se na convivência com indígenas no espaço acadêmico e em algumas terras de origem, conformando um estar-junto registrado em diários de campo e em conversas-entrevista. A partir dos temas que emergiram da escuta sensível como postura metodológica e, ancorada na perspectiva da decolonialidade e dos estudos de interculturalidade, apresento algumas contribuições para pensar a relação universidade-indígenas na atualidade.

---

<sup>4</sup> A noção de re-existência (ALBÁN, 2012) torna-se central neste estudo, posto que serve para compreender as formas com que os indígenas universitários recriam as suas existências em condições adversas, tentando superá-las ao se apropriarem do espaço acadêmico pela sua presença potente, de formas criativas de ser e estar, ancorada em relações de solidariedade com o coletivo.

<sup>5</sup> A pesquisa colaborativa foi construída junto com os acadêmicos Kaingang e Guarani da UFRGS, povos que predominantemente ocupam esse espaço. Os diálogos com lideranças, sábios e intelectuais indígenas também foram fundamentais para o olhar lançado sobre o estudo, bem como para a construção dos achados de pesquisa.

O texto está recheado de marcas que evidenciam meu duplo pertencimento: a posição de investigadora e a posição de servidora da universidade comprometida com o acompanhamento pedagógico dos indígenas estudantes<sup>6</sup>. Reconheço essas duas posições coexistindo no percurso da investigação, borradas, sobrepostas. A ambiguidade que vivenciei entre esses dois papéis está presente no texto, que é contaminado de marcas de alguém que, junto de um estar, coloca-se num dever ser desejante por transformações na universidade.

No decorrer do artigo contextualizo o *lócus* da pesquisa falando sobre a presença indígena na UFRGS e apresentando algumas informações e análises sobre o ingresso e a permanência desses estudantes na instituição. Na sequência, trato sobre os (des)encontros entre indígenas e a instituição e as formas de re-existência elaboradas pelos acadêmicos para estar nesse espaço. Por fim, discuto sobre o estar indígena no ensino superior evidenciado nos movimentos de (im) permanência e os processos de in/exclusão vividos no percurso de suas trajetórias acadêmicas.

## 2 A PRESENÇA INDÍGENA NA UFRGS

Acessar a universidade é um projeto comunitário e uma luta histórica dos povos indígenas que a reconhecem como um importante espaço a ser ocupado. A presença indígena no ensino superior brasileiro é um fenômeno relativamente recente e sua crescente demanda motiva-se pela busca de apropriação de ferramentas da sociedade não-indígena para a defesa de seus direitos, territórios e organização social.

<sup>6</sup> Sendo Pedagoga, atuei como servidora Técnica em Assuntos Educacionais na Coordenadoria de Ações Afirmativas da UFRGS entre os anos de 2012 e 2019, tendo a responsabilidade de acompanhar os estudantes indígenas, os cursos, e propor alternativas para o melhor acolhimento destes e para transformações na universidade.

O ingresso de indígenas na UFRGS iniciou em 2008 por uma decisão da universidade, pressionada pelo protagonismo político dos povos Kaingang e Guarani, especialmente. Somente em 2012, tornou-se lei nacional o acesso por cotas de pessoas pretas, pardas e indígenas em todas as instituições federais de ensino do país.

A política de ação afirmativa para indígenas nos cursos de graduação da UFRGS ocorre de duas formas: a) reserva de dez vagas por ano em cursos escolhidos em assembleia pelo coletivo de lideranças indígenas em diálogo com a universidade. Nesta modalidade o candidato precisa comprovar pertencimento étnico através de uma autodeclaração referendada pela liderança de sua comunidade e por órgão governamental competente, bem como realizar um processo seletivo específico que consiste em prova de redação e prova de português. Nessa modalidade ingressa um estudante indígena por curso. b) O ingresso via processo seletivo vestibular ou Exame Nacional de Ensino Médio, em que o candidato indígena se inscreve para concorrer pelas cotas juntamente com candidatos pretos e pardos. Esta segunda modalidade tem sido pouco efetiva, tendo ingressado um contingente muito baixo de estudantes na experiência da UFRGS. Por esse motivo, os aspectos tratados nesse texto estão relacionados ao ingresso e permanência dos estudantes através da modalidade de criação de vagas.

Em doze anos de presença indígena (2008 a 2020) ingressaram 124 novos estudantes, sendo eles das etnias Kaingang, Guarani, Quechua, Fulni-ô, Juruna, Baré, Pataxó, Pankará. Importante registrar que em mais de 80 anos de universidade, não havia ingressado nos cursos de graduação nenhum estudante indígena, situação que só é alterada após a implantação da política de ação afirmativa. Tem sido grande a busca por essa modalidade, sendo em média 8 candidatos

por vaga a cada ano. Ao todo foram 29 os cursos escolhidos no período, sendo que 60% deles concentram-se na saúde, área estratégica para os povos indígenas. Observa-se uma presença de indígenas cada vez mais jovens ingressando na UFRGS, predominantemente mulheres e, ao todo, registramos doze diplomações, distribuídas nos cursos de Enfermagem, Pedagogia, Direito, Medicina, Serviço Social, Odontologia e Psicologia.

Para afirmar a permanência dos indígenas estudantes foi criado um conjunto de ações de apoio material e pedagógico. No que tange ao apoio material, destaco que todo estudante indígena ingressante em um curso de graduação tem direito à vaga na casa do estudante universitário (ou, em alguns casos específicos, ao auxílio moradia), a fazer suas refeições gratuitamente no restaurante universitário, ao auxílio transporte, ao auxílio creche para filhos menores de seis anos, à bolsa permanência financiada pelo Ministério da Educação<sup>7</sup>, entre outros. Em relação ao apoio pedagógico, cito o acolhimento feito na chegada dos estudantes e primeira matrícula, o programa de monitoria (que designa um colega monitor e um professor orientador para acompanhar o estudante indígena durante a trajetória acadêmica), iniciativas de alguns cursos com projetos de acolhimento, projetos de extensão e outros formatos e a possibilidade do indígena participar como bolsista em projetos de pesquisa, extensão e educação tutorial como importante espaço de aprendizado e de reforço de vínculos para a permanência.

Nas seções que seguem, busco dar visibilidade aos aspectos que tocam a chegada dessas pessoas na universidade e na cidade, aos

---

<sup>7</sup> A Bolsa Permanência é concedida somente pelo período do curso instituído como regular. Se o estudante não concluir o curso em tempo mínimo, o que ocorre com a maioria dos estudantes da UFRGS, entre eles os indígenas, perde a bolsa e fica com o desafio de concluir o curso sem esse importante apoio financeiro.

impactos desse (des)encontro. É por meio da voz expressa nos registros do estar-junto que emergem as lógicas e sensibilidades de mundo que carecem de uma pausa no tempo para serem ouvidas. Nessa tecitura, explícito o que a escuta de tais vozes provoca para pensar a universidade e a relação que esta estabelece com vozes dissonantes.

### 3 (DES)ENCONTRO ENTRE INDÍGENAS E UNIVERSIDADE: PRESENCAS E RE-EXISTÊNCIAS

A gente vem de um lugar muito tranquilo, onde não te cobram muitas coisas. Tu vive uma liberdade. E aí tu chega aqui, tu encontra uma organização totalmente diferente, uma correria, uma busca por alguma coisa. Tinha vezes que eu ia para aula e não tinha vontade de entrar na sala de aula, por causa dessa diferença. Eu, a única indígena no curso. E aí eu chorava. Eu lembro que eu chorava porque eu não queria entrar na sala de aula. Mas é uma coisa que tu te coloca, porque tu tens que batalhar por isso. Porque as nossas comunidades precisam de pessoas que tenham esse conhecimento aqui também para poder estar lutando pelos nossos direitos.

(Angélica Domingos, estudante Kaingang, curso de Serviço Social UFRGS)

Angélica explicita aspectos do (des)encontro entre indígenas que se tornam acadêmicos e a universidade que passa a acolhê-los, bem como dos primeiros momentos de contato com a cidade. São encontros marcados pela afetação emocional, devido a sensação de não pertencimento a esses espaços, manifestado pela diferença entre temporalidades, entre formas de ser e estar neles.

Essas são algumas das inúmeras narrativas de um encontro marcado por incompreensões e expectativas diversas de parte a parte, que demandam da universidade estratégias de acolhimento específicas e um olhar atento para este momento em que os estudantes estão se apropriando desse novo universo. O impacto de estar em Porto Alegre,

chamada por muitos como “selva de pedras”, é vivido mais intensamente nos primeiros dias, mas permanece durante toda a trajetória.

Os principais desafios descritos são decorrentes do encontro entre as diferentes lógicas de ser, viver, estar e se relacionar nas comunidades e na cidade: “Você vir estudar numa cidade grande onde tem muita diferença cultural é um baque muito grande e muitos não conseguem aguentar o choque cultural que existe.” (Mauro Vergueiro, Diário de Campo<sup>8</sup>, 14.05.2014). Essas diferenças entre os lugares onde viviam e os novos espaços de convívio na cidade são explicitadas pelos estudantes de diversas formas: o barulho dos carros e aglomeração de pessoas ao qual não estavam acostumados (especialmente para os que vivem na Casa do Estudante, localizada no coração do centro de Porto Alegre); o medo da violência crescente e presente em inúmeros casos de assaltos sofridos pelos estudantes; as formas de comer e a comida da cidade, que “é mais leve”, como relata o pai de um estudante em diálogo que tivemos na aldeia, em que aproveita para defender a necessidade de uma casa específica para estudante indígena: “Quem vai para a universidade sente muita falta da comida forte que fazem na terra indígena e por isso é importante a casa indígena, para que possam fazer os alimentos que estão acostumados.” (TI Guarita, DC, 08.01.2016).

Esse encontro conflituoso, marcado por toda sorte de situações decorrentes das novas sociabilidades e pelos perigos da cidade, é expresso pelas famílias e lideranças com preocupação. Na voz das mães de acadêmicos:

“A gente tem muito cuidado com quem vai para a universidade.” Dona Talcira relata algumas preocupações que têm em relação aos jovens que saem da comunidade para estudar. Considera muito importante, mas é preciso

<sup>8</sup> Passarei a referir as citações de Diário de Campo através da sigla DC.

ficar atento. “Eles podem ser mortos na cidade”. Também se refere ao receio em relação à Casa do Estudante, onde muitas vezes há muita festa e bebida. (Tekoa<sup>9</sup> Nhundy, DC, 22.10.2015).

“Eu sinto na pele o que é ter filhos na universidade, enfrentando o contato com uma série de coisas. Depois, para resgatar esses filhos, é muito difícil. Quem é mãe ou pai de acadêmico sabe o que estou falando”, diz Maria Inês. (Assembleia de Escolha dos Cursos, DC, 08.11.2016).

Outros desafios dizem respeito à nova rotina que se impõe aos estudantes no mundo acadêmico. Aí se deparam com um tempo-espaço preciso e compartimentado, que contrasta com o tempo circular vivido em seus territórios, onde há espaço para o mero estar e a contemplação: “O que mais se sente é o convívio que se tinha na reserva, acordar, caminhar, almoçar... Se tinha algo pra fazer fazia, depois se divertia. Aqui não, você acorda, vai pra sala de aula, almoça, volta pra sala, chega em casa e vai dormir”, expressa um estudante de Agronomia (BERGAMASCHI, 2013, p. 139). Ana Júlia<sup>10</sup> reflete que gostaria que fossem respeitadas suas formas de lidar com as temporalidades: “É que tem vezes que a gente não acorda muito bem e não vem na aula. Eu sou assim, não acordo muito bem e não venho. E as faltas são só quatro, acho. E se ultrapassar já está rodado. Não precisar de atestado pra isso, pra provar que não estava bem.” (Idem). Angélica expressa ainda:

Sinto falta de estar ouvindo as comunidades. Na correria da universidade a gente acaba perdendo essa tranquilidade. Nas comunidades não precisamos de metas, que teu nome esteja lá em cima. Que tenha horário para tudo. Esses valores indígenas também me pertencem. Quem está na comunidade está vivo, vivendo a vida! (DC, 21.10.2014).

<sup>9</sup> Tekoa: para os Mbyá Guarani, espaço de vida e residência de um grupo local, família-estendida ou conjunto de família (FREITAS, 2012).

<sup>10</sup> Neste caso, por escolha própria, o nome da estudante foi alterado por outro de sua preferência para manter o anonimato.

Tais narrativas expressam o desejo por maior flexibilidade, de que sejam compreendidos nas formas com que experimentam e se relacionam com os tempos e rotinas acadêmicas, de poder ser e estar quem se é nesse espaço. Falam de formas outras de viver o tempo, convocando uma ecologia das temporalidades que, nas palavras de Santos (2007), compreende que cada sociabilidade tem sua própria temporalidade, sem reduzir tudo a um único tempo.

No encontro entre as diferentes temporalidades vemos que o tempo da universidade, marcado pela linearidade, o enquadramento, a medição e fragmentação, por uma organização através de cronogramas, prazos e horários bem delimitados, almejando controlar a tudo e a todos, se sobrepõe à temporalidade vivida pelos coletivos indígenas. Essa temporalidade hegemônica, conectada a uma concepção ocidental de mundo, caracteriza-se pela velocidade, a obsessão pela novidade, lançando o olhar para frente, no que deve ser, sempre jogada para o futuro, numa ideia de progresso contínuo.

A monocultura do tempo linear, assim caracterizada por Santos (2007), justamente por ser a produção de apenas uma cultura pautada por rígidos parâmetros temporais, não acolhe outras manifestações de temporalidade, e, com isso, desperdiça o momento presente, o espaço do estar, da pausa e da experiência. Opera na lógica do tempo colonial, o tempo computável, do relógio, da fábrica, da tecnologia, do rendimento (KUSCH, 2012). É preciso ter em vista que essa lógica do tempo linear é uma entre tantas outras existentes no mundo e que, apesar de hegemônica, não é a mais praticada tendo em vista a multiplicidade de manifestações existentes em diferentes povos.

Enquanto naturalizada em nossa sociedade, a homogeneidade temporal controla, contém, ordena, criando subjetividades úteis ao sistema e à dominação (GUERRERO, 2010). Vemos desse modo a

colonialidade do ser (Idem) operando na universidade através da organização e imposição do tempo linear. Por outro lado, deixando visível que tal forma de lidar com o tempo contrasta com a natureza da própria vida, que é gestada em ciclos, indígenas universitários mostram que o tempo ameríndio está relacionado com outros critérios, que podem estar ligados aos sonhos, à intuição, ao clima, ao resguardo da saúde, e, acima de tudo, pautado pela vontade. Desse modo, identifico que, ao trazerem seus corpos insurgentes para a universidade, mesmo que em um contexto opressor que os engole em muitas situações, também lutam por manter suas temporalidades, criando estratégias de manutenção de seus modos de existência, como expressão de re-existência.

Penso que, inspirada nas palavras de Kusch (2012, p. 111), a forma com que coletivos ameríndios experimentam o tempo nos provoca a prestar atenção a serviço de que(m) está o nosso tempo. Voltar para dentro de nós, conectarmos os elos perdidos e recuperar o próprio tempo, o tempo do mundo interior, *"donde están los valores, en la otra punta del mundo, en el sentido opuesto a las cosas, donde se ilumina nuestro propio estar, y nuestra propia comunidad"*, de modo a tornar-mo-nos novamente donos do nosso tempo.

Na escuta dos indígenas acadêmicos, outro (des)encontro gerado no interior da universidade diz respeito às linguagens que carregam consigo e as que a universidade se utiliza.

Compreendo que a linguagem trazida para a universidade enquanto movimento, oralidade, riso, canto, gestos, silêncio, escuta, corpo... encontra uma muralha que distancia, contém, imobiliza, desenraiza, se concentra no intelecto. Ao chegar nesse espaço, é como se tivessem que despir-se de seus modos de expressão para se adequar à linguagem acadêmica, à escrita e suas técnicas, à leitura excessiva,

ao estudo rotineiro, além de tudo que está envolvido nos aprendizados de ser um estudante universitário: os modos de se comportar, de vestir, de movimentar-se.

Nesse sentido, um dos importantes conflitos enfrentados pelos estudantes se relaciona com a falta de familiaridade com os discursos da academia: “É difícil se adaptar, é outra cultura. Quando cheguei na UFRGS, foi um baque. Não entendia muita coisa que os professores falavam. Alguns termos eu anotava na aula e, depois, pesquisava em casa. Se tu queres aprender, tem de correr atrás”, expressa Leocir (ZH On-Line, 18.04.2015)<sup>11</sup>.

Sandra relata que uma das dificuldades que enfrentou foi que, “além dos professores falarem português, às vezes falam uma outra linguagem, usam palavras difíceis que não sei o que significa, tinha que ter um dicionário junto.” (Tekoa Nhundy, DC, 22.10.2015).

Como apontam os/as estudantes, a linguagem acadêmica parece ser um idioma próprio, muito ligado à linguagem científica. Mas também a uma língua urbana e culta, muitas vezes incompreendida pelos recém-chegados, especialmente quando vindos de grupos sociais que têm na oralidade o cerne de expressão. A linguagem acadêmica se manifesta em um forte comportamento grafocêntrico, ou seja, centrado na escrita, específico de nossa sociedade letrada. Além disso, tal idioma envolve desde a indumentária às condutas, valores, normas e princípios de vida.

Nesse sentido, os estudantes, ao chegarem à universidade, são introduzidos nessa nova linguagem, passando por um processo de letramento acadêmico. Para Morello e Dilli (2013, p. 64), “ser

<sup>11</sup> Reportagem em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/04/indigenas-encaram-desafios-para-obter-o-diploma-nas-universidades-4742640.html>.

academicamente letrado envolve muito mais do que saber decodificar ou redigir textos reconhecidos como legítimos no meio acadêmico: envolve assumir papéis culturalmente associados a essas práticas, dentro desse meio.” Ou seja, envolve deixar de lado algumas práticas para se apropriar de outras, melhor reconhecidas nesse espaço.

João Fortes, estudante de História e liderança do povo Kaingang, falando no mesmo sentido dos relatos anteriores, conta que nos primeiros semestres sua principal dificuldade deu-se com a incompreensão da linguagem acadêmica e a falta de reconhecimento pelos próprios professores da diversidade e da dificuldade de cada aluno. Quando tentava conversar com os professores era difícil o contato, pois esses tinham muitas atividades e não tinham tempo para sentar e ouvi-lo. João explicita: “Nem os professores estavam preparados para receber o público indígena dentro da universidade.” (DC, TI Pinhalzinho, 02.02.2016). Tamanho despreparo, ou falta de sensibilidade da instituição, aparece em relato emblemático feito por João. Ele conta que em um trabalho do curso de História, tendo como tema história e memória do passado, rememorou narrativas contadas pelos velhos de sua aldeia, direcionando o trabalho para a história indígena, observando como o povo Kaingang pensa sua história e que memórias acessam em relação ao passado. O professor leu seu escrito e devolveu no dia seguinte solicitando que o refizesse. Seu argumento era de que o texto não correspondia ao solicitado e que era necessário citar o referencial teórico trabalhado na disciplina. João conta ter refeito sua escrita, a contragosto, conforme o professor queria, baseando-se somente na literatura por ele indicada.

Vemos, por meio dessa experiência, não a incapacidade do estudante de adequar-se ao estilo acadêmico de escrita, mas a dificuldade do professor de acolher uma escrita conectada com

o vivido, com a subjetividade, com o sentir emocional. A escrita indígena, em geral, é marcada pela oralidade e pela emocionalidade, conformando um estilo próprio. Não é uma escrita pulcra, isenta, objetiva e utilitarista, como se pretende a escrita acadêmica, ancorada na tradição intelectual ocidental. É uma escrita rugosa, infectada de desejos, que não anda só, mas carrega consigo a conexão com uma ancestralidade viva na memória, ancorada em outra tradição. Uma escrita que causa espanto e rechaço em uma instituição que tem a expectativa de que os modos de comportamento, interação, habilidades e performances se aproximem às práticas de letramento da classe hegemônica (MORELLO; DILLI, 2013).

Zavala e Córdova (2010), ao analisar as relações entre linguagem, equidade e poder em universidades peruanas, criticam a invisibilidade da diversidade linguística na universidade e discutem sobre as tensões que a aprendizagem da linguagem acadêmica produz nos estudantes. Através de seu estudo, é possível compreender que os conflitos que emergem na relação indígenas e universidade no que diz respeito à linguagem, não se restringem apenas às técnicas de escritura, às habilidades de redação ou fala, à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com identidade, epistemologia e poder.

*Esto quiere decir que la lectura y la escritura también se relacionan con nuestro sentido de pertenencia a la comunidad de la que intentamos formar parte, con las maneras de construir conocimiento y con las valoraciones diferenciadas que se adscriben a las diversas formas de lectura y escritura que se practican en nuestra sociedad. (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p. 113).*

Inspirada pela reflexão das autoras, identifico a colonialidade do poder (GUERRERO, 2010) atuando no interior da universidade naturalizando a dominação também no âmbito linguístico, na medida em que, como vimos no relato de João, exige que a linguagem assuma

um caráter impessoal, separada da sua territorialidade, desarraigada, expressão de uma voz que não é a própria.

Além da linguagem acadêmica, com seus códigos, siglas, normas, entonações... o contato com a língua portuguesa em si já é bastante desafiador e historicamente conflituoso. É preciso ter presente que a maior parte dos coletivos indígenas possuem uma língua materna, no caso tratado aqui o Kaingang ou o Guarani, tendo o português como segunda, ou ainda, terceira língua<sup>12</sup>.

Como nos conta Nascimento (2010, p. 75), o histórico de contato dos coletivos indígenas com a sociedade envolvente foi bastante devastador, contando inclusive com “políticas educacionais de enfraquecimento das línguas e culturas indígenas.” Foram práticas sistemáticas para que indígenas deixassem de falar a língua originária, como foi o ensino bilíngue iniciado na década de 1970, que introduzia primeiro a língua materna nos primeiros anos de escolarização e, tão logo estivessem alfabetizados, substituía-se pela língua portuguesa, facilitando e acelerando o processo de aprendizagem desta. Porém, mesmo com essas políticas de extermínio das línguas indígenas, muitos coletivos conseguiram encontrar formas de re-existência linguística.

No decorrer desses doze anos de política de ingresso indígena na UFRGS, uma série de ações de valorização das línguas originárias foram realizadas em forma de projetos de extensão. Porém, acompanhamos nas vozes dos acadêmicos, tais espaços ainda são escassos na rotina diária de seus cursos. Em suas falas, fica evidente que a universidade é o lugar do português como língua franca, enquanto as línguas originárias têm espaço em suas comunidades. Aí reside um impasse. Enquanto

---

<sup>12</sup> Os acadêmicos Guarani, por exemplo, além de terem fluência na língua originária, exclusiva em suas Tekoa, muitas vezes tem contato constante com a língua espanhola, pois possuem vínculos estreitos com parentes que vivem em terras onde hoje se situa o Paraguai e Argentina.

Kaingangs e Guaranis se movimentam desde a escolarização inicial, por desejo próprio ou por imposição, para o diálogo com a sociedade envolvente através do aprendizado do português, ao chegarem à universidade, seguem em esforço constante para aprender a linguagem falada na academia: que esforços a universidade e as pessoas que a compõe empreendem para aprender as línguas e linguagens desses povos?

Araci expressa: “A mulher Guarani é mais quieta, mais reservada, fala baixo. Os *juruá* [não indígenas] falam muito. Nas apresentações de trabalho tem que falar e falar alto. Isso é bem difícil às vezes.”, expressa a estudante na roda de conversa que fizemos na Tekoa Nhundy (DC, 22.10.2015). Tal postura da universidade contrasta com a vivência Guarani, onde a palavra é sagrada e utilizada com respeito, reservando um lugar valioso ao silêncio.

A língua materna é a língua de expressão do pensamento, da criação, da poesia, dos sonhos, da experiência. É a língua da oralidade, das histórias dos mais velhos, dos aprendizados ancestrais, e por isso mais fluente e mais viva. Como ressalta Simmonds Muñoz (2010, p. 109), “*a partir de la lengua materna se comunica la esencia de la vida, se fortalece la identidad y se mantiene viva.*” Assim, torna-se mais compreensível porque quando perguntei às estudantes como seria uma universidade ideal para elas, não hesitaram em responder: “Que falasse Guarani!”

Entre os Kaingang não é diferente. Em distintos momentos manifestam que, além de sentirem falta da convivência na comunidade, do contato com a terra, também sentem falta de se comunicar na língua originária.

A partir de todas essas reflexões, me parece não haver como pensar no acesso e permanência indígena na universidade sem considerar a

condição bilingue desses estudantes, o que implica em uma compreensão mais ampla da trama cultural, identitária e subjetiva na qual se constituem. O estudante bilingue, ao ingressar na universidade, precisa assumir o português como mediador do processo de aprendizagem desde parâmetros de leitura e escrita estruturados a partir da língua hegemônica (SIMMONDS MUÑOZ, 2010). Como acompanhamos na fala dos estudantes, na distância entre a língua originária e o português se apresentam profundas dificuldades de compreensão e expressão que podem comprometer o desempenho acadêmico.

Cristina Simmonds Muñoz discute:

*La lengua es el reflejo de una tradición epistemológica que direcciona los criterios y parámetros de la forma como pensamos, interpretamos y ordenamos el mundo. La institucionalidad universitaria ha promovido un referente eurocéntrico a partir de la validación y promoción de lenguas dominantes en el contexto global que delimitan una forma de pensar, de interactuar con el mundo, y expresan una exclusión que impide el ingreso y aceptación de otras formas de pensamiento y ordenamiento cosmogónico desde las lenguas originarias de los pueblos indígenas. (SIMMONDS MUÑOZ, 2010, p. 107).*

Junto do não reconhecimento da língua em que se expressam, há, em muitos cursos, a exigência de leituras em inglês, demandando o domínio de uma língua estrangeira. A língua inglesa é vista como uma ponte para a internacionalização em um contexto de globalização, valorizando o estrangeiro em detrimento do próprio. Nesse contexto vemos o contrassenso da universidade, ao valorizar muito mais o inglês e as línguas europeias do que as línguas nativas.

Larrosa (2013) diz que assim como uma língua é um dispositivo de acolhida e pertencimento, também é um dispositivo de rechaço e exclusão. Dialogando com o autor, ousa dizer que também pode ser um dispositivo de re-existência, como nos mostram indígenas quando

ocupam a universidade, encontrando frestas para sua língua, quando estão juntos e fazem piadas e brincadeiras seguidas de risadas, conectando-se através da língua do coração. Quando falam de suas coisas entre si, sabendo que os demais não os compreenderão.

Tendo em vista todo contexto apresentado, torna-se fundamental que a instituição assuma responsabilidades para o reconhecimento das línguas originárias, fortalecendo-as. Nesse sentido, uma resposta corajosa seria implementar disciplinas de língua Kaingang e Guarani ministradas por intelectuais indígenas<sup>13</sup> que, além de oportunizar que estivessem com seus pares, contribuiria para que acadêmicos que não possuem domínio da língua materna, devido a processos históricos de aniquilamento, encontrassem na universidade um lugar de reconhecimento e fortalecimento da identidade própria.

Essa e outras atitudes pensadas coletivamente precisam ser postas em prática, promovendo uma abertura epistêmica que permita construir condições de existência radicalmente distintas, nas quais as formas de expressão e os conhecimentos outros não sejam vistos como carentes ou subordinados, mas como potência, contribuindo para tornar a universidade mais plural.

#### **4 ESTAR (E NÃO ESTAR) NA UNIVERSIDADE: MOVIMENTOS DE (IM)PERMANÊNCIA E PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO**

Como vimos até aqui, são muitas as situações de (des)encontro vividas pelos estudantes indígenas e pela universidade cotidianamente.

---

<sup>13</sup> A UFRGS já diplomou seu primeiro doutor indígena. Bruno Ferreira Kaingang concluiu Doutorado em Educação em 2020. Porém, a instituição ainda não assumiu a responsabilidade em abrir vagas em concurso para professores indígenas, não possuindo nenhum em seu quadro de professores.

Acompanhando esse processo, presenciamos situações em que as temporalidades, as diferentes concepções de aprendizado, as prioridades do viver se confrontam e um abismo aparece. São as incompreensões presentes nos processos de interculturalidade, conflituosamente dialogando.

Além das já descritas, acontecem ainda outras situações em que a presença indígena na universidade foge dos nossos modelos explicativos, do enquadramento da lógica academicista, contudo, revelam a coerência interna de um pensamento alicerçado menos na nossa lógica cartesiana e mais em uma lógica complexa, de totalidade. Uma racionalidade enredada em suas próprias razões de ser, em seus próprios projetos vitais e culturais.

No estar indígena na universidade identifico a ambiguidade entre estar e não estar, entre querer muito ocupar e permanecer nesse espaço, mas junto disso a vida permeada por uma série de outros elementos que fazem que a universidade não seja o único espaço no qual desejam e precisam estar, pois, além de estudantes, também são trabalhadores, mães e pais, lideranças, pajés, políticos, militantes, papéis que assumem com inteireza.

Na vida desses coletivos, por mais que o acesso à universidade venha adquirindo cada vez maior importância, em boa parte das vezes este não é o elemento central em suas vidas, como talvez seja para os não-indígenas. Vida e universidade andam juntas, quando possível. Se não é possível, optam pela vida.

Entre os muitos motivos que possuem para se afastar da universidade e retornar à suas comunidades (temporariamente ou em definitivo), os mais comentados são: a distância física entre a universidade e a comunidade - chegando a até 400km, para os que vivem no Rio Grande do Sul, mas há ainda os que vem de outros estados

do país com distâncias muito maiores; o medo da violência na cidade grande; a solidão vivida na universidade (lembrando que ingressa somente um estudante por curso a cada ano) e na cidade, longe de seus familiares e comunidade como um todo; a distância dos filhos e necessidade de estar junto na sua criação; a responsabilidade relativa a outros papéis que assumem junto à comunidade.

No acompanhamento pedagógico dos estudantes indígenas percebi que estes estabelecem outras lógicas de percurso acadêmico, diferentes do “esperado” pela instituição. Alguns seguem o curso realizando todas as disciplinas, sequencialmente; outros escolhem parar por um ou mais semestres para retornar aos seus locais de origem e voltam à universidade em um momento posterior; outros desistem logo no início; outros desistem após diversas tentativas com inúmeras reprovações; outros, ainda, concluem o curso em tempo mínimo. São trajetórias não lineares, diversas. Mostram que não há um único modo de estar na universidade e que encontram diferentes estratégias e formas de re-existência para permanecer neste espaço.

São, como muito bem tratado por Brito (2016) quando utiliza a metáfora da respiração, movimentos (in)constantes de estar e não estar, como movimentos de inspiração e expiração que mostram uma sabedoria própria de lidar com os desafios enfrentados na universidade. Ao retornarem às suas comunidades “pela necessidade de proximidade com a terra, com o fogo, com a ancestralidade – situações que as construções de concreto não permitem.” (BRITO, 2016, p. 75), é como se precisassem retomar o fôlego, se reabastecer, encher o pulmão de ar, para seguir sua trajetória acadêmica.

Ao acompanhar os modos de estar indígena na universidade através, por exemplo, de suas formas de re-existência expressas na linguagem, na corporeidade, nas diferentes temporalidades,

racionalidades, sensibilidades.... é possível compreender que a noção de “permanência estudantil”, como comumente a conhecemos, não dá conta de acolher os fluxos, os diferentes movimentos de ser e estar indígena universitário. Assim, observamos uma tensão entre o fluir e o permanecer, um atrito causado entre esses dois elementos: a postura da universidade e seu trabalho para que o estudante permaneça, através de um olhar estático; e as expressões do estar-sendo universitário indígena que está em movimento, numa postura de constante mudança (MENEZES, 2016). Enquanto trabalhadores e gestores em educação vivemos essas contradições diariamente expressando-se através de um dilema bastante complexo: queremos e trabalhamos para a permanência dos estudantes grande parte das vezes a partir de uma compreensão de que as trajetórias deve ser constantes, contínuas, ritmadas, mas precisamos compreender os movimentos próprios dos coletivos indígenas e aceitar a (im)permanência.

Ao olhar dessa nova perspectiva, tão incomum nas nossas instituições de ensino superior, podemos compreender o quanto a presença indígena se faz potente nos exigindo um alargamento de nossos esquemas explicativos, de nossas estruturas e práticas. Mostramos o quanto a universidade pode aproveitar essa presença para se re-ver, para aprender com ela sobre noções de sucesso e fracasso na vida acadêmica, por exemplo.

É preciso estarmos atentos aos motivos que levam o estudante ao trancamento e abandono de curso, dar-mo-nos conta que podem ser de diferentes ordens e que precisam ser ouvidos para uma maior compreensão da experiência dos acadêmicos. São licenças gestantes, afastamentos por motivos de saúde, para acompanhar familiar doente, para cumprir tarefa junto à comunidade que concorre com os estudos, entre outros.

Na academia ainda prevalece, em grande parte das esferas de ações, um nível muito primário de reflexão sobre o acesso e a permanência. Dualidade sucesso ou fracasso, aprovar ou reprovar, concluir ou jubilar estão presentes no discurso cotidiano da universidade (RODRIGUES, 2017). Tais esquemas binários não permitem observar o quanto que, mesmo não permanecendo na universidade, suas passagens por esse espaço repercutem em aprendizados tanto para si, para as comunidades, quanto para a própria instituição. E ainda toda a trama de vida que pulsa para além do espaço acadêmico, na relação que estabelecem com seus coletivos, na luta pela terra, na ocupação de outros espaços na comunidade ou fora dela, dimensões que, devido ao olhar restrito lançado pela universidade, não conseguem ser abarcadas.

O diálogo que tive com Paulo, acadêmico Mbyá Guarani do curso de Políticas Públicas, alguns meses depois de ter-se afastado da universidade e retornado para sua terra de origem em São Paulo, é muito elucidativo nesse sentido. Ele conta:

“Tentei uma transferência, mas não tive sucesso.” Tentou para onde? “Para a Federal do ABC.” Então pretendes ficar por aí mesmo? “Eu pretendo ficar sim. Aqui a gente está com bastante movimento de protestos e atos públicos. E minha irmã pediu para mim ficar ajudando o movimento. Toda minha família é daqui [...]”

Dias depois Paulo me conta que estava trabalhando no movimento de reconquista de terras e há pouco conseguiram demarcar uma nova terra de 19.000 ha. Um grupo Guarani de mais ou menos 1.400 pessoas está numa área de 50ha. Perguntei se o fato de ter vindo para a universidade havia mudado algo na sua relação com a comunidade e respondeu que sim, que todos o reconhecem. Está pensando em retomar o curso numa universidade mais próxima, inclusive já falou com o Reitor de uma delas, mas ainda não tem claro se não voltará para a UFRGS. (DC, 21.09.2015).

Da mesma forma, Paladino (2010) conta que entre os Ticuna a experiência de estudo na cidade é valorizada em si devido ao que

proporciona. Mesmo que não logrem diplomar-se, “o fato de terem podido viajar, morar em outros lugares e aprender coisas distintas é, por si mesmo, avaliado positivamente” (Idem:175). Quer dizer, estar na cidade e na universidade é ter acesso a uma série de outras oportunidades, para além da conquista do diploma universitário.

Outro importante fator de afastamento da universidade, muitas vezes velado, citado por estudantes e ex-estudantes que acabaram abandonando o curso, são as situações de preconceito e discriminação vividas por eles no espaço acadêmico e/ou na cidade. São professores que se posicionam abertamente perante a turma contra as políticas afirmativas; aqueles que não aceitam que os estudantes façam trabalhos relacionando suas vivências nas comunidades com os conteúdos trabalhados em aula, como já comentado anteriormente pelo acadêmico João Fortes; estudantes que não incluem os colegas indígenas nos seus grupos de trabalho e, inclusive, situações de agressão física vivida no interior da própria universidade. Essas práticas de cunho racista e por isso criminosas, que não reconhecem a presença indígena como legítima nesse espaço de poder ainda pouco aberto ao diálogo intercultural, passam muitas vezes despercebidas para a instituição, mas certamente concorrem para o sentimento de pertença do acadêmico indígena à universidade. Também denotam o despreparo da sociedade como um todo para lidar com situações advindas do convívio com a diversidade.

De modo geral a própria estrutura dos cursos e currículos, apesar da existência de diretrizes legais que “obrigam” a inclusão de conteúdos que tratem das histórias e culturas originárias e da educação das relações étnico-raciais nos currículos, não garante tais presenças, como descrevem alguns estudantes:

Ana Júlia conta que escolheu o curso de História porque queria saber mais sobre a história dos antepassados, mas não teve sua expectativa correspondida. Durante um ano que esteve no curso, não teve contato com nenhuma disciplina e/ou professor que desse enfoque na história dos povos indígenas. Como conta sua mãe, Dona Talcira: Por isso que a Ana Júlia trocou [de curso], porque ela estava estudando História, aí os *jurua* contam só história do europeu, aí ela não aguentou. (Tekoa Nhundy, DC, 14.10.2016).

O curso de Agronomia é muito diferente do que eu imaginava. Achava que aprenderia coisas sobre o plantio, a colheita, a criação de animais, mas deparei-me com um curso que quer formar basicamente pesquisadores. Sinto falta da prática. [...] Gosto bastante de disciplinas que tratam de agroecologia, agricultura familiar, etc. [...] Agora vou trancar o curso para trabalhar e ajudar minha família. (Leônidas<sup>14</sup>, estudante de Agronomia, TI Pinhalzinho, DC, 28.01.2013).

Nesses e em outros relatos vemos explícito um não reconhecimento de si e dos valores de seus coletivos nos conteúdos e práticas universitárias. Ao não se enxergarem nos currículos, não se sentem pertencentes a esse lugar, além de não enxergarem o sentido de uma formação desconectada da vida, de suas existências. Esses descompassos entre a expectativa do indígena ao buscar na universidade uma formação para contribuir com seu povo e o que esta oferece, gera situações de desmotivação e torna-se uma das importantes causas dos afastamentos e até das desistências dos cursos.

É preciso ter em conta que os indígenas que chegam ao ensino superior, em sua maioria jovens, compõem um grupo multiforme. Ao lado de diversas características comuns, apresentam uma heterogeneidade de trajetórias de escolarização, localidades de origem, de histórias de vida. Muitos são os primeiros de suas famílias, ou até comunidades, a chegarem ao ensino superior, enquanto tantos outros já seguem os

<sup>14</sup> Neste caso o nome do estudante foi alterado por outro de sua preferência para manter o anonimato.

passos de parentes<sup>15</sup> que vieram antes, nos primeiros anos da política. Trata-se de uma diversidade de situações, conformado pela riqueza de experiências. Para entrar existe um processo seletivo diferenciado, mas depois que ingressamos somos tratados da mesma forma que os demais, e isso não poderia ser assim (Leonilso, 2016, DC). Abrem uma porta para a gente entrar e do lado já abrem uma porta para a gente sair. A política é de ingresso, não de permanência (Marcos, 2016, DC).

Corroborando com os acadêmicos, observamos que só o acesso diferenciado através de uma prova específica não basta, pois as diferenças não podem ser negligenciadas após o ingresso. Estas precisam ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas, minimizando os desafios provenientes do encontro intercultural e tornando as trajetórias tanto de indígenas quanto dos demais estudantes uma experiência mais rica em aprendizados.

Podestá (2012) convida a atentar para os processos de medo (dos professores, das relações, da instituição) vividos por indígenas nos espaços escolares, o que pode comprometer as aprendizagens. A autora, ao trabalhar com a história de docentes indígenas, observa marcas subjetivas profundas provenientes de opressões múltiplas e constantes, especialmente em suas trajetórias escolares: humilhações morais e corporais, ocultamento da língua e da cultura, entre outras. Para Podestá (2012, p. 17), *"la relación miedo-discriminación-aprendizaje debe ser estudiada con premura en países interculturales y acarrea graves consecuencias porque se va sucediendo de generación en generación."* Desse modo, podemos entender que os impactos psicológicos que repercutem nos acadêmicos, tanto os advindos da

---

<sup>15</sup> Parente é uma expressão bastante utilizada para designar tanto os familiares próximos, quanto toda pessoa que compõe o coletivo indígena, inclusive de outros povos. Penso que o uso da palavra parente já denota em si o entendimento de que, mesmo sendo de grupos distantes, estão conectados formando um mesmo coletivo.

memória escolar, da memória familiar, quanto da experiência na universidade, são múltiplos e é necessário trabalhar um a um por meio de situações de empoderamento, de modo à re-construir positivamente suas culturas.

Assim, a autora destaca o importante papel dos educadores para recobrar o ânimo, encorajar e sustentar o processo de “re-descobrimto” de seus estudantes. Convoca que “sejamos solidários e estejamos dispostos a auto reposicionarmos. Estas são algumas das características que devemos ter todos os que somos coautores de uma proposta intercultural em construção [...]. Onde as aprendizagens e interaprendizagens são múltiplas.” (PODESTÁ, 2012, p. 30).

Complementando a reflexão sobre a evasão entre indígenas estudantes<sup>16</sup>, vemos que tal fenômeno é alarmante na universidade como um todo, sendo imprescindível que os motivos sejam investigados para a compreensão de sua complexidade e que ações sejam tomadas visando diminuir estes índices. Corroboro com Bergamaschi quando afirma em Encontro de Escolha dos Cursos: “os alunos indígenas que abandonaram ou trancaram suas matrículas não podem ser culpabilizados. A evasão deveria ser motivo de reflexão e debate no âmbito dos próprios cursos, no sentido de rever suas estratégias.” (DC, 2012). Faz-se necessário, então, repensar a atuação institucional para o aprimoramento acadêmico pedagógico, criando um ambiente educativo de maior justiça, que não reproduza um modelo de “inclusão excludente” (RODRIGUES, 2017) em que o acesso é promovido, mas

<sup>16</sup> O número de evasões dentro da política de ingresso indígena é bastante alto, representando 30,5% do total de ingressantes (dados de 2017). Porém, é importante perceber que esse percentual não se diferencia dos demais estudantes da Universidade, independente do grupo a qual pertençam. Relatório da Coordenadoria de Ações Afirmativas elaborado em 2015 mostra as seguintes taxas de evasão para estudantes ingressantes entre os anos de 2008 a 2012: 29% entre estudantes de ingresso universal, 29% entre estudantes cotistas provenientes de escolas públicas e 31% entre estudantes cotistas autodeclarados negros.

durante o percurso há exclusões de diferentes formas, das mais sutis às mais explícitas, que acabam limitando a trajetória destes estudantes no ensino superior. Nesse sentido, penso ser necessária uma reflexão institucional acerca da co-responsabilidade da universidade em especial no que diz respeito a um possível processo de “fabricação das desistências” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2016).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que, se por um lado a universidade opera com lógicas estritas e colonizadoras, numa busca por normalizar a diferença, gerando processos de exclusão no interior de uma política que se pretende inclusiva, por outro, os acadêmicos indígenas povoam esse espaço com outras formas de ser e estar no mundo, outras corporeidades, linguagens, racionalidades, sensibilidades e epistemes, expressando suas formas de re-existência.

Podemos dizer que a presença dos indígenas estudantes na UFRGS já é significativa e repercute no cotidiano da universidade de diversas formas. Com o passar dos anos o grupo tem aumentado, se organizado e se fortalecido enquanto coletivo. Expressam seu protagonismo e encaminham suas demandas às diferentes instâncias da universidade. Entre as pautas principais do coletivo de estudantes e lideranças, têm estado a qualificação da permanência, o aumento do número de vagas para ingresso e o reconhecimento de seus modos de vida, cosmologias, formas de expressão e organização social no interior do ambiente acadêmico.

A potência organizativa desses jovens estudantes pode ser observada, por exemplo, na criação e execução de encontros regionais e nacionais de estudantes indígenas, bem como na apropriação do

espaço da universidade e dos conhecimentos acadêmicos, manifestando sua potência intepistêmica. Essa expressão é evidenciada em seus trabalhos de conclusão de curso, nos quais mostram habilidade em fazer dialogar, complementarmente, os conhecimentos da ciência ocidental com os conhecimentos próprios, criando produções inéditas que rompem com a colonialidade do saber e arejam a produção científica. Ao concluir suas graduações, alguns estudantes carregam essa bagagem para a pós-graduação.

De outro lado, também a estrutura universitária precisa se movimentar para acolher esses novos sujeitos acadêmicos, com saberes e sentires outros. Nesse sentido, observamos pequenas alterações: no currículo de alguns cursos<sup>17</sup>, através de novas criações pedagógicas (programa de monitorias, grupos de acolhimento e projetos de extensão), o oferecimento de ações de capacitação para servidores docentes e técnicos concebidas em colaboração com indígenas e realizadas nos próprios territórios dos estudantes, por exemplo. Tais invenções permitem aprendizados interculturais para todos os envolvidos. “Eu confio em vocês, eu confiei para deixar os Kaingang aqui, eu confio nos professores. Confiam em nós também. Nos acolham, nos escutem, conversem com a gente, vejam que a gente existe [...]” (Mestra Iracema Rã-Nga Nascimento, DC, 2017).

Termino esse texto com as palavras da mestra Iracema Kaingang convidando para que escutemos muitas vezes essas falas, escutemos sempre, não permitindo uma “surdez acadêmica” (MENEZES, 2016)

<sup>17</sup> Cito, como exemplo, a disciplina Encontro de Saberes, uma experiência de colaboração intercultural inspirada em projeto que teve início na Universidade de Brasília (UNB). Ocorre na UFRGS desde 2016 pela iniciativa de um coletivo de professores de diferentes áreas de conhecimento. Realizada por meio de docência compartilhada entre professores da universidade e mestres e mestradas tradicionais, proporciona vivências interculturais e aprendizados em diversos níveis, integrando temáticas afro-brasileiras e indígenas, articulando saberes acadêmicos e populares através de uma construção intepistêmica. Mais informações em Nogueira, Doebber e Stein (2019).

diante de rostos que desejam falar, mas falar de sua forma, com seu jeito próprio.

## REFERÊNCIAS

ALBÁN, Adolfo Achinte. Epistemes “Otras”: ¿Epistemes Disruptivas? **Revista Kula**, Buenos Aires, n. 6, p. 22-34, abr. 2012. Disponível em: [http://www.revistakula.com.ar/wpcontent/uploads/2014/02/KULA6\\_2\\_ALBAN\\_ACHINTE.pdf](http://www.revistakula.com.ar/wpcontent/uploads/2014/02/KULA6_2_ALBAN_ACHINTE.pdf). Acesso em: 11 mar. 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia de Oliveira. Estudantes Indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - desafios do acesso e permanência. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, Salta, AR, p. 167-184, 2016. Disponível em: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/9427/8863>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Estudantes indígenas no ensino superior e os caminhos para a interculturalidade. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS**. Porto Alegre, RS: Ed. UFRGS, 2013.

BRITO, Patrícia Oliveira. **Indígena-Mulher-Mãe-Universitária** - o estar-sendo estudante na UFRGS. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Indígenas Estudantes nas Graduações da UFRGS**: movimentos de re-existência. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169281/001049761.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 mar. 2021.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. Territórios Ameríndios: espaços de vida nativa no Brasil Meridional. *In*: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.) **Povos indígenas & educação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 63-74.

GUERRERO, Patrício Arias. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. *In: Revista Calle 14*, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, v. 4, n. 5, p. 80-94, jul./dic. 2010.

GZH. Educação e Trabalho. **Indígenas encaram desafios para obter o diploma nas universidades**. 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2015/04/indigenas-encaram-desafios-para-obter-o-diploma-nas-universidades-4742640.html>. Acesso em: 08 mar.2021

KUSCH, Rodolfo. **La negación del pensamiento popular**. Rosario: Fundación A. Ross, 2012.

LARROSA, Jorge. Uma língua para la conversación. *In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (coords.). Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 2013.

MENEZES, Magali Mendes de. **Parecer escrito da banca de defesa de dissertação de Patrícia Brito**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

MORELLO, Bruna; DILLI, Camila. Diversidade, letramento e permanência: o curso de inglês para os estudantes indígenas da UFRGS. *In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (orgs.). Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre, RS: Ed. UFRGS, 2013. p. 59-68.

NASCIMENTO, Márcia Gojtên. Èg Vĩ Ki Kāmén Sinvĩ Han. As artes da palavra no Kaingang. *In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; VENZON, Rodrigo Allegretti (orgs.). Pensando a educação kaingang*. Pelotas: UFPel, 2010.

NOGUEIRA, Fernanda; DOEBBER, Michele Barcelos; STEIN, Marília. A (Inter) disciplina Encontro de Saberes na UFRGS como experiência intercultural: novas (mas seculares) vozes que se anunciam na universidade brasileira. *In: MATO, Daniel (org.). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2019. p. 211-227.

PALADINO, Mariana. Experimentando a diferença - Trajetórias de jovens indígenas Tikuna em escolas de Ensino Médio das cidades da região do Alto Solimões, Amazonas. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 160-181, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/paladino.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

PODESTÁ, Rossana. Interaprendizagem(ns) em um processo de intervenção educativa. *In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (orgs.). Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

RODRIGUES, Obirajara. Inclusão indígena na FURG: reflexões a partir do percurso no curso de medicina. *In: PEREIRA, Vilmar Alves; SCHIRMER, Sirlei Nadia; JARDIM, Daniele Barros (orgs.). A Política de Ações Afirmativas na FURG: um espaço de Formação Permanente*. Rio Grande: FURG, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SIMMONDS MUÑOZ, Cristina. **Jóvenes indígenas en la educación superior: claves para una propuesta intercultural**. 2010. Disertación (Maestría en Educación y Desarrollo Humano) - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales, Manizales, 2010.

ZAVALA, Virginia; CÓRDOVA, Gavina (org.). **Decir y callar**. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana, Lima: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010.

## CAPÍTULO 6

# A APRENDIZAGEM EM COMUNIDADE E O CURRÍCULO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO LITORAL SUL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Debora Dionisio<sup>1</sup>  
Ubiratã J. S. Gomes<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

As escolas indígenas do estado de São Paulo são amparadas por um currículo formal, o qual em sua essência não contempla os conhecimentos tradicionais acerca da cultura, desse modo, requerem intelectuais indígenas e indigenistas atentos.

A Educação Escolar Indígena tem em seu pilar principal o fortalecimento da cultura tradicional, o que não vem acontecendo no momento, devido inúmeros fatores, dentre eles, destaco o modelo de currículo do não-indígena que tem como base a premissa instrucionista,

<sup>1</sup> Professora pedagoga especializada em Educação Infantil e ludopedagogia pela Universidade Cândido Mendes. Pós-graduanda em Ciências e Tecnologia pela Universidade Federal do ABC. Tem experiência na área de educação, com ênfase na Educação Escolar Indígena. E-mail: ddionisio@prof.educacao.sp.gov.br

<sup>2</sup> Cacique Tupi-Guarani. Mestrando pela Universidade Católica de Santos. Professor com Graduação em Formação Intercultural Superior/Professor Indígena pela Universidade de São Paulo (2008). Atuou como professor coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) da Diretoria de Ensino da Região de São Vicente (DERSV). Hoje atua como diretor da Escola Indígena Tangará. Integrante do Núcleo de Educação Indígena do Estado de São Paulo (NEI) e do Fórum de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo (FAPISP). E-mail:caciqueubirata@gmail.com

na contramão do que se espera da educação escolar indígena diferenciada.

Diante dessa preliminar, apresentamos o trabalho de Ubiratã Gomes, co-autor, que é Cacique indígena tupi, filho da Aldeia Indígena Bananal, nascido e criado em meio à floresta e toda a cultura tradicional indígena. Hoje, professor pedagogo no estado de São Paulo, que viveu e vive a educação escolar indígena desde sua infância, acompanhando as diferentes fases ao qual a escola indígena passou em nosso país.

Como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) da Diretoria de Ensino da Região de São Vicente, percebeu que a educação escolar indígena na região da Baixada Santista - onde atendeu 15 escolas das etnias tupis e guaranis - estava a cada dia mais espelhada no modelo de escola pública da rede. Assim assumiu o desafio de construir a mudança nesse cenário e procurou meios para trazer para as escolas a essência da educação vivida nos berços familiares indígenas, tendo como inspiração a pedagogia ancestral dos mais velhos assim como vivenciou em sua infância, trabalhando com o “aprender fazendo”, e por meio de exemplos ensinar as crianças a saber viver em comunidade, a buscar e realizar seus projetos de vida e a viver e conviver em harmonia com o meio.

Com o desafio posto, partiu para campo e propôs aos professores planejar o Calendário Escolar anual a partir da confecção do Calendário Tradicional das Culturas, incluindo as datas de comemorações, plantio, colheita, período de defeso, datas importantes e por meio deste desenvolver as atividades das crianças nas escolas, participando dos eventos, estudando a natureza e o respeito ao meio baseado na realidade de cada aldeia.

Nesta reflexão apresentamos o acompanhamento desse projeto iniciado em 2016, com base legal na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e na Resolução da Educação Indígena do Estado de São Paulo, embasado nas teorias de Vygotsky, Boaventura Santos, Jacques Delors e José Pacheco, finalizando com os apontamentos feitos pelos professores indígenas envolvidos no trabalho, percebendo os avanços no ensino aprendizagem das crianças e jovens das comunidades nesse período de 4 anos.

## 2 EDUCAÇÃO INDÍGENA X EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Quando falamos sobre como os indígenas aprendem, faz-se necessário diferenciarmos de qual educação estamos nos referindo. Bartolomeu Meliá (1979) convencionou os termos “educação indígena” e “educação para o indígena” ao analisar os estudos de Florestan Fernandes sobre os Tupinambás em “A investigação Etnológica no Brasil e outros ensaios” (FERNANDES, 1975) à fim de estabelecer essas diferenças:

[...]enquanto a educação indígena era informal, oral, permanente, acompanhando o amadurecimento do índio e centrado-se no aprender fazendo, a educação das missões e da sociedade nacional centrava-se na alfabetização, no uso de livros e materiais que não faziam parte do modo de produção indígena (giz, lápis), baseando-se na memorização e adestramento, sendo massificada e intensiva durante alguns anos. (CAPADA, 1995, p. 52)

A partir de então, sabemos que a educação indígena é aquela que ocorre no seio familiar e é estendida à toda a comunidade, isto é, são “processos educativos tradicionais de cada povo indígena... processos nativos de socialização de suas crianças.” (MAHER, 2008, p. 16), diferentemente da sociedade ocidental, ela ocorre no dia-a-dia, nos

laços da família e da comunidade, por meio da vivência, das atividades práticas do cotidiano, assim como por meio dos rituais. A pedagogia tradicional acontece naturalmente, segundo Gersem Baniwa (2006).

Ubiratã acrescenta que a educação indígena acontece de forma simples e espontânea. Os pequenos aprendem os saberes de forma prática por meio da observação e imitação no cotidiano da aldeia. Quando o pai vai caçar, costuma levar o filho para que desta forma possa vivenciar os hábitos e costumes referente as práticas e táticas de sobrevivência na floresta proporcionando aos pequenos vivenciar e praticar os saberes ancestrais. Desta forma a educação indígena é bem prática e vinculada a realidade do cotidiano e vivências na aldeia, onde as crianças aprendem brincando sem perder a magia de ser quem são.

Transmitidas oralmente de geração em geração, as narrativas místicas indígenas trazem ensinamentos, bem como, perspectivas poéticas e filosóficas sobre a formação da vida, criação do Universo, a relação entre o passado e o presente, espíritos guardiões que habitam na floresta proporcionando esta interação harmoniosa com a Mãe natureza, conhecimentos milenares em torno da cura pela natureza, valorização e amor pela Mãe Terra, compreendendo assim desde cedo a importância de protegê-la.

A educação, valores e aprendizados das crianças acontece de forma natural, ofertada por todos os integrantes da aldeia. Os saberes são transmitidos no contato e interação com o outro. O ouvir nessa interlocução ocupa papel importantíssimo intercalando com o momento de dar o direito a voz ao outro. Sendo assim, o aprender em comunidade e com o meio, acontece em todos os momentos no cotidiano da comunidade, pois, desde cedo as crianças aprendem a realizar as tarefas necessárias à sua sobrevivência, tornando-se

independentes muito cedo, capazes de não só opinar, como também resolver pequenos problemas do dia a dia.

Já a educação escolar indígena surge com a necessidade dos indígenas em aprender os conhecimentos ditos universais que a sociedade não-indígena trouxe para a realidade dos povos originários. Ela refere-se à educação formal, onde os indígenas tem acesso aos saberes e conhecimentos do mundo dos não-indígenas.

Lembramos ainda que a escola como instituição, para os povos indígenas, teve início desde os primeiros contatos, ainda na colonização. O projeto educacional brasileiro pode ser analisado a partir dos diferentes olhares que compõem sócio e culturalmente o país, mostrando que o século XX teve como uma das principais bandeiras de reivindicação a inserção digna das populações e culturas indígenas na educação escolar.

Assim que se introduziu o modelo de escola nas comunidades indígenas, tinha-se como principal objetivo, fazer com que eles deixassem seus usos, costumes e língua de lado passando a viver em meio à sociedade envolvente como parte da nação brasileira. Segundo Grupioni (2006, p. 43):

Num primeiro momento, a introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a “domesticação” dos povos indígenas, para alcançar sua submissão e para negar suas identidades, promovendo sua integração na comunhão nacional, desprovidos de suas línguas maternas e de seus atributos étnicos e culturais.

Percebendo tal erro de estratégia, no início do século XX, os políticos mudaram de posição em relação aos métodos adotados para continuar a tentativa de domínio total da população indígena, instituindo desta vez um órgão específico para “cuidar” da questão indígena, o

Serviço de Proteção ao Índio (SPI) que foi criado a 20 de junho de 1910 pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os indígenas do território nacional (OLIVEIRA, 2013). Isso ocorreria com a construção de bases chamadas de Postos Indígenas.

Junto a esses começava-se a adotar um novo método de educação escolar para os indígenas com aulas ministradas pelos chefes de postos ou por professores não indígenas juntamente com um nativo que trabalhava ao seu lado como monitor com o intuito de ensinar a língua portuguesa por meio do bilinguismo de transição. Apesar dessa escola estar dentro da comunidade, era um corpo estranho perante a realidade local. Os conteúdos oferecidos tinham o objetivo da assimilação aos costumes da sociedade dominante, como atesta Maher (2006, p. 20):

Nesse paradigma, o que se pretende é, em instância, educar o índio para que deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional.

Diante de tantos modelos de escola e diferentes concepções pedagógicas voltadas as políticas públicas que se estabeleciam como forma de anular essas culturas, podemos observar o fortalecimento dos movimentos de lideranças indígenas na década de 80 e 90, começando a mudar este cenário. Segundo Grupioni (2006, p. 45),

de algo historicamente imposto, a escola passou a ser tomada e depois reivindicada por comunidades indígenas, que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato.

Por meio da perspectiva de educação formal, a antropóloga Silva (2002) afirma que a educação escolar indígena começa no momento em que o não-indígena invade seus territórios, traz doenças, influencia seu habitat natural, devasta sua fauna e flora, isso é, fere seus direitos. Assim, sob a orientação dos mais velhos, a escola passa a ter importância para que os mais jovens estejam em comunicação com o mundo externo às suas comunidades e desta maneira adquiram conhecimentos para a própria “defesa” de suas causas.

### 3 EMBASAMENTO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade relativamente nova no cenário das políticas públicas do Brasil. Com a Constituição Federal de 1988<sup>3</sup>, o artigo 231 dá garantia aos indígenas o direito de manifestar a sua cultura, línguas e crenças, permitindo assim que se reconheçam, fortaleçam e valorizem suas diversas culturas.

Por meio dessa nova possibilidade, em 1996 é promulgada a Lei 9.394 de 1996, LDB (BRASIL, 1996) contendo nela os art. 78 e 79, onde vemos a educação escolar indígena tomando corpo. Essa estabelece o direito aos povos originários à uma educação escolar diferenciada e de qualidade, favorecendo principalmente a valorização de suas línguas maternas, culturas e tradições, além de ter como professores seus próprios integrantes da comunidade, abandonando os modelos anteriores de uma educação externa imposta por não-indígenas, integracionista e colonialista.

<sup>3</sup> BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil publicada no Diário Oficial da União em 5 de outubro de 1988.

Cita-se ainda em outros artigos da mesma legislação, as possibilidades de organização e liberdade na confecção do projeto político pedagógico de cada escola, adequando-se às diversas realidades e culturas indígenas de todo o território nacional.

Em 2001, promulga-se o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), onde dedica-se um capítulo à Educação Escolar Indígena, estabelecendo diretrizes deste novo modelo de educação e que Grupioni destaca:

Entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilingüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino. (GRUPIONI, 2002, p. 27).

Ainda por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) diretrizes, resoluções e pareceres foram sendo incorporados à legislação no que tange o ensino básico, direcionando a modalidade educação escolar indígena e todas suas especificidades para seu funcionamento estrutural, administrativo e pedagógico, incluindo ainda a formação e capacitação de professores indígenas no ensino superior.

Em junho de 2012 o CNE, considerando todas as diretrizes que se destinam a educação escolar indígena anteriormente promulgadas, assim como a “Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007” (CNE/CEB, 2012, p. 7), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, onde em seus apontamentos são

inclusos os objetivos, princípios, organização, projeto político pedagógico e ações para a garantia da educação escolar indígena.

A Educação Escolar Indígena compete ao Ministério da Educação (MEC), porém a execução e garantia destes direitos é de responsabilidade dos governos estaduais e municipais. Assim em 2003, o Governo do Estado de São Paulo delibera a Resolução SE 147/2003, onde responsabiliza-se pela criação e funcionamento das escolas, reconhece os estabelecimentos já existentes nas aldeias como unidades escolares inserindo-as na rede estadual de ensino, independentemente do nível e modalidade.

Assim a Educação Escolar Indígena está estabelecida, criada e regulamentada tanto em no âmbito nacional como estadual, fazendo assim que esta seja uma modalidade diferenciada, intercultural e bilingue, priorizando aos mais de 270 povos originários, uma educação escolar que valorize e fortaleça vossas culturas e línguas.

## **4 ESCOLAS INDÍGENAS NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Segundo o site da Comissão Pró Índio, o estado de São Paulo possui 5 etnias (Tupi, Guarani, Krenak, Terena e Kaingang) distribuídas em 38 Terras Indígenas em todo o território estadual.

O importante avanço das políticas públicas da educação escolar indígena no estado de São Paulo, cede lugar à uma nova página da história da escola indígena que começou a ser consolidada com construções e reformulações dos prédios escolares nas aldeias reconhecidas pelo Governo Federal, cursos de formação de professores indígenas foram elaborados em parceria com a Secretaria de Educação do Estado (SEE) e ofertados pela Universidade de São Paulo (USP),

como o Magistério Indígena (2002 a 2003) e a Formação Intercultural Superior do Professor Indígena - FISPI (2005 a 2008), havendo ainda a inclusão dos professores indígenas no quadro de funcionários da SEE como categoria Professor Educação Básica (PEB I).

Mediante essa nova perspectiva, Ubiratã lembra que quando já havia concluído o Ensino Médio, passou então a compor o quadro docente da Escola Indígena Aldeia Bananal ministrando aulas de língua e cultura apenas para os alunos que cursavam fora da aldeia o Ensino Fundamental II e Médio. Pouco tempo depois iniciou o curso na FISPI na Faculdade de Educação da USP, onde juntamente com outros professores indígenas e mais velhos das aldeias, elaboraram materiais didáticos e paradidáticos na língua tupi guarani, além de ilustrar materiais de outras etnias.

Logo após terminar a graduação, tentando fazer a diferença em sala de aula, viu colegas de trabalho desistindo da profissão por não conseguir aplicar nas escolas indígenas o ensino diferenciado aos moldes que regulamentou o Conselho Nacional Educação o que tanto a Constituição de 1988, como a LDB/96 garantiram como direito de uma educação intercultural.

Logo a demanda de alunos nas escolas indígenas foi aumentando e o número de professores formados já não cobria a quantidade de salas de aulas abertas nas aldeias, assim novos indígenas foram contratados como professores da educação básica de São Paulo. Estes sem formação pedagógica - pois segundo a Resolução SE 147, os professores para atuar nas escolas indígenas devem necessariamente pertencer à comunidade - aventuram-se no chão de escola, orientados pelos Núcleos Pedagógicos das diretorias de ensino regionais, aprendem a trabalhar o currículo formal, hoje Currículo Paulista, que se baseia

no desenvolvimento das competências e habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sem a percepção das diferentes especificidades de cada etnia e aldeia, as Diretorias de Ensino, enveredam por uma educação tradicional e instrucionista como na grande maioria das escolas da rede estadual, encontrando dificuldades para orientar os professores de maneira a contemplar o ensino diferenciado, intercultural e bilingue.

## **5 O CALENDÁRIO ESCOLAR DIFERENCIADO E A APRENDIZAGEM EM COMUNIDADE**

Na região da Baixada Santista, litoral sul de São Paulo, a realidade não é diferente. Percebendo esta defasagem, Ubiratã, contando com o apoio da dirigente regional de ensino Regina Kátia Spada, assume como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) e passa a coordenar as 15 escolas indígenas atendidas pela Diretoria de Ensino da Região de São Vicente (DERSV), dando suporte pedagógico aos professores indígenas por meio de formações continuadas.

Em campo na posição de ouvinte, os líderes e professores indígenas passaram a relatar vossos anseios, inquietações perante a educação escolar das crianças das aldeias, percebendo a dificuldade de se amparar o currículo formal imposto pelo Estado e os saberes tradicionais indígenas, sempre faltavam atividades escolares que permeassem os dois currículos, percebem ainda, a falta de preparo dos professores ingressantes sem formação pedagógica necessária para estar em sala de aula e desenvolver conteúdos e contemplar este formato de educação.

Com o intuito de evidenciar, como e em que momento a prática intercultural acontece na Educação Escolar Indígena, buscou-se primeiro

refletir sobre como esses conhecimentos tradicionais indígenas seriam inseridos nos problemas do cotidiano da escola, bem como, todos os outros conhecimentos científicos ditos universais seriam abordados.

Fazemos aqui um adendo significando o conceito de interculturalidade neste contexto onde os indivíduos devem aprender a transitar pelas diferentes culturas ao qual vivenciam, destacando principalmente o convívio com as culturas próximas aos aldeamentos que normalmente estão inseridos nas zonas rurais dos diferentes municípios da Baixada Santista, ou mesmo próximos às periferias destes. Precisam ainda compreender a cultura do outro ao participar ativamente de políticas públicas para defender-se ou mesmo como meio de subsistência ao trabalhar com a venda de produtos indígenas.

[...] a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAU, 2011, p. 253).

Todo o conhecimento produzido dentro de uma cultura distinta a partir de vivências, não podem simplesmente serem ignorados, mas sim analisados dentro do contexto onde acontece e é aplicado e vivido. Pacheco (2014, p. 28) nos coloca sobre essa importância ao falar:

Sábias que escolas são pessoas, comunidades feitas de pessoas, que aprendem umas com as outras. E que o desenvolvimento dessas comunidades depende da diversidade de experiências das pessoas que as integram, bem como requer que todos os membros que as constituem se envolvam num esforço de participação, da produção conjunta de conhecimento, vizinho a vizinho, numa fraternidade aprendente.

Na cultura indígena não acontece diferente, todos os conhecimentos são adquiridos por meio de experimentações, observações e saberes, principalmente com relação ao plantio, pois são práticas milenares que não podem de maneira alguma cair no esquecimento sendo de suma importância uma pesquisa aprofundada que vise transformar todos esses procedimentos ancestrais em situações de aprendizagem, vivenciadas na formação de professores indígenas, para que os mesmos possam aplicar essas metodologias no contexto escolar.

Respaldo pelas diretrizes da Educação Escolar Indígena e com embasamento teórico acadêmico, propõe-se a elaboração de um Calendário Escolar Diferenciado, destacando dentro do ano letivo todas as datas e eventos culturais importantes para as culturas tupi e guarani que ali estão instaladas onde, por meio deste, as atividades são baseadas na própria cultura abarcando uma ecologia de saberes, ao mesmo tempo que relacionadas com as habilidades dispostas no currículo formal dos saberes “ditos” universais.

Na ecologia de saberes, o mundo é um arco-íris policromático (SANTOS, 2018), sendo assim, há uma diversidade de culturas com diferentes formas de produzir conhecimentos que orientam suas atividades produtivas, sociais, culturais e religiosas. O reconhecimento da diversidade epistemológica existente no mundo é essencial para que se efetivem práticas nas quais os saberes possam dialogar numa relação de igualdade, sem a imposição do conhecimento científico como hegemônico, assim, há uma diversidade de culturas com diferentes formas de produzir saberes que orientam suas atividades produtivas, sociais, culturais e religiosas. O reconhecimento da diversidade epistemológica existente no mundo é essencial para que se efetivem práticas nas quais os saberes possam dialogar numa relação de igualdade, sem a imposição do conhecimento científico como hegemônico.

Levando em consideração a educação tradicional indígena, podemos salientar que a educação ocorre de maneira natural, por meio das brincadeiras, do exemplo dos mais velhos, da interação com o outro e o meio, do aprender fazendo, onde todos da comunidade participam de todas as atividades de acordo com a cultura de cada povo.

Cohn (2002) cita “A participação e a imitação são os princípios da educação entre eles”, afirma Florestan Fernandes (1976, p. 73 apud COHN) enaltecendo o ensino das técnicas e dos saberes aliados aos seus significados. Esse saber é aprendido justamente nas ações de tarefas cotidianas, como pescar, plantar, fazer artesanatos, cozinhar, cuidar dos irmãos, entre tantos outros afazeres cotidianos.

Em ensaios realizados em diversas aldeias do Brasil central, Silva (2002) observa que dentre os mais variados povos indígenas, um simples passeio na mata para plantar ou mesmo buscar matéria prima para a confecção de utensílios, possibilitam o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens tão importantes como as descritas pelas ciências estudadas em salas de aulas tradicionais, “verdadeiras ‘aulas’, de dar inveja a pedagogos construtivistas”, acrescenta ainda:

Geografia, biologia, geologia, astronomia, tudo aí tem espaço para ser descoberto, sistematizado, analisado à maneira xavante. História é objeto de sessões de apresentação de narrativas nas viagens, nas excursões e na aldeia. Ao ouvir narrativas, produto da oralidade, da gestualidade, da sonoridade estética, da retórica poética que dá vida aos fatos e expressa novas articulações de sentido, as crianças criam, escolhem, inventam, explicitam, renovam sua percepção do mundo e, assim, o próprio mundo social de que fazem parte. (SILVA, 2002, p. 49).

Verificamos assim que as escolas indígenas estão inseridas em diversos “laboratórios à céu aberto”, oportunizando os professores de explorar juntamente com os educandos todos os conteúdos do currículo formal e ir além do que se espera tradicionalmente da educação

escolar não-indígena, abrangendo os 4 pilares da educação citados no relatório para a UNESCO<sup>4</sup> por Jacques Delors (2010).

Ressaltamos ainda que dentre os princípios da Educação Escolar Indígena, podemos grifar a valorização e o fortalecimento das culturas destes povos, o que nos permite reforçar que a cultura está em “constante movimento de recriação e reinterpretação de informações”, conforme cita Oliveira (2013, p. 115) quando fala do conceito de Vygotsky de que é o contato entre os indivíduos e da relação interpessoal que se constrói o intrapessoal e assim o sujeito desenvolve-se como ser humano: “[...] a interação social, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.” (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

O uso do Calendário Escolar Diferenciado nas escolas indígenas introduz as vivências cotidianas tradicionais no aprendizado formal e leva a “sala de aula” para toda a comunidade, fazendo o aprendizado acontecer de forma natural e significativa. Assim a aprendizagem acontece não somente no prédio da escola, mas principalmente em todo o contexto em que a criança e o jovem indígena vive e convive.

Lauro de Oliveira Lima, citado por Pacheco (2014), foi um grande educador brasileiro do fim do século XX, apesar de pouco conhecido em nosso contexto escolar, tinha uma escola piagetiana no Rio de Janeiro e complementa esta ideia de comunidades de aprendizagem “A expressão escola de comunidade procura significar o desenquistamento isolacionista da escola tradicional. Escola, no futuro, será um centro comunitário. [...] A escola não se reduzirá a um lugar fixo murado.” (LIMA apud PACHECO, 2014, p. 10)

<sup>4</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Algumas escolas indígenas da Região metropolitana da Baixada Santista adotaram no ano de 2018 o uso do calendário escolar diferenciado, com a aprovação da Diretoria de Ensino, por meio da Resolução SE 147, e nos contam que perceberam a diferença da participação e da aprendizagem dos pequenos principalmente no ano de 2020 durante a pandemia, pois apesar de todas as escolas fechadas, as atividades comunitárias continuaram e assim a aprendizagem e o ensino escolar também. A professora Lenira Dina de Oliveira, diretora da Escola Indígena Nhamandú Mirim com conta:

Lembrando ou frisando sobre as práticas educacionais dentro de nossas comunidades que nunca pararam mesmo com essa pandemia mundial, pois não paramos de nós movimentar, cantar, plantar, pescar, estamos sempre em harmonia no nosso cotidiano realizando as nossas atividades. Tudo bem, até entendo sobre a burocrática da DE Estado da Educação e suas preocupações... mas não podemos nos esquecer de que todos esses movimentos geram a Educação Diferente, portanto, nunca paramos... pode ser que o difícil esteja em colocar tudo isso em pauta nas articulações escolares, mas creio que temos ainda muito o que ajustar sobre essa pauta e acho que já passou da hora de mostramos o que queremos e como fazemos esta educação a qual tanto falamos e praticamos. Vamos juntos reforçar, reformular a nossa Proposta das Metodologias Educacionais nas TI's e apresentar a DE e demais órgãos competentes! Pensar juntos de como reforçar o Currículo Diferenciado! E assim poderemos exercer com mais leveza, liberdade e autonomia essas práticas tão significantes para o nosso povo Nhandewa! Espero muito em breve poderemos apresentar sem a menor dificuldade a nossa proposta! A'ewete Katu Nhanderu Peteingwe djiwy! (informação verbal)<sup>5</sup>

Dessa maneira, observamos o quão se faz importante uma educação com uma proposta diferenciada, onde o aluno é o protagonista de seu aprendizado. Nas aldeias a criança participa livremente das atividades cotidianas da cultura, sem imposição de tempo ou mesmo

<sup>5</sup> Entrevista cedida por meio de escrita com o auxílio do aplicativo de celular Whatsapp em março de 2021.

atividade específica. Aprende de acordo com sua vivência e seu interesse, interagindo com outras crianças, adultos, animais e todo o meio ao qual está inserida.

A Comissão Pró Índio (2020), uma instituição não governamental, durante a pandemia fez um levantamento junto aos professores indígenas do estado São Paulo sobre a educação e as dificuldades em tempos de pandemia. Assim citamos aqui a fala de professores que já estão trabalhando com o calendário escolar diferenciado, destacando-se positivamente neste cenário ao qual vivenciamos nos dias atuais “Estamos tentando seguir com o fortalecimento das atividades tradicionais[...]Pensamos em um jeito de incentivar nossos alunos a registrar as atividades tradicionais do dia a dia junto às suas famílias”, expõe Cristine Takuá, professora da Terra Indígena Ribeirão Silveira. Ainda na mesma perspectiva:

O reforço do estudo das tradições também foi uma estratégia adotada na TI Boa Vista, em Ubatuba. “Agora, a gente está aproveitando para contar um pouco mais da nossa história, da nossa aldeia mesmo, do nosso povo”, relata Adílio Wera Ruvixa Paraguassu, vice-diretor da E.E.I Aldeia Boa Vista. “Aprendizagem da nossa cultura não é para resgatar, mas sim para lembrar sempre, para repassar para os outros que estão vindo. Para que os próximos que vierem já saberem que a gente sempre está lutando.” (COMISSÃO PRÓ ÍNDIO, 2020).

Para além, participa das atividades sociais do mundo dos adultos e através das interações estabelecidas exerce o seu aprendizado. Acompanhando o trabalho dos mais velhos, participando dos momentos de brincadeiras, das rodas de histórias para da transmissão oral dos saberes e das histórias dos antepassados, assim vai apropriando do seu universo cultural.

Acrescentamos ainda que, em meio às atividades cotidianas, as crianças e jovens participam dos ritos de passagem e dos rituais,

Eduardo Carrara ainda nos coloca que “não só a mente como o próprio corpo e os sentimentos passam por experiências cotidianas, mas os rituais também são canais dos quais servem os índios para sentir, pensar e conhecer seu lugar no mundo que habitam [...]” (CARRARA, 2002, p. 105)

A criança na concepção indígena é um ser muito especial e mágico, segundo Cohn (2012), elas são mensageiras e aprendem na prática as relações sociais da comunidade sempre participando ativamente de todos os acontecimentos da aldeia, inclusive em dias de ritual, ajudam desde à preparação, até a festa. Participam nos preparativos, cantam e dançam. Elas não são evitadas em momento algum (salvo exceção nos rituais noturnos), pois acreditam que o aprendizado ocorre por meio da observação.

Imitação, para ele, não é mera cópia de um modelo, mas a reconstrução daquilo que é observado nos outros [...] Vygotsky não toma a atividade imitativa, portanto, como um processo mecânico, mas como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1992, p. 31)

Por meio dos conceitos que se convergem para uma educação construtiva, diferenciada e intercultural, observamos que a Educação Escolar Indígena, em sua integralidade, quando incorpora em suas atividades a “pedagogia ancestral” e “interculturaliza” esse aprender em comunidade fazendo a devida relação com os saberes “ditos universais”, conforme Boaventura Santos (2006).

## 6 CONCLUSÃO

Em face aos dados apresentados de todo o histórico de ausência das políticas públicas educacionais para as populações indígenas,

notamos que muito ainda tem que se avançar na busca de uma verdadeira educação escolar de qualidade que de fato ampare as especificidades da cultura indígena.

Como observamos, há avanços significativos em relação à constituição de políticas públicas e sociais, portanto educacionais, ao longo da história do Brasil em relação aos direitos das populações tradicionais. E diante desses, abrem-se possibilidades como a do Calendário Escolar Diferenciado e uma aprendizagem em comunidade para que uma “pedagogia tradicional indígena” perpetue nas escolas indígenas de todo o Brasil de acordo com as especificidades de cada povo.

Concluimos assim, diante dos diferentes depoimentos de professores indígenas, que as ferramentas pedagógicas analisadas são de grande valia para uma nova construção histórica da educação escolar indígena, pautada em uma educação intercultural e bilingue, fortalecendo e valorizando as diferentes culturas dos povos originários do Brasil.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, G. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. [S. l.]: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1996. p. 31.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CAPADA, M. V. **O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL (1975-1995)**: resenhas de teses e livros. 1. ed. Brasília, São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995. p. 50-55.

CARRARA, E. Classificações êmicas da natureza - a etnobiologia no Brasil e a socialização das espécies naturais. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 5, n. 6, 2002.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. *In*: **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global. 2002. p. 213-235.

COMISSÃO PRÓ INDIO DE SÃO PAULO. **Povos Indígenas**. Disponível em: <https://cpisp.org.br>. Acesso em: 22 abr. 2021.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO - SP. 2020. **Pandemia do coronavírus compromete a educação nas escolas indígenas em São Paulo**. Disponível em: <https://cpisp.org.br/pandemia-do-coronavirus-compromete-a-educacao-nas-escolas-indigenas-em-sao-paulo/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 1. ed. Brasília: MEC, 2010. p. 31-32.

FERNANDES, F. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GRUPIONI, L. D. B. **As Leis e a Educação Escolar Indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. 1. ed. Brasília: MEC, 2002.

GRUPIONI, O. L. D. B. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-227.

MAHER, T. M. Em Busca de Conforto Lingüístico e Metodológico no Acre Indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 409-428, ago./dez. 2008.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Resoluções CEB 2012**. Disponível em: [mec.gov.br](http://mec.gov.br). Acesso em: 10 mar. 2021.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

PACHECO, P. **Auá Guarani**. Disponível em: [comunidadeaua.guarani \(wordpress.com\)](http://comunidadeaua.guarani.wordpress.com). Acesso em: 13 mar. 2021.

SANTOS, B. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006. Também publicado no Brasil, São Paulo: Editora Cortez, 2006 (2ª edição).

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Resolução SE 147, de 29-12-2003**. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/147\\_03.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/147_03.HTM). Acesso em 20 abr. 2021.

SILVA, A.; NUNES, Â.; MACEDO, A. V. L. S. (Orgs.). **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global/FAPESP, 2002.



## CAPÍTULO 7

# ETNOCONHECIMENTOS INDÍGENAS: DIÁLOGOS E CONEXÕES COM POVOS ANCESTRAIS SOBRE SEUS IDIOMAS E OUTROS TEMAS PROIBIDOS PELA DITADURA MILITAR NO BRASIL

Jaqueline Rosa da Cunha<sup>1</sup> (Takuá)<sup>2</sup>  
Merong Kamakã<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Pedimos licença à nossa ancestralidade e aos ancestrais dos Povos Indígenas, os quais auxiliaram na produção do material que ora se transforma em registro escrito, para expormos, neste capítulo, memórias pessoais e de família. Etnoconhecimento, segundo Nascimento (2013), “são os saberes, tradições (cultura) passados de geração a geração

<sup>1</sup> Docente. Doutora em Letras no IFRS (Campus Porto Alegre). Membro da Rede de Educação em Direitos Humanos, do Grupo de Pesquisa em Educação, Diversidade Étnico-racial e Direitos Humanos UERGS/CNPq, e do Fórum de EJA do Rio Grande do Sul. E-mail: jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br

<sup>2</sup> Recebi meu nome indígena Guarani no ano de 2016. Amigos indígenas sempre me orientaram que eu o usasse com reverência aos nossos antepassados. Essa é a primeira vez que assino com ele, pois senti que, de alguma forma, este texto fala também de mim, fala dos meus ancestrais mbya-guarani. Como homenagem e valorização das suas lutas e trajetórias, hoje eu sinto a força e a certeza de que é um momento correto de usá-lo, sem jamais desejar ultrapassar a linha limítrofe que há entre as mulheres descendentes diretas dos Povos Indígenas e que vivem nas Comunidades, enfrentando todo tipo de preconceito e dificuldade, de mim - uma mulher branca, bisneta dos mbya-guarani.

<sup>3</sup> Líder cultural e artesão indígena, pertencente ao Povo Pataxó Hã-hã-hãe, da família Kamakã Mongoió. <https://www.facebook.com/merong.santos>.

nas comunidades tradicionais, aprendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio e seus fenômenos naturais.” Os relatos que incorporam este texto demonstram à sociedade não indígena o processo de etnoconhecimento que ocorre no dia a dia das famílias dos Povos Indígenas, há milhares de anos, bem como a relação de bem viver que favorece o envolvimento com essa metodologia didática tão própria.

O tema central deste trabalho parte da pesquisa realizada com representantes ancestrais do Povos: Mehinako, Kaingang, Mbya-Guarani, Xokleng e Pataxó Hã-hã-hãe, da família Kamakã Mongoió, a fim de realizar o registro de informações históricas importantes a respeito das conexões de etnoconhecimentos das línguas autóctones perdidas, restauradas e/ou escondidas, durante e após o período da Ditadura Militar no Brasil. Os Povos Tradicionais vêm enfrentando processos de etnocídio, nos últimos 521 anos neste país. A história registra que, no período da Ditadura Militar, que perdurou no Brasil de 1964 a 1985, a maioria dos Povos Indígenas foi atingida brutalmente em vários aspectos, dentre eles, de serem proibidos de falar a sua própria língua e expressar a sua cultura e religiosidade. Alguns grupos familiares conseguiram manter o seu código de comunicação oral e ensinar aos seus descendentes. Outros não tiveram tal possibilidade por estarem geograficamente mais expostos.

Nesse sentido, utilizando a metodologia qualitativa de dialogicidade, em uma pesquisa participante realizada por meio de uma roda de conversa, conduzida por nós que assinamos este capítulo, foram gravadas imagem, voz e áudio de membros de etnias que se dispuseram a colaborar para a produção de um documentário audiovisual. As imagens e áudio ainda estão sendo tratados para a elaboração do documentário, mas o material bruto recolhido dessa

filmagem será analisado neste texto à luz das ideias de três principais pensadores: Ailton Krenak, Rodolfo Kusch e Paulo Freire. A escolha por embasar esta escrita nas concepções cosmológicas, filosóficas, sociológicas e pedagógicas desses autores, dá-se pelo fato de que suas reflexões partem ou vão ao encontro direto do bem viver dos povos tradicionais.

Ailton Krenak, líder indígena e ambientalista, que sempre lutou pelos direitos do seu Povo e dos indígenas como um todo, vem ganhando destaque na mídia brasileira como um dos mais influentes pensadores da atualidade. Sua obra “Ideias para adiar o fim do mundo” culminou com o surgimento da pandemia de COVID-19. Desde então, ele tem sido ouvido por simpatizantes, estudiosos e militantes dos temas da Terra e dos Povos Tradicionais, com a mesma atenção e respeito com que os *Kyringue*<sup>4</sup> ouvem um *xeramoj*<sup>5</sup> ou *karai/kuja/kuña/xamã/pajé*<sup>6</sup>. No ano seguinte, Krenak escreve o texto “O amanhã não está à venda”, chamando-nos a atenção de que a vida é breve e que os poderosos, mesmo à beira da morte, seguem destruindo o Planeta. Esse texto foi compilado com outros que compõem “A vida não é útil”, em que o autor critica duramente os “consumidores do planeta” e, até mesmo, a forma como a sustentabilidade tem sido utilizada como uma solução para todos os problemas, mas que no fim sustenta mais o capitalismo do que ampara o Planeta. Capitalismo que move a economia, e/ou vice-versa, que não pode parar enquanto 4 mil pessoas morrem por dia, de COVID-19, no Brasil. A ótica do intelectual indígena do Povo Krenak ampara as análises deste texto, pois dialoga diretamente com as falas, memórias, sentires e pensares dos nossos entrevistados.

<sup>4</sup> Criança em mbya-guarani.

<sup>5</sup> Ancião(ã) que aconselha e guarda as histórias e os saberes de um Povo, em mbya-guarani.

<sup>6</sup> Aquele(a) que detém a sabedoria das plantas e das matas.

O antropólogo e filósofo argentino, Rodolfo Kusch, contribuiu em suas obras refletindo profundamente a respeito de questões como a cultura, o sujeito cultural, a importância da Terra, da vida, do saber, das simbologias, do pensar, da política, do povo e do ser-estar na América (Latina). Seus trabalhos conduzem-nos a considerar que a América é, e sempre será, indígena e não latina, encaminhando o nosso raciocínio para as questões decoloniais que envolvem o bem viver dos Povos Tradicionais da *Pachamama*. Inspirados pelas ideias teóricas de Kusch, faremos uso do texto "*La negación en el pensamiento popular*" e dos que foram publicados em suas "*Obras Completas*", tomo 2 e 3, uma vez que o autor argentino nos chama a atenção para o fato de que:

*América es un mundo de opuestos rotundos y evidentes. El mal está en que cargamos el opuesto que más nos conviene y por él que luchamos. Creemos en la justicia, en la bondad y ocultamos al otro. Pero la verdad está en buscar el opuesto perdido por debajo de la ciudad. (...) Haciendo así recién aparece la posibilidad de conciliar opuestos: se piensa a partir de la vida misma, se ve la realidad-animal, en la cual todo es semilla y debe convertirse en fruto. (KUSCH, 2007, p. 45)*

Esse excerto, guardadas as devidas proporções de análise, pode ser transposto ao nosso recorte temporal e geográfico em que a Ditadura Militar e a cosmovisão dos Povos Indígenas entraram em choque no Brasil, formando "um mundo de opostos rotundos e evidentes", organizado de maneira igual à América observada por Kusch (2007, p. 26), "[...] *estructurada sobre este criterio de los superior y útil, por una parte, y lo inferior e inútil por la otra.*"

Operando sob a divisão de opostos, a Ditadura Militar brasileira oprimiu mais uma vez os Povos Indígenas, tratando-os como inúteis que deveriam morrer ou, pelo menos, ter a sua identidade autóctone apagada por meio da proibição de falar a língua, de manter a cultura, de proferir seu rezo. Krenak corrobora com a ideia de Kusch de buscar o

oposto perdido e esquecido debaixo da opressão da cidade. Seja essa opressão por parte de um regime político ou econômico, o caminho segundo Kusch (1975, p. 196) é: *“la posibilidad de conciliar opuestos: se piensa a partir de la vida misma, se ve la realidad-animal, en la cual todo es semilla y debe convertirse en fruto”*, ao passo que as ideias de Krenak (2020, p. 108-109), ao indagar e afirmar, complementa: “Por que insistimos em transformar a vida em uma coisa útil? Nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência. Se continuarmos comendo o planeta, vamos todos sobreviver por só mais um dia.” Os textos dos pensadores indígena e argentino, um experienciando a vida e o outro vivenciando a experiência, encontram-se em diálogo e amparam a análise da nossa pesquisa.

Para completar a tríade basilar, somamos a esse aporte teórico entrosado entre o indígena ambientalista e filósofo argentino, o centenário pedagogo brasileiro, Paulo Freire. A obra “Pedagogia do Oprimido” não poderia faltar nesse estudo que aponta a hipóteses de como os Povos Indígenas driblaram a opressão sem se tornarem opressores e sobrevivendo à mais essa barbárie. Seria escondendo-se nas matas e falando baixinho somente à noite? Seria acatando a opressão e tentando adequar-se? Ou esperando que a Democracia nascesse, em 1988, com a luta do *Xeramoí Raony* e o discurso inflamado do, então jovem, *xondaro*<sup>7</sup> Ailton Krenak?

Os principais resultados para os nossos questionamentos e hipóteses surgem confirmando as ideias que Freire documenta na sua obra, ao pesquisar detalhadamente as relações opressoras da nossa estrutura social, em 1968, durante o período ditatorial do Brasil. As possibilidades e estratégias de manutenção da língua, identidade,

<sup>7</sup> Guerreiro na língua mbya-guarani.

cultura, religiosidade e cosmovisão dos Povos Indígenas concentram-se nas seguintes palavras-chave: Língua, Terra, Mulher e Povo.

## **2 DIÁLOGOS E CONEXÕES COM POVOS ANCESTRAIS SOBRE SEUS IDIOMAS E OUTROS TEMAS PROIBIDOS PELA DITADURA MILITAR NO BRASIL**

A roda de conversa, que originou a entrevista com os representantes de 6 das 305 etnias indígenas, vivas hoje no Brasil, ocorreu dia 05 de dezembro de 2020, em plena pandemia de COVID-19, mas ainda na bandeira vermelha e seguindo todos os protocolos de segurança sanitária. O encontro foi em um dos pontos turísticos da capital do Rio Grande do Sul, Brasil, no Parque da Redenção da cidade de Porto Alegre. O tema foi delimitado para os participantes no momento do convite e ao apresentar-lhes as três perguntas norteadoras das suas falas, quais sejam: 1- como foi para seus Povos enfrentar a Ditadura Militar no Brasil e quais são as consequências daquele período que perduram até hoje?; 2 - como se deu e se dá a resistência da língua de cada Povo?; 3 - a língua é ensinada nas escolas indígenas ou só no dia a dia?

A fim de uma melhor organização deste texto, passaremos a analisar trechos das falas, transcritos, separados pelas temáticas que foram apontadas unanimemente pelos indígenas como estratégias de resistência de seus Povos em resposta à opressão do Estado brasileiro contra eles, que se acirrou nas décadas de 60, 70 e 80 do século XX. Importante ressaltar, que, conforme a tradição indígena, antes de dar início a uma fala importante, que mexe no baú das memórias e das histórias de seus antepassados, em reverência, foi realizado um cântico Pataxó Hã-hã-hãe, pedindo forças aos Grandes Espíritos para abrir os trabalhos e, a fim de pedir a permissão dos Seres Encantados, também

foi evocado um ensinamento. No nosso encontro, os representantes Kaingang tomaram a palavra e compartilharam a abertura, proferindo a seguinte frase do saudoso *kuja* Augusto Ópê da Silva (2013): “Na história, os colonizadores, eles cortaram nossos galhos, cortaram nossos troncos, mas se esqueceram de arrancar nossas raízes. Aí, hoje, ela brota e brota cada vez mais forte.” Ao final do encontro, os participantes entoaram cantos em suas línguas e realizaram danças em agradecimento aos ancestrais pela oportunidade de estarmos reunidos em paz.

## 2.1 O DURO GOLPE DA DITADURA MILITAR NO BRASIL

Nossa primeira entrevistada foi Angélica Domingos<sup>8</sup> (2020), que abriu sua fala dizendo que sempre se perguntou o porquê de tanta violência contra os Povos Indígenas, contra as mulheres Kaingang. Ela conta que conseguia entender a violência, a discriminação e o racismo que sempre foi sofrido no cotidiano pelos indígenas até que precisou ler o Relatório Figueiredo<sup>9</sup> para o trabalho de uma cadeira na Universidade. A leitura foi tão impactante para ela, que virou capítulo do projeto de mestrado. A mestranda conta que leu o documento aos

<sup>8</sup> Assistente social, graduada em Serviço Social e mestranda em Política Social e Serviço Social. Ela é originária da Terra Indígena Votouro, com 3 mil hectares, que se localiza, em sua maior parte no município de Benjamin Constant do Sul, e uma pequena parte na cidade de Faxinalzinho, ambas pertencentes ao estado do Rio Grande do Sul (Brasil).

<sup>9</sup> O Relatório Figueiredo redigido pelo procurador, à época da Ditadura Militar brasileira, Jader de Figueiredo Correia, traz as denúncias de caçadas humanas promovidas com metralhadoras e dinamites atiradas de aviões, inoculações propositais de varíola em povoados isolados e doações de açúcar misturado a estricnina (um veneno), além de conter provas do assassinato de comunidades indígenas inteiras, torturas e toda sorte de crueldades praticadas contra indígenas em todo o Brasil, principalmente, por latifundiários e funcionários do extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI). O documento possui mais de 7 mil páginas, contendo 29 dos 30 tomos originais. A investigação, feita em plena ditadura, a pedido do então ministro do Interior, Albuquerque Lima, em 1967, foi o resultado de uma expedição que percorreu mais de 16 mil quilômetros, entrevistou dezenas de agentes do SPI e visitou mais de 130 postos indígenas.

prantos, descobrindo as atrocidades vividas pelos Povos Indígenas e se perguntando: “que civilização é essa que as pessoas tentam ‘socar na nossa cabeça’<sup>[sic]</sup> que é uma civilização boa, que é uma civilização superior à nossa?” (DOMINGOS, 2020). A experiência de vida de Angélica Domingos permite-lhe afirmar que existe uma ideia hegemônica na sociedade não indígena de que a cultura e os modos de vida indígenas são inferiores a dessa civilização branca europeia. Essa declaração vai totalmente ao encontro das observações e escutas dos indígenas da América, realizadas por Kusch (1975, p. 2), para escrever que:

Pero, como lo anterior son formas defensivas ante la presión de la colonia, aparece el esquema del sacrificio como única forma de autenticidad. A través de éste nos integramos a la verdad señalada por el itinerario del pueblo. Lo que es observado objetivamente en el pueblo es constitutivo en nosotros. Somos humanamente la misma versión del pueblo, aunque nos separe la casta, la clase o la actividad. Estamos, por ejemplo, fuera del tiempo, o somos a-históricos, aunque dispuestos en todo caso a utilizar la historia para destruirla. Pensemos en este sentido si la historia no es un poco la creación de la ansiedad de dominio de occidente.

As tristes páginas de opressão registradas na nossa história brasileira, que acirrou a ansiedade pelo domínio desumano, como comenta Kusch e como relembra, Angélica, ganham um colorido mais avermelhado com os fatos que serão narrados a seguir pelo também autor deste texto, Merong<sup>10</sup> Kamakã.

A aldeia Caramuru, para onde a minha família e minha avó foram obrigadas a migrar, após o genocídio de quase todo o nosso Povo, foi uma terra de 54 mil hectares reservada para os indígenas que não

<sup>10</sup> Faço parte da família Kamakã Mongoió, que é uma família originária de Vitória da Conquista, no estado da Bahia (Brasil). O último aldeamento que tivemos só da família Kamakã foi situado na foz do riacho Catolezinho com o Catolé, na estrada entre Ilhéus e Minas Gerais, até 1932. Depois dessa data, nosso Povo migrou para a aldeia Caramuru, onde se juntou com outros Povos que deram origem ao Povo Pataxó Hã-hã-hãe, que quer dizer, mistura de Povos.

tinham mais aldeias na época. Mesmo dentro desse território, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) ajudou a exterminar muitas línguas e também de fazer o nosso Povo trabalhar para abrir pastagem para gado e, depois, expulsar o nosso Povo. Os coronéis, junto com o SPI, invadiam a aldeia Caramuru para espancar os indígenas. Meu avô foi espancado e, não aguentando mais apanhar, o filho dele entrou na frente e pediu para apanhar no lugar do pai.

Com toda essa opressão, o nosso Povo foi expulso desse território. A tia Elisa ficou trabalhando nas fazendas vizinhas até o momento em que o pai do Nelson Saracura, em 1982, começou a reorganizar os filhos dos índios antigos, que ele sabia que eram daquela terra, e retomou, naquele ano, a aldeia Caramuru. Assim, a minha avó conseguiu retornar para aquela Terra. Falar da aldeia Caramuru, de todos os Povos que vivem lá, dos Kamakã Mongoió, dos Pataxó Hã-hã-hãe, é falar dessa resistência. Este país é construído acima do nosso sangue, da nossa história e do sofrimento do nosso Povo.

Outro Povo que também lutou pela sobrevivência, no período da Ditadura Militar brasileira, foi o Kaingang que, liderado pelo Cacique Xangrê e seus guerreiros, retomou e deu novos rumos às lutas dos espaços tradicionais e originários indígenas do Sul do Brasil. Adilson Jacinto Retanh Xangrê<sup>11</sup> conta que seu pai, o grande guerreiro Xangrê, lutava e guiava as retomadas dos territórios tradicionais dos Povos Indígenas do Sul do Brasil desde 1978. Descendente direto do Cacique Nonowôyn, Xangrê virou herói ao opor-se à presença de colonos e pela libertação das amarras impostas pela FUNAI. Ele recebeu muitas ameaças de morte, inclusive de funcionários da FUNAI, devido à luta pelo

---

<sup>11</sup> Professor indígena, filho de Nelson Jacinto Xangrê, liderança histórica do povo Kaingang e referência para todo o movimento indígena. Neto do Cacique Nonowôyn, que cedeu suas terras ao Império Brasileiro, possibilitando assim a formação do que hoje é a cidade de Nonoai, no Rio Grande do Sul (Brasil) e parte de sua área agrícola.

direito à terra e sempre defendeu a união organizada entre indígenas e lavradores contra os latifundiários. O bravo Kaingang expulsou cerca de 6 mil invasores do território do seu povo. O cacique símbolo da luta pela emancipação e autonomia do Povo Kaingang do Rio Grande do Sul, escreveu seu nome na história combatendo os crimes cometidos contra os povos indígenas e seus territórios.

O representante do Povo Mbya-Guarani convidado para esta entrevista, Diego Benites Souza<sup>12</sup> (2020), lembrou os ensinamentos repassados a ele pelo seu avô, que hoje tem 104 anos. Conforme o ancião, o Povo Guarani, formado pelos subgrupos Mbya, Xiripá e Pai<sup>13</sup>, foi protegido da Ditadura Militar, porque o *Nhe'e*<sup>14</sup> o guiou para um lugar seguro dentro da mata. Assim, conseguiu preservar a língua, a cultura, o modo de ser e a religiosidade.

Já o Povo Xokleng não teve a mesma sorte e tranquilidade vivida pelos Guarani. Woie Patté<sup>15</sup> (2020) conta que seu sempre foi perseguido por colonos latifundiários tanto no território do Rio Grande do Sul quanto em Santa Catarina. Por volta de 1910, cansados de fugir e sem ter muito para onde ir, os mais velhos conversaram e decidiram

<sup>12</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, Karai e vice-cacique da Comunidade que vive na Terra Indígena Jata'ity, na Estrada Cantagalo, na cidade de Viamão, no Rio Grande do Sul (Brasil). A aldeia Cantagalo tem mais de 60 anos, mas sua demarcação data de 1999. São 283 hectares, entre Viamão e Porto Alegre, onde vivem 52 famílias, que produzem milho, aipim, batata-doce e amendoim. Na área, há uma escola estadual, Karai Arandu, onde estudam 145 indígenas de 5 a 15 anos, conforme o site [https://diariodeviamao.com.br/noticias/cotidiano/2042\\_comunidades-guarani-de-viamao-celebram-mesdo-indio](https://diariodeviamao.com.br/noticias/cotidiano/2042_comunidades-guarani-de-viamao-celebram-mesdo-indio).

<sup>13</sup> A população Guarani apresenta-se subdividida, conforme os subgrupos: Mbya, Nhandeva ou Ava Xiripa; e Kaiowa ou Pai Tavyterã.

<sup>14</sup> Espírito que fortalece, dá força para viver e ilumina o caminho guiando as boas escolhas.

<sup>15</sup> Woie é professor licenciado pelo Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (terminalidade em Licenciatura em Gestão Ambiental da Universidade Federal de Santa Catarina), Mestrando em Educação pela UFRGS. Sua família é originária da região de São Francisco de Paula, no Rio Grande do Sul, mas em função do esbulho das terras por madeireiros plantadores de pinus, precisaram ir viver na Terra Indígena Ibirama Laklãnõ, na região do alto Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina (Brasil).

que, para o bem e sobrevivência da sua identidade cultural e dos seus descendentes, eles precisavam pensar em uma estratégia. Após muita reflexão, resolveram que deveriam fingir que concordavam com os não indígenas, a fim de se aproximar deles e entender o seu modo de vida, aprender a sua língua e ter o inimigo por perto para ser estudado. Segundo o professor indígena, em 22 de setembro de 1914, o bisneto do Duque de Caxias, Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, promoveu a pacificação entre os Xokleng do Alto Vale do Itajaí e as famílias europeias que haviam sido fixadas na região por conta dos projetos governamentais de colonização do interior do Sul do país, fundando o Posto Plate e tornando-se o primeiro chefe do posto do Serviço de Proteção do Índio, no Vale do Itajaí, Foz do Rio Plate, no Distrito de Harmonia (atualmente Ibirama), no município de Blumenau, estado de Santa Catarina.

## 2.2 AS LÍNGUAS INDÍGENAS SOBREVIVEM!

Ontxa Yawaitse Mehinako<sup>16</sup> (2020) conta que seu Povo não foi atingido pelo golpe da Ditadura Militar, pois na época o território em que vivem ficava muito escondido no meio da mata e os militares dispensavam mais esforços para perseguir os indígenas das áreas litorâneas. Ontxa conta que a sua aldeia foi a primeira área demarcada no país, com cerca de 27 mil quilômetros quadrados. Atualmente, o território abriga 16 etnias que residem no Parque, quais sejam: Aweti, Ikpeng, Kaiabi, Kalapalo, Kamaiurá, Kísêdjê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nahukuá, Naruvotu, Wauja, Tapayuna, Trumai, Yudja, Yawalapiti.

<sup>16</sup> Graduando em Administração em Sistemas e Serviços de Saúde na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Originário da aldeia Uyapiyuku localizada no Alto Xingu, entre os rios Tuatuari, a oeste, e Kurisevo, a leste, na região do Parque Indígena do Xingu (Mato Grosso – Brasil).

A respeito das línguas dos Povos do Alto Xingu, Ontxa (2020) esclarece que há famílias e troncos diversos. Umas semelhantes e de fácil compreensão entre si e outras que são totalmente incompreensíveis. Nesse sentido, o representante Mehinako, durante a entrevista que realizamos, nos ensinou que o idioma dos Kamaiurá e Kaiabi vem da família Tupi-Guarani (tronco Tupi); a língua falada pelos vizinhos Yudja é originária da família Juruna (tronco Tupi); já os Aweti, falam o dialeto oriundo da família Aweti (tronco Tupi); os Mehinako, Wauja e Yawalapiti comunicam-se pelo idioma Aruák; as etnias Kalapalo, Ikpeng, Kuikuro, Matipu, Nahukwá e Naruvotu utilizam a língua Karib; os Povos Kísêdjê e Tapayuna falam o idioma da família Jê (tronco Macro-Jê); e os Trumai possuem uma língua isolada e própria.

Ontxa (2020) informou também que o Povo Mehinako aprendia somente a sua língua-mãe, oralmente, no convívio familiar cotidiano, mas quando a escola chegou ao Parque Indígena do Xingu, as crianças começaram a aprender a Língua Portuguesa e as letras. Tão somente com a renovação curricular, a partir da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, 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”, a Língua Mehinako passou a ser ensinada na escola da aldeia, de 1ª a 5ª série.

Nas últimas décadas, o Povo Mehinako tem dado mais valor ao aprendizado da Língua Portuguesa do que à sua própria língua. Ontxa entende que esse fato pode ser preocupante, pois vê como uma possível desvalorização da língua e da cultura. Para ele, é possível aprender uma língua nova, sem abrir mão da sua identidade cultural, e pondera: “É importante que a gente fale a nossa língua e saiba da nossa cultura, por que se eu não souber nada da minha língua, que moral eu tenho para dizer que sou indígena, se não sei nada da minha história cultural?”

Angélica Domingos (2020), descendente do Povo Kaingang, fala a língua Kaingang que pertence à família Jê (tronco Macro-Jê).

Os meus pais falavam a língua fluentemente, mas tinham a ideia de que precisavam ensinar o Português primeiro, porque é a língua falada no Brasil e era uma língua superior, então eles falavam o Kaingang, mas ensinavam pra gente o Português. Eu não falo fluentemente o Kaingang, mas eu compreendo, porque eles falavam e eu tinha que entender, mas eu não fui ensinada a falar e a escola contribuiu um pouco para esse processo do não falar também. Isso é uma violência pra nós... uma forma de inferiorizar as nossas culturas, as nossas línguas e acaba deixando uma marca bem significativa no nosso cotidiano de vivência.

Retanh Xangrê (2020) lembra que os Portugueses vieram para o Brasil com um projeto pensando de “civilizar” os indígenas, através das escolas lideradas por jesuítas, de forma a extinguir a cultura indígena, o dialeto, o folclorismo, as crenças e os rituais, ensinando a língua portuguesa. No entanto, seu Povo tem o costume de manter a língua Kaingang viva. Para tanto, possui vários professores da etnia espalhados desde o Rio Grande do Sul até São Paulo. Esses professores Kaingang, segundo ele, “conseguiram enfrentar a barreira do preconceito”, que foi acirrada pelo SPI, mas que já vinha de longa data.

Woie Patté (2020) explica que a língua Xokleng, do Povo Laklãnõ, é muito antiga e que mesmo em meio a tantos ataques que seu Povo vem sofrendo, a língua-mãe nunca se perde, porque ela é passada de geração a geração por diálogos cotidianos. Em 1940, o professor polonês Mieczyslaw Brzezinski aproximou-se dos Xokleng para realizar suas pesquisas. Como ele também falava a língua portuguesa, os Xokleng viram vantagem naquele contato e começaram a aprender português como uma estratégia de resistência. Os antepassados contaram a Woie (2020) que os mais velhos diziam aos filhos:

Vão aprender a língua dos brancos para nós nos defendermos, para nós usarmos essa língua para ouvir o que eles falam de nós e também para a gente aprender o jeito deles de viver e fazermos uma estratégia de sobrevivência na aldeia, porque tem muitos brancos e nós somos poucos. Nós temos que estar no meio deles para compreender.

O Golpe Militar que ocorreu no Brasil interferiu no modo de vida dos Xokleng, primeiramente, com a construção das barragens e, depois, com a proibição de falarem a sua língua-mãe. Segundo Woie (2020), o chefe do Posto do SPI, Eduardo de Lima e Silva Hoerhann, entendia que os Xokleng deveriam “integrar a sociedade civilizada” e, como já falavam português, ele decidiu que os indígenas não precisavam mais da sua língua original e que, se algum deles fosse pego falando em Xokleng, seria preso e açoitado. Sendo assim, alguns indígenas fugiram da reserva para a mata, fundando o que hoje é a Terra Indígena Rio dos Pardos, na região de Calmon (SC), como forma de resistência, a fim de preservar a sua língua, cultura e identidade.

Eu, Merong Pataxó Hã-hã-hãe, membro da família Kamakã Mongoió, falo a língua Patxohã que é do tronco linguístico Macro-Jê, o mesmo da família de línguas maxacali. Eu aprendi a falar a língua do meu Povo na escola, quando eu estava na 5ª série. Meu professor foi o Jerry Matalawê<sup>17</sup> que vem lutando pela retomada da nossa língua e da nossa história.

Falar sobre a minha língua-mãe é contar um pouco do massacre que meu Povo viveu, porque nós fomos os primeiros Povos a ter contato com a civilização não indígena e a ser proibidos de falar a nossa língua.

<sup>17</sup> Jerry Matalawê é liderança política importante para a comunidade Pataxó de Coroa Vermelha, tendo surgido como tal no contexto de consolidação do projeto Jaqueira, destacando-se também nas mobilizações indígenas ocorridas nos eventos de comemoração dos 500 anos de Descobrimento. Tornou-se, na sequência, Coordenador de Políticas para os Povos Indígenas do Estado da Bahia.

Os portugueses e os jesuítas exterminaram quase todo o Povo Kamakã Mongoió, da aldeia do Catolezinho, com torturas em trabalhos braçais para abrir estradas e com um baquete de Paz, oferecido pelos jesuítas, onde foram servidas comidas envenenadas.

Em 1932, sobravam apenas duas indígenas falantes da língua Kamakã, que são tias da minha avó: a tia Jacinta Grayra e a tia Rosalina. Nessa época, a minha avó tinha apenas 3 anos de idade e as crianças naquela época já eram proibidas de aprender a falar a língua do nosso Povo. O pouco que os(as) velhos(as) de hoje lembram do que puderam aprender eram os cumprimentos que tinham na língua Kamakã. Quando se encontravam, um dizia: "*Kamakã*"! O outro respondia: "*Hana*"! No ano de 1938, a aldeia Caramuru recebeu a visita do Curt Nimuendajú<sup>18</sup>. Ele fez um trabalho de pesquisa com a tia Jacinta Grayra e com a tia Rosalina, que faleceu dias depois da chegada do etnólogo. A minha avó presenciou a chegada à aldeia Caramuru, de muitos indígenas de várias etnias, levados para lá pelo SPI, para ensinar o indígena a trabalhar, a fim de que ele se integrasse à sociedade. Muitos deles não falavam a língua portuguesa, como os da etnia Bainã Hã-Hã-Hãe, Barretá, Kunu kay, Ketã, Bataray, Zebuty. Infelizmente, a maioria dessas línguas desapareceu por causa da chacina liderada pelos governos e latifundiários. A retomada da nossa língua é recente, mas muita coisa está dentro de nós, porque nossos(as) velhos(as) nos passaram. Muitas coisas que os pesquisadores e os estudiosos não conseguiram registrar, ainda estão vivas dentro de nós.

<sup>18</sup> De acordo com informações do site <http://www.curtnimuendaju.com/node/62>, Curt Nimuendajú é o nome dado pelos Apapokuva Guarani, do Araribá (SP), ao alemão Kurt Unkel que, em 1905, embrenhou-se em território indígena, nas matas pouco exploradas do oeste do Estado de São Paulo. O etnólogo percorreu o Brasil em meio aos indígenas por mais de quarenta anos.

Com relação à língua do Povo Guarani, apesar de haver a subdivisão de grupos guarani, Diego Benites (2020) afirma que há pouca diferença entre as variantes do idioma e que, por serem muito migrantes, eles vão se adaptando com facilidade aos falares de acordo com cada região. O vice-cacique contou-nos que os Kaiowá falam um pouco mais rápido do que os Mbya, e que os Nhandeva, se assemelham a este no ritmo. Salienta, também, a importância da escrita, da escolaridade e das tecnologias, para que não se percam os saberes dos anciãos. Além disso, assevera que nas comunidades guarani, ninguém se comunica em outra língua que não seja em guarani, para que não haja interferência.

Diego Benites (2020) expõe que a língua Mbya-Guarani é do tronco Tupi. Ela sempre se manteve e segue forte até hoje. Benites atribui essa resistência e perenidade à potência da religiosidade e da espiritualidade Guarani e ao trabalho dos mais velhos, principalmente dos líderes espirituais, que se dedicam a passar de geração para geração os ensinamentos e rezam diariamente para que *Nhanderu'eté*<sup>19</sup> os fortaleça e proteja. Além disso, Benites confessa que os Mbya-Guarani são mais reservados e não gostam de brigas nem de reagir a provocações. Agindo assim, conseguiram preservar seus ensinamentos, pois não falavam com os não indígenas e apenas obedeciam. Durante a Ditadura Militar, como estavam refugiados nas matas, falavam livremente com as crianças na sua língua, ensinando-as.

## 2.3 A IMPORTÂNCIA DA MULHER INDÍGENA

Angélica Domingos (2020) expõe que “as mães, as matriarcas elas são, no processo de educação das crianças Kaingang, primordiais.”

<sup>19</sup> Deus Pai em mbya-guarani.

As mulheres fazem a resistência nos atos de cuidados com as crianças e com os mais velhos. O processo de cuidado, que em geral, é tido pelas diversas etnias como o papel das mulheres da comunidade, é uma forma de resistência da própria cultura, da língua e do modo de vida dos Povos Indígenas. Esse cuidado também resguarda a coletividade. As indígenas são as parteiras, as benzedoras e as que atuam nos processos de cura e de passar parte da sabedoria do Povo aos mais jovens. O caminhar e o ocupar os espaços da sociedade de concreto também se dá como um processo de cura das marcas deixadas pelas torturas sofridas na Ditadura Militar. Retanh Xangrê (2020) também comenta que as mulheres indígenas são mais resistentes do que os homens, porque elas se preparam melhor para enfrentar as dificuldades.

Já as mulheres Kamakã foram as que mais resistiram na luta pelo território, porque tudo já tinha sido tirado delas e proibido. Hoje, as guerreiras Kamakã junto com seus filhos(as) e netos(as) estão retomando a nossa cultura e a nossa língua que foi silenciada no passado. Nós somos filhos, netos e a herança das mulheres que resistiram e lutaram para viver; daquelas que eles não conseguiram matar.

Para os Mehinako, o papel das mulheres é muito importante, pois além de elas liderarem as festas e os rituais, de um modo geral, elas fazem o papel diplomático, quando há as reuniões com outras etnias. De acordo com Ontxa (2020), uma aldeia Mehinako não pode ficar sem a liderança feminina, pois ela tem uma visão melhor do todo e orienta os homens. O indígena artesão também comenta que as mulheres são bastante organizadas na sua luta e que se organizam através da Associação Yamurikumã das Mulheres Xinguanas, criada por elas para reivindicar pelos seus temas de interesse, e também pelas necessidades de todos os indígenas que vivem no Alto Xingu.

## 2.4 A TERRA É NOSSA MÃE

A relação com a Terra é o que fortalece os Povos Indígenas dentro e fora das cidades. Dela vêm os remédios para as curas da alma e do corpo, e também vem o alimento e o material para o artesanato, que é a subsistência dos indígenas nas cidades.

Diego Benites (2020) comenta que a divisão da terra, para os Guarani, não obedecia às fronteiras geográficas, econômicas e políticas dos não indígenas, principalmente,

quando se olha o mapa de antigamente, a terra era tudo junto<sup>[sic]</sup>. Então, com isso, pra nós, a capital do Paraguai é chamada de *Yvy bité*, que significa 'o centro da Terra', onde o primeiro Guarani nasceu. Dali começaram a se espalhar e, quando os espanhóis chegaram e forçaram os Guarani a não seguir o seu modo de viver indígena, eles conseguiram fugir.

Eu, Merong Kamakã Mongoió, sou a 5ª geração da família que recepcionou os Portugueses que chegaram no Brasil. Eu sou tataraneto do índio Kamakã Augusto, bisneto do José Caboclo e sou neto da Maria Dugiã, que são resistentes dos primeiros Povos que recepcionaram os Portugueses que tentaram nos exterminar. Como dizia o Augusto Ópê, cortaram nossos galhos e nossos troncos, mas não cortaram nossas raízes. Nós somos raízes deste país chamado Brasil e nós estamos crescendo. Não vamos aceitar essa imposição que o governo tem feito sobre nós não demarcando e não devolvendo parte do nosso território, porque nosso Povo contribuiu e recepcionou muito bem aqueles que nos mataram.

Nós, Kamakã Mongoió, existimos e resistimos, porque os nossos(as) velhos(as) mesmo sendo proibidos(as) de falar a sua língua, e mesmo sendo proibidos(as) de cultuar o nosso Deus da nossa forma,

continuaram lutando pelo território, porque o indígena pertence e faz parte da Terra. O indígena é a própria Terra. Nós indígenas não temos fronteiras. Antes dos portugueses habitarem e destruírem as nossas terras, imporem as suas culturas para nós, nós já existíamos aqui. A nossa luta é pelo nosso território e pelo nosso modo de ser.

Merong comenta sobre a necessidade que os indígenas sentem de serem entendidos em seu modo de vida, que depende de cada etnia. Logo, recordamos de um texto intitulado *“El pensamiento de Rodolfo Kusch: una manera de entender lo Americano”*, publicado na Revista *Mitológicas*, pelo Centro Argentino de Etnología Americana de Buenos Aires, em que o autor Alberto Julián Pérez (2003, p. 61) elucida o conceito de “estar-sendo” cunhado por Kusch:

El hombre parte del “estar”, y del estar pasa al “ser”. El estar se asocia con el ámbito, con el domicilio. En América el estar es un “estar-siendo; en Europa, en cambio, es un “ser-estando”: parten del ser y pasan al estar, al domicilio. En América el ser refleja el ámbito, y es distinto al ser de otras culturas. Querer imponerle el ser europeo, como pretende la pequeña burguesía urbana es, para Kusch, buscar colonizarlo. El ser latinoamericano se resiste a la colonización, y los adelantos de las sociedades europeas y norteamericana, científicos, modernos, industriales, no terminan de cuajar y encontrar su ámbito en Latinoamérica. El sudamericano, establecido en su “estar”, se rebela contra la imposición científico-racional. Y porque se lo quiere forzar a aceptarla se resiente. Llevado por su resentimiento procura crear sentido en su mundo, y afirmar su estar aquí.

Trazemos esse excerto, pensando em facilitar a compreensão a respeito da necessidade de que há Povos que vivem a sua existência sob outra cosmovisão. Como somos tão colonizados por ideias euro-centradas e norte-americanizadas, podemos ter a dificuldade de enxergar e, até mesmo, de aceitar que há essas diferenças significativas entre o modo de vida dos descendentes de colonizados e dos descendentes de Povos Originários. Esperançamos na ideia de que entendendo, seja mais fácil praticarmos o respeito ao diferente e

aceitarmos que, como bem alerta Krenak (2019, p. 30-31), “nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo.” Ou seja, há mais gente ao nosso redor e já passou da hora de aprendermos a conviver em harmonia com os demais.

Segundo Woie Patté (2020), Porto Alegre é um território Xokleng também, porque o território Xokleng originalmente abrange Mato Grosso do Sul a Porto Alegre no Rio Grande do Sul, e completa: “então, esse é um território nosso também. A gente não está aqui a passeio, a gente está em casa. Esta terra é uma herança dos nossos antepassados. Ela nos foi roubada e nunca aceitaram a nossa presença no lugar que é nosso por direito, porque sempre estivemos aqui.” Ao transcrever a fala potente e legítima do professor Xokleng, lembramos de uma pergunta retórica de Ailton Krenak (2019, p. 14): “Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chegar ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes?” Conforme aprendemos com os depoimentos, generosamente cedidos sob forma de denúncia e resistência, os Povos Originários possuem fibra, resiliência e sabedoria muito próprias e titânicas.

Woie (2020) comenta que muitos não indígenas, quando veem um indígena na cidade, dizem: “o índio não é para estar no mato?” Ao que ele responde com outra pergunta: “Mas cadê o mato? Onde era para ser mato hoje tem lavouras de soja enormes, plantação de tabaco. Onde vou ter uma mata?” Ao ouvir a pergunta angustiante de Woie, lembramos de uma das frases finais da carta do Cacique Seattle ao Presidente Franklin Pierce, escrita em 1855, e infelizmente, ainda tão atual, na qual ele explica que, quando toda a natureza acabar pelo descaso do não indígena com a terra e mau uso dos recursos naturais,

será o fim da vida e o início da luta pela sobrevivência. Inegavelmente, essa luta já está em curso para os indígenas, em especial, para os que precisam dos recursos das cidades, porque as políticas públicas nunca chegaram e os planos de governo genocidas, há 521 anos, vêm sendo executados com êxito.

Sobre a importância da Terra, o entrevistado Xokleng fala com emoção:

A Terra é mãe! Toda a nossa luta indígena é pela Terra, porque essa é a luta que engloba todas as outras. Não podemos deixar nem vender nossa Terra. Eu pergunto para essa geração que está aí: qual é o valor da sua mãe para você vender ela? ... a Terra é a nossa mãe e mãe não tem valor! Não dá para abrir um lote de terra e dizer que vale tanto... Eu lhe pergunto: quanto vale um braço da sua mãe? Quanto vale uma perna da sua mãe? Quanto vale a cabeça da sua mãe? Este é um pensamento muito pequeno, o de vender a sua mãe. A nossa Mãe Terra é quem dá o sustento para nós.

Essa reflexão a qual Woie nos convida a fazer é tão impactante, que é preciso trazer a voz de outro indígena, Ailton Krenak, para que nos ajude a sedimentar de vez e não restar dúvidas sobre a temática. Para tanto, fazemos questão de replicar uma frase de Krenak (2021) dita em entrevista recente ao programa de televisão Roda Viva: “o pensamento mágico de um escravo do capitalismo é tão fantástico que ele acredita que o capitalismo pode acabar com o mundo e criar outro.” Pretende-se que com a exposição objetiva e assertiva dos dois parentes indígenas mencionados, não reste dúvidas de que a Mãe Terra, a Gaia, a Pachamama, é vital para os Povos Indígenas - que são os Guardiões das Florestas, das Matas, dos Rios, das Encostas -, e, como tal, precisa ser respeitada por todos nós.

## 2.5 OS CONTATOS DOS POVOS INDÍGENAS COM A SOCIEDADE “CIVILIZADA” DAS CIDADES

Angélica Domingos (2020), conta que a vinda para a cidade de Porto Alegre, para estudar na Universidade, despertou nela a coletividade, a ancestralidade e “as nossas práticas da língua, do nosso modo de vida que sempre esteve em nós.” Ela percebeu que na cidade as pessoas são individualistas e competitivas e que ela só tinha dois caminhos para sobreviver: ou tentar se aculturar totalmente e sofrer a morte cultural e de identidade, como fizeram com muitos antepassados, ou resistir, se fortalecendo nos ensinamentos do seu Povo junto aos mais velhos das aldeias urbanas da capital gaúcha.

Para os Povos Indígenas, o acesso à Universidade é para trazer os conhecimentos ancestrais e aprender os conhecimentos acadêmicos e científicos. É uma via de mão dupla. Importante, porém, trazer o pensamento de Kusch, que muito bem demonstra que essa generosidade de partilhar é apenas indígena, pois nós, não indígenas, branco(as) e academicistas ainda “*somos el producto de una concepción del hombre y de su cultura basada en el enciclopedismo. Hubo un momento en donde se pensó que el hombre podría abarcar la realidad exterior por medio de páginas y libros para satisfacer el ‘extraordinario deseo de saberlo todo.’*” (KUSCH, 2007, p. 234). Esse “momento”, que de certa forma ainda vivemos, e do qual Kusch fala, está sendo lentamente invadido pela presença de corpos indígenas e de modos de vida tradicionais que coexistem no mesmo espaço. Conforme as professoras Ana Luisa Teixeira de Menezes e Cheron Zinani Moretti (2018, p. 26), “os indígenas despertam nos sujeitos universitários um pensamento intercultural no ato relacional. Com isso, nega-se o vazio conceitual e afirma-se a aprendizagem vivencial e educativa geocultural.”

A palavra “despertar” vem na consideração das professoras e na conceituação da Angélica, ao dizer que prefere pensar no “despertar da cultura, como algo que está adormecido e, não, em resgate, pois “resgate” lembra algo perdido.” Esse posicionamento faz-nos recordar do alerta de Krenak (2020, p. 29) sobre a importância

da vida que a gente banalizou, que as pessoas nem sabem o que é e pensam que é só uma palavra. Assim como existem as palavras “vento”, “fogo”, “água”, as pessoas acham que pode haver a palavra “vida”, mas não. Vida é transcendência, está para além do dicionário, não tem uma definição.

Em entrevista, Woie (2020) compartilhou conosco um ensinamento muito importante de um ancião Xokleng:

Procura ser como esses brancos são, mas nunca deixe de ser quem você é. Não perca essa essência. Você é a raiz desta terra. Enquanto essa raiz não secar, essa flor, essa folha, essa natureza sempre vai estar viva através de você, através da geração Xokleng. Assim como outros Povos têm a sua língua, a nossa língua não pode morrer e a nossa história não vai acabar. Só vai acabar no dia em que o último índio tombar, e acreditamos que o índio não vai tombar, porque cada um que tomba é uma semente já plantada. Quando uma árvore cai, seus frutos já têm dado semente e essa semente já tem caído na terra. Assim, elas só estão esperando para germinar e, assim, ela vai crescer. Uma árvore tombou, mil indígenas vão se levantar.

Woie também nos informa que, em 2020, o Povo Xokleng completou 106 anos de contato com os brancos. Mas alerta que ainda falta muito respeito por parte dos brancos que não possuem o entendimento das diferenças nem de que há Povos diferentes, e acrescenta que as pessoas precisam ser respeitadas pelo que são, pela sua essência.

A militarização nas Terras Indígenas, acirrada pelo Golpe Militar, fortaleceu a discriminação já existente dos brancos contra os Xokleng,

ao ponto de os indígenas não serem aceitos nas escolas naquele período. Na época, a FUNAI tutelava os indígenas, taxando-os de incapazes, sem autonomia e sem voz. Woie (2020) conta que, por essa razão, um grupo de Xokleng protocolou no Ministério Público Federal e na Justiça um documento pedindo a emancipação para ter autonomia. Eles inclusive declaravam no documento que queriam “deixar de ser indígenas, deixar de falar a sua língua e eles próprios falar por si e trabalhar por si, porque a FUNAI não deixava.” (PATTÉ, 2020) Woie diz que quando realizou a leitura desse documento, sentiu-se impactado e muito triste, porque os brancos não respeitavam e ainda não respeitam totalmente o modo de os Xokleng ser e de estar no mundo.

Retanh Xangrê chama a atenção para o fato de que as culturas indígenas, até os dias atuais, são criminalizadas nas cidades, pois se amparam em Leis criadas pelos não indígenas para proibir a expressão cultural, de crenças e de modo de viver. Os indígenas ainda não são livres para, nas cidades, andar de acordo com os seus costumes sem serem desrespeitados. Também não podem usar em público ou receitar algumas ervas medicinais, porque a ciência, que é basicamente eurocêntrica e norte-americana, desconhece e, portanto, criminaliza o uso e a expansão. Sendo assim, Retanh Xangrê lamenta que ainda hoje, muitas vezes, tenham que se esconder para viver seus costumes para não serem punidos pelo seu modo de vida.

De acordo com o professor Kaingang (2020), o fato de os indígenas se integrarem à sociedade não indígena em momento algum modifica a cultura deles, pois o sangue indígena seguirá correndo em suas veias e não há como eles absorverem algo que não é próprio da cultura original e colocar em primeiro lugar. Ele corrobora com o posicionamento da parente Angélica ao afirmar que:

cada um que hoje se encontra na cidade grande não foi porque ele teve oportunidade, é porque ele ainda resiste, em pleno século XXI, continuamente, na sua cultura, falando a sua língua, aprendendo aquilo que não aprende na comunidade para levar para dentro da comunidade e sai da sua comunidade para a cidade para mostrar que ainda há uma resistência indígena, que a força indígena está firme.

Para explicar como acredita que deve se dar a relação entre indígenas e não indígenas, Xangrê (2020) lembra que Paulo Freire “sempre disse que ao redor era a biblioteca”, e complementa: “ao nosso redor é o maior aprendizado, onde cada um que ouve uma linguagem vai querer aprender e, então, poderá dizer: Eu entendo cada comunidade, cada tribo, cada Povo.”

Diego Karai (2020) relata que os Mbya e os Xiripá foram conhecidos como *Ka’aguy yguá*, “o homem da floresta”, porque os antepassados, sob a proteção de *Nhanderu’eté*, conseguiram não ter muito contato com os não indígenas podendo, então, manter tudo o que é da sua cultura, que ainda é bem forte. Diego lamenta que, de acordo com o último censo do IBGE, exista no Brasil apenas 57 mil indígenas dos 2 milhões que já existiram. Mas ele comenta que, ainda assim, o Povo Guarani segue sendo um dos mais populosos do tronco Tupi.

Já para os Mehinako, segundo Ontxa (2020), o primeiro contato com não indígenas ocorreu em 1884, com a chegada da expedição do psiquiatra alemão Karl von den Steinen. Atualmente, os jovens estão saindo da aldeia e indo para as cidades em busca de estudar nas Universidades. Esse interesse se dá pelo fato de que os mais velhos foram muito enganados por não indígenas, porque não compreendiam as palavras, as leis e os modos de vida da sociedade fora da aldeia. Sendo assim, a migração dos jovens para as cidades representa uma forma de resistência do seu Povo que busca aprender

os conhecimentos dos não indígenas para retornar ao seu território e protegê-lo de forma geral.

A falta de respeito e de entendimento das diferentes culturas é um ponto recorrente na fala dos nossos entrevistados. A miopia da sociedade não indígena, principalmente das grandes cidades, que se crê civilizada parece estar cristalizada, fazendo-nos lembrar das “metástases das elites dirigentes da sociedade metropolitana” nominadas por Freire (2018, p. 219) ao adjetivar as elites dirigentes da sociedade, que se pensando superiores aos que oprime, seguem sendo dominadas. Tal ideia vai ao encontro da imagem descrita pelo cientista Antonio Nobre (2019), o câncer e suas raízes, para nos fazer compreender o que a alienação social, o egoísmo e o individualismo são capazes de fazer com Gaia. Alienação essa também alertada por Kusch (2007, p. 505) há 40 anos, quando objetivamente expunha que

*el problema de América no es, evidentemente, un problema del hombre americano, o el de su Pueblo, sino también, em gran medida, el de su clase media intelectual y el de los criterios utilizados por ésta. Progreso, causalidad, racionalidad, ciencia, son las obsesiones de una inteligencia desorientada que no logra aprehender una realidad. Y esto es alienación.*

Estamos na segunda década do século XXI, época em que as informações pululam e poluem todas as mídias existentes, tornando-se disponíveis a todo e qualquer ser humano deste planeta. Desejamos fortemente que haja um despertar nas mentes, a fim de que tenham um pouco de disposição e curiosidade para conhecer as histórias, culturas, saberes, cosmovisões e cosmologias dos Povos Originários. Certamente, quem se abre a essas vivências, não se fecha mais.

### 3 CONSIDERAÇÕES (QUASE)FINAIS

Com a pesquisa, sob a forma de entrevista participativa, obteve-se muitas informações históricas importantes a respeito das conexões de etnoconhecimentos das línguas autóctones perdidas, restauradas e/ou escondidas, bem como das diversas estratégias de luta e resistência de cada Povo Indígena. Dizemos que, chegando ao final deste registro escrito, nossas considerações são “quase finais”, porque sabemos que há muito ainda por refletirmos, compreendermos e aprendermos com os relatos transcritos dos Guardiões das Florestas.

Por ser um texto de registro documental, em alguns pontos, optamos por não tecer comentários nem realizar análises teóricas ou científicas academicistas, a fim de permitir que o(a) leitor(a) possa mergulhar na profundidade da informação histórica de cada etnia, sem a interferência de outras vozes. Assim como, no meio da floresta, ouvimos os ensinamentos dos parentes indígenas, dos(as) anciãos(ãs) e ficamos meditando, em silêncio, transpomos para o texto essa metodologia, com a intenção de proporcionar-lhes uma experiência meditativa.

Sem dúvidas, o objetivo proposto para este texto foi alcançado com êxito. Nessas páginas, ficam impressas os processos de resistência de 6 famílias de diferentes etnias dos Povos Indígenas, com relação à preservação das línguas e das culturas próprias, enquanto viviam um dos tantos períodos históricos mais traumáticos e recentes: o enfrentamento à Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985).

Poder colaborar para esse resgate memorial, para o registro escrito e audiovisual, e para que os representantes indígenas, ao contar a sua história e ouvir a do parente, criassem(criem) conexões e se fortaleçam entre si, também nos dá força e esperança para

seguir lutando. Estar ao lado do Povos Originários é estar, cada vez, mais próximo da nossa verdadeira essência, principalmente, para nós, autóctones e herdeiros(as) da América.

Este material vem à lume no 2º ano consecutivo que enfrentamos a pandemia de COVID-19. Um vírus tão impiedoso quanto as guerras, golpes e revoluções que os indígenas enfrentam nestas terras há 521 anos. Uma doença que levou de nós muitos anciãos, anciãs, jovens, guerreiros e guerreiras; levou muitas bibliotecas vivas, que cerraram seus olhos, seus ouvidos e suas bocas para este mundo; ‘encantou’ muitos saberes e elos da história que ficarão perdidos. Realizamos este trabalho, por dois grandes motivos: 1- na intenção de não perdermos, inesperadamente, mais peças importantes da história, que farão falta para as gerações futuras; 2- como forma de uma singela homenagem àqueles(as) que se tornaram Seres Encantados, lutando por dias melhores para nós. A eles(as) externamos a nossa Gratidão! *Nixi awêre*<sup>20</sup>!

## REFERÊNCIAS

- DOMINGOS, Angélica; PATTÉ SOBRINHO, Woie Kriri; MEHINAKO, Yawaitse Ontxa; XANGRE, Adilson Jacinto Retanh; SANTOS, Merong Kamakã Mongoió. **Entrevista**, dez. 2020. [Entrevista cedida a] Jaqueline Rosa da Cunha. Lucas Nunes Produções. Porto Alegre, 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCqL87EMP6hiL23x\\_9\\_9RcMg](https://www.youtube.com/channel/UCqL87EMP6hiL23x_9_9RcMg). Acesso em: 19 de abr. de 2021
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização: Rita Carelli. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

<sup>20</sup> Muito obrigado, na língua Kamakã.

KRENAK, Ailton. **TV Cultura**, abr. 2021. [Entrevista cedida a] Vera Magalhães concedida ao programa Roda Viva. TV Cultura, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtpbCuPKTq4&t=9s>. Acesso em: 19 abr. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUSCH, Rodolfo. **América profunda**. 2ed. Buenos Aires: Bonum, 1975.

KUSCH, Rodolfo. El Pensamiento Indígena y Popular en América. *In*: KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**: Tomo 2. Rosario: Fundación Ross, 2007.

KUSCH, Rodolfo. Geocultura del hombre americano. *In*: KUSCH, Rodolfo. **Obras completas**: Tomo 3. Rosario: Fundación Ross, 2007.

KUSCH, Rodolfo. **La negación en el pensamiento popular**. Rosario: EFR, 1975.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; MORETTI, Cheron Zinani. Aprendendo com os Guarani: geocultura através do ensino, pesquisa, extensão na universidade comunitária. **Sinergias**. Diálogos educativos para a transformação social, n. 6, jan. 2018. Disponível em: <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/133>. Acesso em: 24 abr. 2021.

NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio. Mestre dos mares: o saber do território, o território do saber na pesca artesanal. *In*: CANANÉA, Fernando Abath (org.). **Sentidos de leitura**: sociedade e educação. João Pessoa: Imprell, 2013, p. 57-68.

NOBRE, Antonio Donato. **Selvagem**. Ciclo de estudos sobre a vida. 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Nhom\\_vWVFos](https://www.youtube.com/watch?v=Nhom_vWVFos). Acesso em: 26 abr. 2021.

PÉREZ, Alberto Julián. El pensamiento de Rodolfo Kusch: una manera de entender lo Americano. **Mitológicas**, Buenos Aires, Argentina: Centro Argentino de Etnología Americana, v. XVIII, n. 1, p. 59-66, 2003.

SILVA, Augusto Ópê. **Museu Nacional**, out. 2013. [Entrevista cedida a] Marília Sene de Lourenço ao projeto Cristianismo e transformação kaingang. 2013. Arquivo mp3.



## CAPÍTULO 8

# VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E COVID-19: O RETRATO DA MULHER NEGRA SOB A ÓTICA DA INTERSECCIONALIDADE

Ana Claudia Rockemback<sup>1</sup>  
Thaís Janaína Wenczenovicz<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Em meados de março de 2020, a **Organização Mundial da Saúde (OMS)** decretou a existência da pandemia do novo coronavírus (**SARS-Cov-2**) em nível mundial. O vírus letal traz consigo a doença infecciosa **Covid-19**, que foi identificada por cientistas na cidade de **Wuhan**, na **China**, em dezembro de 2019. A inexistência de uma vacina ou remédio que cure a doença e, para evitar o colapso nos hospitais, a OMS sugeriu a **quarentena** e **isolamento social** da população no período da incidência da pandemia.

Em grande parte da América Latina e também no Brasil os casos foram anunciados nas mídias digitais e impressas nos meses de janeiro e fevereiro de 2020. No Brasil, mais especificamente, segundo o **Ministério da Saúde** o primeiro caso do novo coronavírus foi registrado em 26 de fevereiro. Nesse contexto de isolamento inúmeras categorias

<sup>1</sup> Mestranda em Direitos Fundamentais na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), com bolsa CAPES. Pós-graduanda em Processo Civil pela Escola Superior da Advocacia (ESA-OAB). Pós-graduanda em Direito Médico pela Verbo Jurídico. E-mail: arockemback@gmail.com

<sup>2</sup> Docente Titular do Programa de Pós-graduação em Direito/Unoesc. E-mail: t.wencze@terra.com.br

sociais tiveram suas rotinas alteradas e por consequência alguns grupos tiveram maior incidência de problemas e tensões sociais já vivenciadas anteriormente ao momento da pandemia.

A OMS alertou sobre o aumento da violência doméstica na pandemia da Covid-19. A **Itália**, por exemplo, que iniciou o isolamento social mais cedo do que o Brasil, registrou um aumento de 161,71% nas denúncias telefônicas entre os dias 1º e 18 de abril de 2020, de acordo com o **Ministério da Família e da Igualdade de Oportunidades**. Na **Argentina**, o canal de denúncias '**Linha 144**' teve um aumento de 39% na segunda quinzena de março. Em se tratando de Brasil, o número de denúncias feitas ao **Ligue 180** aumentou 34% entre março e abril de 2020 em relação a 2019, segundo o **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos**. Ao comparar apenas o mês de abril, o crescimento foi de 36% entre os dois anos sendo as mulheres não-brancas e de baixa renda as mais atingidas.

Insta destacar que desde 2015, os programas de proteção à mulher diminuíram grandemente. O orçamento da **Secretaria da Mulher**, órgão do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, foi reduzido de R\$ 119 milhões para R\$ 5,3 milhões e entre esses anos, os pagamentos para atendimento às mulheres em situação de violência diminuíram de R\$ 34,7 milhões para apenas R\$ 194,7 mil.

O presente artigo investiga as intersecções de raça, sexo/gênero e classe atuam concomitantemente e mantém as mulheres negras e de baixa renda no alvo da pandemia e divide-se em três partes. A primeira parte aborda a construção do patriarcado e o contexto da violência doméstica, traçando pontos importantes sobre toda a temática sociocultural estabelecida em torno do gênero, além de trazer dados sobre a violência de gênero a partir do Anuário da Segurança Pública de 2019.

A segunda parte analisa as informações do Fórum Brasileiro de Segurança Pública referente ao agravamento da violência doméstica durante a pandemia da Covid-19 e introduz o conceito de interseccionalidade para explicar como atuam os sistemas de opressões envolvendo a raça, gênero e classe. E por fim, após a compreensão de categorias que mantêm as mulheres na base da pirâmide social, a violência doméstica e o trabalho doméstico são explorados para identificar se há ou não dupla vulnerabilidade das mulheres negras no contexto da pandemia de Covid-19.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, que confere aspectos analíticos e hermenêuticos na compreensão do agravamento das desigualdades sociais causadas pela pandemia de Coronavírus, principalmente no que tange a vulnerabilidade da mulher negra diante da crise sanitária estabelecida a partir de fevereiro de 2020 no Brasil.

## **2 PATRIARCADO E O CONTEXTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA**

A inserção do patriarcado nas relações socioculturais promoveu implicitamente eixos de poder que naturalizaram tanto a subordinação da mulher em relação ao homem, quanto os discursos de gênero que compeliram a mulher à inferioridade. Um desses eixos de poder refere-se à superioridade masculina nas relações sociais que objetifica, por meio das estruturas hierarquizadas, a figura da mulher na sociedade (SAFIOTTI, 2004, p. 119).

A expressão do sujeito masculino como detentor de poder, racionalidade e virilidade, conseqüentemente, insere a feminina em uma situação de fragilidade, emotividade e delicadeza, negando e

minimizando ao longo dos séculos as suas potências e capacidades (SAFIOTTI, 2004, p. 76).

A origem da palavra patriarcado vem do grego *pater* (pai) e *arke* (origem/comando) significa a “autoridade do pai”, que na contemporaneidade exerce a dominação não apenas nas relações hierárquicas familiares, mas principalmente na dominação da sexualidade (CISNE; SANTOS, 2018, p. 43). Com a evolução da sociedade, a mulher vem ressignificando tais estereótipos cravados pelo patriarcado nas instituições políticas, sociais, familiares, econômicas, porém, o estigma do domínio sexual ainda permeia o ideário masculino e contribui significativamente com a desigualdade de gênero.

Com base na construção sociocultural estabelecida pelo patriarcado ao longo dos anos, o pertencimento das diversas camadas do “ser mulher” ainda é direcionado ao homem, que a intensifica por meio da violência psicológica, emocional ou física, sendo assim, tais violências relacionam-se intimamente à hierarquia de gênero, uma vez que o sistema opressor provém de uma sociedade patriarcal e desigual nas questões de sexo/gênero (SAFFIOTTI, 2004, p. 136).

O fator agravante que escancara a desigualdade de gênero é visível no âmbito doméstico. As vítimas de violência doméstica denunciam diariamente as relações abusivas que vivenciam. O domínio, a posse e o ciúme são os principais motivos pelos quais elas são agredidas, mas muitas delas permanecem no relacionamento por conta dos filhos, da dependência financeira ou pelas chantagens psicológicas, na promessa de que as agressões cessarão.

Ao contrário do que deveria apresentar-se, o ambiente doméstico torna-se inseguro para muitas mulheres. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, os casos de lesões corporais dolosas<sup>3</sup> no

<sup>3</sup> Art. 129 do Código Penal. Violência doméstica: § 9º - Se a lesão for praticada contra

âmbito doméstico chegou a vitimar mais de 263.067 mulheres no ano de 2017 e 2018; já os dados de estupro<sup>4</sup> indicam 53.726 vítimas. Além dos casos de lesões corporais dolosas e os estupros em decorrência da violência doméstica, os números de feminicídio também são alarmantes (FBSP, 2019, p. 107).

A Lei 13.104/15 alterou o Código Penal e incluiu em seu art. 121, inciso IV e § 2º-A<sup>5</sup>, a substância motivadora do feminicídio, que é o ódio ao sexo/gênero feminino, tendo sua tipificação prevista como crime de natureza hedionda (BRASIL, 2015).

O Anuário da Segurança Pública de 2019, referente aos dados relativos ao ano de 2017-2018, informa que no Brasil, 1.206 mulheres foram vítimas de feminicídio. Os gráficos abaixo apontam quantitativamente a porcentagem das vítimas pela escolaridade, faixa etária, local da morte e vínculo com o autor.

Analisando o gráfico 1, identifica-se que 70,7% das mulheres vítimas de feminicídio tinham concluído apenas o ensino fundamental, baixando drasticamente a estatística quando comparado com as mulheres que concluíram o ensino médio (21,9%) e o ensino superior (7,3%). Portanto, a baixa escolaridade e a falta de acesso à educação são fatores que contribuem consideravelmente com a vulnerabilidade social das vítimas (FBSP, 2019, p. 110).

---

ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem conviva ou tenha convivido, ou, ainda, prevalecendo-se o agente das relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade (BRASIL, 2004).

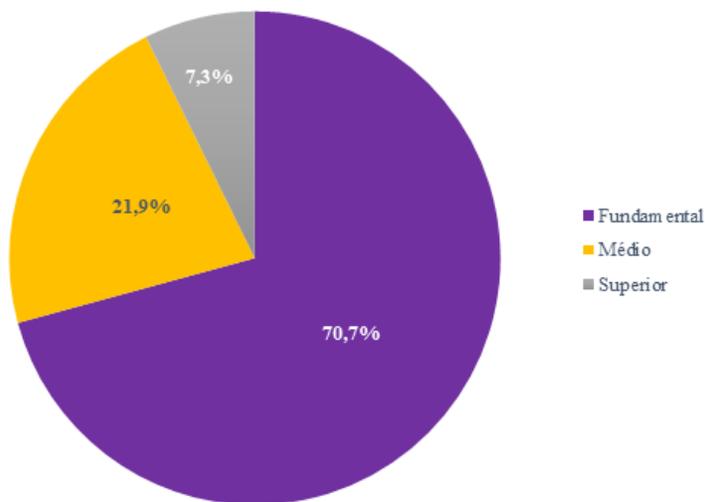
<sup>4</sup> Art. 213 do Código Penal. Estupro: Constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso (BRASIL, 2009).

<sup>5</sup> Art. 121 do Código Penal: Feminicídio: IV - contra a mulher por razões da condição do sexo feminino: § 2º A - Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:

I - violência doméstica e familiar;

II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher (BRASIL, 2015).

Gráfico 1 - Vítimas de feminicídio, por escolaridade. Brasil, 2017-2018



Fonte: Análise produzida a partir dos microdados dos registros policiais e das Secretarias estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social, elaborada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

O feminicídio afeta mulheres de todas as faixas etárias, porém, o gráfico 2 mostra que as mulheres na fase reprodutiva são as mais atingidas: 28,2% das mulheres tinham de 20 a 29 anos e 29,8% das mulheres tinham de 30 a 39 anos (FBSP, 2019, p. 110).

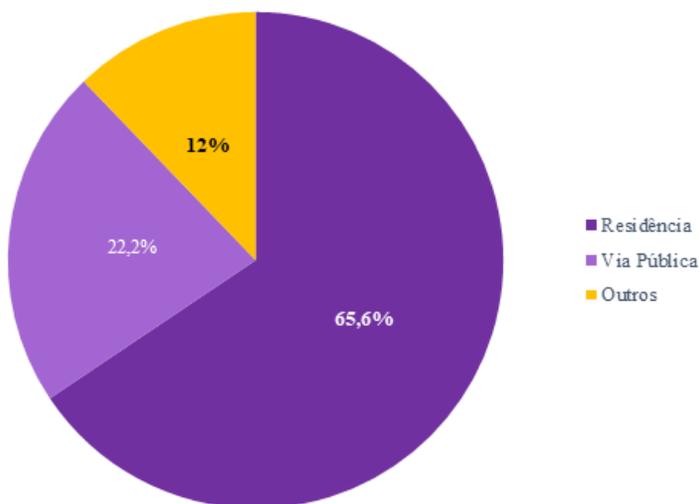
Gráfico 2 - Vítimas de feminicídio, por faixa etária. Brasil, 2017-2018



Fonte: Análise produzida a partir dos microdados dos registros policiais e das Secretarias estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social, elaborada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Considerando os dados do gráfico 3, o perfil do agressor é o companheiro ou ex-cônjuge, pois 65,6% das mortes aconteceram na residência do casal ou da família, 22,2% em via pública e 12% em outros locais (FBSP, 2019, p. 111).

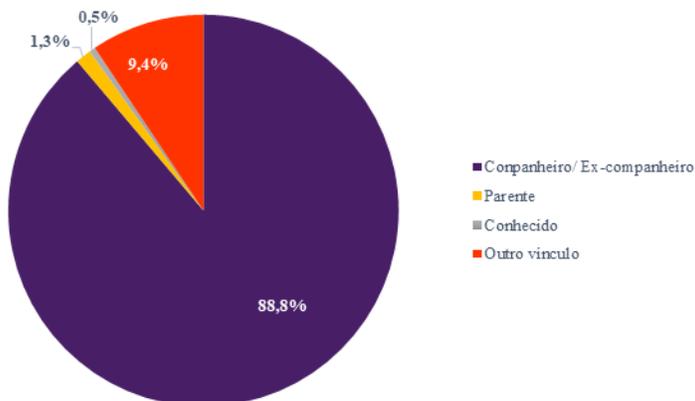
Gráfico 3 - Vítimas de feminicídio, por local da morte. Brasil, 2017-2018



Fonte: Análise produzida a partir dos microdados dos registros policiais e das Secretarias estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social, elaborada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

No gráfico 4, os registros mostram que 88,8% das vítimas possuíam vínculo com o companheiro ou ex-companheiro; 1,3% possuíam vínculo com algum parente; 0,5% possuíam vínculo com algum conhecido e 9,4% possuíam outro vínculo com o autor. Dessa forma, observa-se que o principal agressor das vítimas são os próprios companheiros (FBSP, 2019, p. 111).

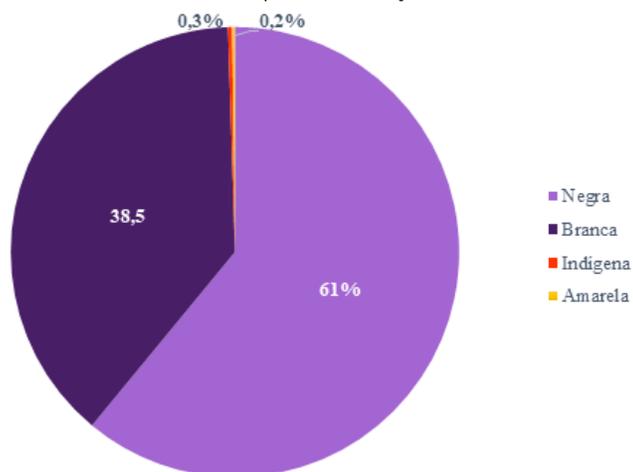
Gráfico 4 - Vítimas de feminicídio, por vínculo com o autor. Brasil, 2017-2018



Fonte: Análise produzida a partir dos microdados dos registros policiais e das Secretaria estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social, elaborada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

O gráfico 5 traz um dado de extrema relevância para esta pesquisa: entre os indicativos de raça/cor informados no Anuário da Segurança Pública, 61% das vítimas são mulheres negras, 38,5% são brancas, 0,3% são indígenas e 0,2% são pardas (FBSP, 2019, p. 109).

Gráfico 5 - Vítimas de feminicídio, por vínculo raça/cor. Brasil, 2017-2018



Fonte: Análise produzida a partir dos microdados dos registros policiais e das Secretaria estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social, elaborada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Além dos dados elencados acima, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública também informa que ápice da mortalidade por feminicídio no Brasil se dá aos 30 anos, com aumento gradativo a partir dos 19 anos e diminuindo a partir dos 43 anos (FBSP, 2019, p. 110).

Identifica-se, portanto, que a supremacia do sexo/gênero masculino consolida as relações patriarcais e contribui com a desigualdade entre sexo/gênero no âmbito das relações culturais, morais, socioeconômicos e torna os números supracitados um grande problema social. Porém, há um agravante: o desequilíbrio social ocasionado pela pandemia mundial de Coronavírus (SARS-CoV-2), declarada em 30 de janeiro de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e registrada pela primeira vez no Brasil em 26 de fevereiro de 2020, vem refletindo no âmbito da violência doméstica e nos casos de mulheres violentadas (FBSP, 2020; IPEA, 2020).

### **3 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E O AGRAVAMENTO DOS CASOS NA PANDEMIA DE COVID-19**

Embora a quarentena seja a medida mais apropriada para evitar o contágio da Covid-19, no contexto do isolamento social, as mulheres estão sendo obrigadas a conviver mais tempo com seus agressores e isso dificulta a fuga ou a denúncia, reduz o contato com pessoas externas e impede que amigos ou colegas de trabalho percebam as agressões, sendo que essas percepções geralmente partem de alguma pessoa do convívio social.

Mesmo com o aumento dos casos de violência doméstica, as denúncias nos canais oficiais diminuíram durante o isolamento social. Tal fato foi associado à impossibilidade das mulheres em proceder com as denúncias, visto que o deslocamento até uma delegacia para

registrar o boletim de ocorrência torna-se ainda mais difícil por conta da aproximação do parceiro (FBSP, 2020, p. 03).

A diminuição das denúncias de violência doméstica nos canais oficiais durante a pandemia de Covid-19 não ocorreu apenas no Brasil. Na Itália, por exemplo, foi registrada uma queda de 43% das denúncias/ocorrências de crimes no âmbito doméstico. As denúncias registradas nos relatórios policiais caíram para 652 nos primeiros 22 dias do mês de março, comparadas com 1.157 denúncias no mesmo período em 2019. A linha de apoio à violência doméstica do país, o Telefone Rosa, também registrou uma queda de 55% nas denúncias: foram 496 ligações nos primeiros 15 dias de março, comparado com 1.104 ligações no mesmo período de 2019 (FBSP, 2020, p. 03).

Depois de constatada a diminuição considerável nas denúncias de violência doméstica, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), a pedido do Banco Mundial, produziu a Nota Técnica sobre Violência Doméstica durante a Pandemia de Covid-19 com o intuito de verificar a variação dos níveis de violência doméstica nos primeiros dias de isolamento social. Os dados oficiais foram coletados junto às Secretarias Estaduais de Segurança Pública e Defesa Social e Tribunais de Justiça de seis Estados que forneceram os dados de forma ágil: São Paulo, Acre, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Pará (FBSP, 2020, p. 04).

A coleta dos dados nas seis Unidades da Federação procedeu-se na segunda semana de abril de 2020 e refere-se às informações de março/abril de 2020 sobre: 1) O quantitativo de registros de boletins de ocorrência produzidos pelas Polícias Civas de homicídio doloso de mulheres, feminicídios, estupros e estupros de vulnerável, ameaça a vítimas mulheres e lesão corporal dolosa decorrente de violência doméstica; 2) O número de ocorrências atendidas pela Polícia Militar

por meio do 190 em casos relativos à violência doméstica e sexual; e 3) O quantitativo de medidas protetivas de urgência (MPU) distribuídas e concedidas pelos Tribunais de Justiça (FBSP, 2020, p. 04).

Referente ao quantitativo dos registros de boletins de ocorrência produzidos pelas Polícias Cíveis no que tange a violência doméstica durante a pandemia de Covid-19, houve uma redução significativa, já que os registros demandam a presença física das vítimas, com a exceção de alguns estados, como por exemplo São Paulo, que permitiu o registro eletrônico de algumas modalidades criminais (FBSP, 2020, p. 06).

Na segunda quinzena de março de 2020, o Estado do Pará registrou uma diminuição de 49,1% no total de ocorrências de violência contra a mulher, comparado aos registros no mesmo período em 2019 e 2020. No Mato Grosso, a queda nos registros de lesões corporais dolosas decorrentes de violência doméstica foi de 21,9%, totalizando 744 ocorrências em março de 2020, comparado com 953 ocorrências em março de 2019. Já no Rio Grande do Sul, a queda nos registros em março de 2020 foi de 9,4%, em comparação com março de 2019, e 14,7% em relação a março de 2018. No Acre, a queda foi de 28,6%, no Pará de 13,2% e no Ceará de 29,1% em relação a março de 2019. O Rio Grande do Norte foi o único que ao invés de diminuir, aumentou em 34% os casos de lesões corporais dolosas em comparação com março de 2019 e 72% a março de 2018, porém, a quarentena só foi decretada no Estado em 01 de abril de 2020, fato que deve ser acompanhado nos meses subsequentes para obter números mais precisos (FBSP, 2020, p. 07).

O estupro e o estupro de vulnerável no primeiro mês de isolamento social também apontam uma diminuição considerável nos registros. O Estado do Rio Grande do Sul, em março de 2019 registrou 48 casos de estupro, já em março de 2020, os números caíram para 37 casos. No Ceará, foram registrados 136 casos de estupro em março

de 2019, comparado com 102 casos em março de 2020. E seguindo a mesma tendência nos casos de lesões corporais dolosas, o Estado do Rio Grande do Norte também foi o único Estado a registrar aumento nos casos de estupro, dobrando de 20 para 40 na comparação entre março de 2019 e março de 2020 (FBSP, 2020, p. 08).

Os registros de feminicídio, ao contrário dos demais crimes, foram os que mais cresceram no contexto do isolamento social, chegando a quadruplicar em alguns Estados, como é o caso do Mato Grosso, que em março de 2019 registrava apenas 02 casos de feminicídio, ao passo que em março de 2020 esse número aumentou para 10 casos registrados, ou seja, um crescimento de 400%. No Acre, de 01 caso registrado em março de 2019, dobrou para 02 em março de 2020. São Paulo teve um aumento de 46,2%, passando de 13 registros de feminicídio em março de 2019 para 19 registros em março de 2020 (FBSP, 2020, p. 09).

As informações disponibilizadas ao Fórum Brasileiro de Segurança Pública são preliminares, visto que não houve tempo hábil para apuração dos dados oficiais dos demais estados, mas o que se constata ao analisar os registros levantados até o momento, é que as mulheres ao não denunciar as agressões e os estupros por conta do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, ficam ainda mais vulneráveis, tornando-se alvo dos seus agressores e conseqüentemente, estatística nos dados de feminicídio. A rede de apoio formada por familiares, vizinhos, colegas de trabalho e amigos próximos é fundamental para auxiliar a mulher ameaçada e agredida, porém, no contexto do isolamento social, essa rede acaba se tornando inacessível.

Visualizando a desigualdade de gênero no contexto da pandemia de Covid-19, esta não é o único fator que agrava as desigualdades sociais e intensifica as múltiplas violências que colocam em risco

a vida das mulheres: a raça e a classe social fazem parte de uma grande ferramenta de análise chamada “Interseccionalidade”, que visa compreender como os eixos de opressão dialogam entre si e mantém mulheres negras no alvo do Coronavírus.

## 4 A INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE

Ao analisar os elementos que constituem as desigualdades sociais, a teórica e jurista afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw caracteriza a interseccionalidade<sup>6</sup> como um conjunto de sistemas de opressão que atuam conjuntamente, ou seja, as categorias de classe, sexo/gênero e raça não atuam isoladamente, e nenhuma se sobrepõe a outra: elas são multidimensionais (AKOTIRENE, 2019, p. 46).

Sendo assim, a raça, o sexo/gênero<sup>7</sup> e a classe se entrecruzam e fazem parte de uma grande estrutura de opressões onde inexistem hierarquia entre elas, tão pouco “preferência de luta”, já que essas dimensões não podem ser pensadas de forma separada (RIBEIRO, 2017). Angela Davis explora com clareza a forma como esses eixos se interseccionam:

Claro que classe é importante. É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero,

<sup>6</sup> A perspectiva integrada desses eixos de poder provém do movimento Black Feminism, que teve seu início na década de 70, onde a pauta do feminismo branco não representava as mulheres subalternizadas pela sua condição social e sua raça. Com isso, na década de 90, Crenshaw propôs a interseccionalidade como uma categoria que leva em consideração várias fontes de identidade (HIRATA, 2014, p. 62).

<sup>7</sup> Ver em QUIJANO, Anibal. ‘Raza’, ‘etnia’, ‘nación’ en Mariátegui: cuestiones abiertas” em Forgues, Roland (ed.) José Carlos Mariátegui y Europa. La otra cara del descubrimiento. Lima: Amauta, 1992.

de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mutuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras. (DAVIS, 2011).

Diante disso, a mulher negra sente a opressão de forma maximizada, primeiramente, pela discriminação sexual que é herança da sociedade patriarcal e machista, depois, porque o legado da escravidão é implacável nos efeitos que o racismo reproduz, sendo assim, ela é uma minoria dentro de outra minoria e vivencia de forma simultânea essas duas estruturas de poder. Diferentemente do homem negro, que mesmo sofrendo os efeitos negativos do racismo, é o sujeito opressor do sistema patriarcal. O mesmo acontece com as mulheres brancas que partilham a mesma submissão sexista do patriarcado com as mulheres negras, mas ainda sim são privilegiadas por serem brancas (MOREIRA, 2016. p. 1561).

A vulnerabilidade social que as mulheres negras enfrentam é fomentada pela sociedade ao idealizar a igualdade como universal, sem levar em consideração as realidades distintas que separam os grupos privilegiados dos grupos minoritários (RIBEIRO, 2019, p. 40). A universalidade não abarca fatores individuais e contextualizados de cada sujeito, pois ao considerar apenas um modelo de sociedade, isenta todas as demais relações subalternizadas e posições de poder, descaracterizando assim, a singularidade de cada grupo.

O ideal de igualdade conferido a todos os indivíduos acaba se tornando excludente, dessa forma, não há compreensão do caráter estrutural que sonda as experiências das mulheres negras, tornando-as invisíveis e desarticuladas dos processos sociopolíticos (MOREIRA, 2016, p. 1571).

A perspectiva universalista é facilmente identificada nos diversos casos de violência envolvendo raça e gênero. Um exemplo claro é a

ineficiência das delegacias da mulher instaladas distantes dos bairros periféricos, onde a violência contra a mulher ocorre em grande escala, principalmente nos sábados, domingos e feriados à noite e o principal alvo é a mulher negra, que fica completamente vulnerável sem qualquer proteção e apoio jurídico (AKOTIRENE, 2019, p. 68).

Djamila Ribeiro (2019, p. 41) é emblemática ao dizer que “se não se nomeia uma realidade, nem sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível.” Seguindo essa premissa, tratar todas as mulheres como universais é invisibilizar a realidade das mulheres negras que são constantemente alvo de violência.

Destarte, é impossível negar a urgência em se pensar a igualdade a partir de realidades distintas, visto que as perspectivas referidas também mostram que é necessário examinar a questão da igualdade a partir das diferentes posições que os sujeitos ocupam dentro das relações de poder. Assim, mais do que pensar o indivíduo a partir da sua singularidade, deve-se também observar a posição que esse sujeito ocupa dentro das relações sociais (MOREIRA, 2016, p. 1572-1573).

A urgência em debater a interseccionalidade com o intuito de refutar argumentos simplistas a respeito da igualdade universal, que mais se mostra excludente do que inclusiva, é pelo fato de que as mulheres negras ainda permanecem invisíveis em suas pautas (RIBEIRO, 2019, p. 42). Mesmo silenciadas, as mulheres negras mobilizam-se de várias formas para enfrentar opressões estruturais, porém, a grande questão é a visibilidade das suas manifestações frente ao lugar social que ocupam (RIBEIRO, 2019, p. 63).

A base da pirâmide social formada por mulheres negras e periféricas se mantém porque as dificuldades que elas encontram para lutar contra a estrutura patriarcal são imensas. A disparidade causada pela violação de direitos básicos como saúde, moradia, acesso

à educação de qualidade e o ingresso ao mercado de trabalho reflete na realidade de mulheres que além de estarem sobrecarregadas pelas responsabilidades domésticas, sofrem de forma contínua o racismo e o machismo (FIGUEREDO, 2018, p. 1083).

Dessa forma, a identidade política criada a partir de um histórico de luta no qual se enquadra o movimento feminista negro exerce um papel de resistência no enfrentamento de opressões e desigualdades, principalmente nesse momento em que a pandemia de Coronavírus assola o mundo inteiro.

#### 4.1 A DUPLA VULNERABILIDADE DAS MULHERES NEGRAS NA PANDEMIA: VIOLÊNCIA DOMÉSTICA *VERSUS* TRABALHO DOMÉSTICO

Conforme visto, o entrecruzamento da raça, sexo/gênero e classe mantém as mulheres negras em constante vulnerabilidade social. Um exemplo claro de como o enfrentamento causado pelas intersecções funciona na prática diz respeito ao acesso das mulheres negras ao mercado de trabalho.

O trabalho sempre foi uma realidade para as mulheres negras desde a escravidão. Sob a constante ameaçada do açoite, as escravas eram obrigadas a trabalhar nas plantações de algodão, tabaco, milho e cana de açúcar, mantendo a mesma produtividade que os homens. Não havia gênero, nem fragilidade: elas eram escravizadas sem distinção. Porém, quando se tratava da exploração sexual por parte dos senhores, as mulheres negras eram reduzidas a meras fêmeas. Além do trabalho escravo, das mutilações e dos açoites a quais as mulheres eram submetidas da mesma forma que os homens, elas também eram violentadas, humilhadas e punidas com o estupro (DAVIS, 2016, p. 25-26).

Décadas depois, após o fim da escravidão e ascensão do feminismo na sociedade, o sufrágio e o trabalho foram duas pautas importantes na busca dos direitos civis. O movimento feminista, branco e elitizado da época não abarcou as lutas das mulheres negras, destarte, enquanto as mulheres brancas reivindicavam o direito ao voto e ao trabalho digno, as mulheres negras carregavam o estigma do trabalho escravo. Nesse sentido, Angela Davis (2016, p. 146) enfatiza que,

Dos 8 milhões de mulheres que integravam a força de trabalho na primeira década do século XX, mais de 2 milhões eram negras. Na condição de mulheres que sofriam com a combinação das restrições de sexo, raça e classe, elas tinham um poderoso argumento pelo direito ao voto. Mas o racismo operava de forma tão profunda no interior do movimento sufragista feminino que as portas nunca se abriram de fato às mulheres negras.

Apesar dos avanços, o contexto histórico reverbera no cotidiano das mulheres negras por meio dos trabalhos que elas ocupam atualmente. Com a inexistência de proteção social por conta da informalidade permanente, aliada a probabilidade de exploração, o perfil das trabalhadoras negras denuncia como as intersecções de raça, sexo/gênero e classe interagem socialmente. No contexto da Pandemia de Covid-19, a realidade intransigente se intensifica ainda mais.

A Nota Técnica N° 75 “Vulnerabilidades das trabalhadoras domésticas no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil” desenvolvido em junho de 2020 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), juntamente com a ONU Mulheres, aborda o impacto da pandemia na vida das trabalhadoras domésticas, principalmente as negras (IPEA, 2020, p. 07).

Após a pandemia ser oficialmente declarada no Brasil em 26 de fevereiro de 2020, a primeira morte registrada no Estado do Rio de Janeiro foi de uma trabalhadora doméstica que se infectou após

a sua empregadora retornar da Itália, foco da pandemia na Europa. Portanto, não é novidade que as primeiras mortes tenham vitimado trabalhadores e trabalhadoras de baixa renda, que prestam serviços às famílias de classe média alta (IPEA, 2020, p. 07).

Conforme aponta a Nota Técnica Nº 75, 06 milhões de mulheres são trabalhadoras domésticas atualmente; desse número, 18% são negras, pobres e com baixa escolaridade. A precarização do trabalho doméstico no Brasil é evidenciada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), onde mostra que em 2020, apenas 28% dos(as) trabalhadores(as) domésticos(as) do país eram empregadas com carteira assinada. Há 25 anos, essa proporção era de 18%, ou seja, houve uma evolução de apenas 10 pontos percentuais (p.p) na formalização do emprego doméstico (IPEA, 2020, p. 08).

A informalidade permanente a qual as trabalhadoras domésticas estão submetidas, as insere em trabalhos insalubres, não sendo devido os direitos trabalhistas como, férias, décimo terceiro salário, seguro-desemprego ou horas extras, nem os direitos previdenciários, que visam proteger as trabalhadoras nos casos em que haja incapacidade laboral (doença ou acidente de trabalho) ou capacidade laboral diminuída (velhice e maternidade) (IPEA, 2020, p. 08).

Mesmo havendo uma legislação<sup>8</sup> que visa garantir a formalização dos vínculos trabalhistas no âmbito doméstico, ela só se aplica às trabalhadoras domésticas que prestam serviços por três dias ou mais na semana; menos que três dias, o empregador não é obrigado a assinar a carteira de trabalho (BRASIL, 2015). Em 2018, 2,5 milhões de mulheres laboravam como diaristas e esse número corresponde a 44% das trabalhadoras domésticas. Neste cenário, 44% das trabalhadoras só tiveram direitos previdenciários garantidos (aposentadoria,

<sup>8</sup> Lei Complementar n. 150/2015 (BRASIL, 2015).

salário-maternidade e auxílio doença) porque optaram por contribuir individualmente no sistema da Previdência Social ou pelo Programa de Microempreendedor Individual (MEI), contudo, direitos trabalhistas não são assegurados (IPEA, 2020, p. 13).

Para a grande parte das diaristas, a questão econômica acaba pesando na hora de optar por contribuir individualmente, dado que, em 2018, apenas 24% das diaristas contribuía com Previdência Social, seja por carteira assinada, seja pela contribuição individual (IPEA, 2020, p. 13).

Além da desassistência trabalhista e previdenciária, que é consequência da informalidade, as trabalhadoras domésticas estão submetidas aos assédios morais e sexuais, às jornadas exaustivas, os baixos salários e os longos trajetos percorridos em transportes públicos lotados (IPEA, 2020, p. 12).

Com a pandemia do Coronavírus, a exposição em que elas estão sujeitas aumenta ainda mais. Entre permanecer no isolamento social, com intuito de se proteger, ou trabalhar para não perder o seu emprego, muitas continuam trabalhando sem ter acesso aos equipamentos de proteção individual (luvas, óculos de proteção, máscara e álcool em gel) e correm o risco de se contaminar e propagar o vírus, uma vez que as trabalhadoras domésticas laboram em residências que não são suas e convivem com pessoas as quais não é possível controlar o cumprimento do isolamento social (IPEA, 2020, p. 12).

Após os órgãos do executivo Federal e Estadual começarem a decretar as medidas de isolamento, muitos profissionais autônomos, informais e pequenos empreendedores precisaram interromper as suas atividades, a não ser os setores definidos como essenciais na pandemia, como profissionais de saúde, farmácias, mercados, segurança, entre outros, mantiveram prestando serviços (IPEA, 2020, p. 14).

Sem qualquer perspectiva de retorno ao trabalho e uma enorme incerteza sobre como esses trabalhadores iriam se manter durante a pandemia, o Congresso Nacional após uma intensa pressão social, elaborou uma proposta de renda mínima denominada auxílio emergencial. No início de abril de 2020, a renda básica emergencial foi sancionada pelo Governo Federal com intuito de assegurar, por três meses, os trabalhadores que enfrentam a pandemia sem qualquer outro auxílio financeiro (IPEA, 2020, p. 14).

O auxílio é destinado aos trabalhadores informais, desempregados, MEI e contribuintes individuais ou facultativos do Regime Geral de Previdência Social. Nesse sentido as trabalhadoras domésticas negras, principalmente as diaristas, tornaram-se as potenciais beneficiárias do auxílio emergencial (IPEA, 2020, p. 15).

Em 2018, os dados da PNAD informavam que dentre as 5.703.440 milhões de trabalhadoras domésticas, 1.844.330 milhões eram brancas; desse número, 571.970 mil possuíam carteira assinada e 1.272.360 milhões laboravam informalmente. No caso das trabalhadoras domésticas negras, esses números aumentaram consideravelmente, uma vez que dentre as 3.859.110 milhões de trabalhadoras domésticas negras, 1.071.496 milhões possuíam carteira assinada e 2.787.614 milhões laboravam informalmente. Conforme os dados, das 4,1 milhões de trabalhadoras domésticas informais, 2,8 milhões são negras, o qual o auxílio emergencial se destina com predominância (IPEA, 2020, p. 15).

Outro ponto de importante destaque é a sobrecarga de trabalho doméstico devido ao cuidado com as crianças e idosos que estão em casa por conta do fechamento das escolas, creches e instituições que oferecem atividades recreativas. As medidas foram tomadas para conter a curva de contágio do Coronavírus, o que acaba aumentando de forma significativa os cuidados desses grupos nos lares. Ademais,

não havendo suporte no sistema de saúde para atender todos os casos confirmados de Covid-19, os infectados com sintomas leves são orientados a permanecerem em suas casas, dando prioridade no atendimento hospitalar para os casos mais graves. Nesse sentido, os lares transformam-se em espaços de cuidado, onde a chance de contágio entre aqueles que dividem os cômodos da casa torna-se elevada (IPEA, 2020, p. 09).

Portanto, outro enfrentamento se apresenta no contexto da pandemia: a dupla vulnerabilidade das mulheres negras e de baixa renda que prestam serviços domésticos. Ou elas se submetem ao labor e correm o risco de contrair o vírus (e infectar os familiares) por não ter outra opção ou são dispensadas para seguir os protocolos de isolamento social e são obrigadas a conviver mais tempo com o seu agressor no âmbito relacional.

O agravamento da violência doméstica na pandemia de Coronavírus é gerado por uma série de fatores: o estresse causado pelo receio de adoecer, a probabilidade de redução da renda motivada pela crise financeira e também pelo consumo de bebidas alcoólicas ou drogas ilícitas. Com isso, as mulheres são afastadas da sua rede socioafetiva e são expostas ao controle dos seus agressores, que utilizam da dependência financeira e emocional da parceira para dificultar o rompimento do ciclo de violência (MELO *et al.*, 2020, p. 11).

Como medida de combate à violência contra a mulher no contexto da pandemia, o Governo Federal lançou um aplicativo chamado “Direitos Humanos Brasil”, para que as vítimas denunciem as violências sofridas no âmbito doméstico. O aplicativo está disponível nos sistemas Android e IOS e apresenta um guia completo para que a denunciante proceda a reclamação de forma segura. Após o cadastro, a vítima pode anexar arquivos como fotos e vídeos não só de violência contra à mulher, mas

também de violência contra criança, adolescente, idoso, pessoa com deficiência, LGBT e demais grupos sociais (BRASIL, 2020).

Além disso, a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos também disponibiliza os serviços do Disque 100 e Ligue 180 para que as vítimas possam denunciar não apenas no território brasileiro, mas também para o exterior, com disponibilidade em 50 países. O site da Ouvidoria pode ser acessado nos seguintes endereços eletrônicos: [disque100.mdh.gov.br](http://disque100.mdh.gov.br) e [ligue180.mdh.gov.br](http://ligue180.mdh.gov.br) (BRASIL, 2020).

Já nos Estados de São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro a Secretaria de Segurança Pública disponibilizou às vítimas de violência o Boletim de Ocorrência online, sem que seja necessário se deslocar até uma delegacia (FBSP, 2020, p. 14).

Outra medida de combate a violência contra a mulher no Estado de São Paulo foi o lançamento do Projeto “Carta de Mulheres”. Por meio de um formulário online, as vítimas são orientadas por uma equipe especializada que atende na Coordenadoria da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar do Poder Judiciário (Comesp) (FBSP, 2020, p. 15).

A sociedade civil também tem se mobilizado para apoiar mulheres em situação de violência doméstica. Institutos como o Justiça de Saia, Bem Querer e Nelson Willians reuniram psicólogas, assistentes sociais e advogadas voluntárias para atender gratuitamente pelo WhatsApp e telefone as vítimas de violência (FBSP, 2020, p. 15).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as inúmeras mudanças vivenciadas pela sociedade com o anúncio da pandemia as desigualdades de gênero, sociais, raciais e a

violência são apontadas como marcadores dessa outra era. As mulheres têm sido vítimas de um processo que iniciou com a consolidação do ideário do colonialismo e da colonialidade do poder, do saber e do ser nas regiões colonizadas e persistem até os dias atuais.

Com base nos números pode-se afirmar que a violência doméstica não diminuiu em tempos de pandemia já que ela está mais privada nesse momento e pelo fato da mulher viver com o agressor na maioria das vezes. O processo de e a frequência da **subnotificação** neste período em que há dificuldades para se comunicar, acessar os canais de denúncia e até mesmo para chegar fisicamente até os agressores torna-se um impulsionador para a concretização das violências.

No Brasil, os impactos econômicos, sociais e de saúde causados pela Covid-19 pesam muito mais sobre mulheres, negros e pobres. No caso das mulheres negras são diversas as negações e o contraste tem raízes históricas, que impactam a inserção dos negros no mercado, e está ligado à qualidade de moradia dessa população, na saúde, na educação e outros.

A questão de gênero também pode ser associada ao fato de as mulheres carregarem consigo a sobrecarga do ato de 'cuidar'. Além da atenção à família, ainda tem a gestão da casa e o envolvimento com iniciativas comunitárias. A mulher depara-se frequentemente com o vírus, ou seja, é quem carrega e acolhe crianças e idosos, é quem limpa o mundo, tanto em casa como em hospitais, bem como sofre a maior incidência do contágio e das violências.

Sabe-se que cada Estado tem uma forma diferente de classificar os crimes compreendidos como violência doméstica, tipificados pela **Lei Maria da Penha**. Em alguns deles, nem mesmo há separação entre violência doméstica geral e violência doméstica contra as mulheres, como é o caso do **Paraná**. Em **Santa Catarina** as autoridades tendem

a divulgar os números atualizados em relatório semanais, porém não é possível fazer uma série histórica dos casos de violência doméstica, ou mesmo um comparativo com o ano anterior. Ou seja, exercer o movimento de visibilizar esse fenômeno silencioso é necessário e tem por objetivo fortalecer a rede de apoio, bem como fomentar o debate sobre a criação ou manutenção de políticas públicas de prevenção à **violência de gênero** no Brasil.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Governo lança canais digitais de atendimento contra a violência doméstica durante a pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/04/governo-lanca-canais-digitais-de-atendimento-contra-a-violencia-domestica-durante-a-pandemia>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. Lei complementar nº 150, de 1º de junho de 2015. **Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico**; altera as Leis no 8.212, de 24 de julho de 1991, no 8.213, de 24 de julho de 1991, e no 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei no 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei no 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei no 9.250, de 26 de dezembro 1995; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-complementar-150-2015.htm>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 10.886, de 17 de junho de 2004. Acrescenta parágrafos ao art. 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, criando o tipo especial denominado “Violência Doméstica”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.886.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.886.htm#art1). Acesso: 11 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 12.015, de 7 de agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1o da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5o da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1o de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm). Acesso: 11 jun. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm#art1). Acesso: 11 jun. 2020.

CISNE, Mirla; SANTOS, Silvana Mara Morais dos. **Feminismo, diversidade sexual e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018. (Biblioteca básica de Serviço Social, v. 8).

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Portal Geledés. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

FIGUEREDO, Ângela. Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1080-1099, 2018.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário brasileiro de segurança pública 2019**. São Paulo: FBSP, 2019. Disponível em: [https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL\\_21.10.19.pdf](https://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf). Acesso em: 12 jun. 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Nota Técnica Violência Doméstica durante a Pandemia de COVID-19**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com Decode. 16 abr. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Nota Técnica Vulnerabilidade das trabalhadoras domésticas no contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10077>. Acesso em: 06 jun. 2020.

MELO, Bernardo Dolabella *et al.* (org.). **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: violência doméstica e familiar na COVID-19**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2020. Cartilha. 22 p. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/41121>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MOREIRA, Adilson José. Direitos Fundamentais como Estratégias Anti-Hegemônicas: Um Estudo Sobre a Multidimensionalidade de Opressões. **Quaestio iuris**, v. 9, p. 1559-1604, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/20235>. Acesso em: 28 jun. 2021.

QUIJANO, Aníbal. 'Raza', 'etnia', 'nación' en Mariátegui: cuestiones abiertas". *In*: FORGUES, Roland (ed.) **José Carlos Mariátegui y Europa**. La otra cara del descubrimiento. Lima: Amauta, 1992.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

## CAPÍTULO 9

# PROTAGONISMO INDÍGENA NA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA DAS ALDEIAS DO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL

Josieli Silva<sup>1</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa se constitui, especialmente da narrativa da minha experiência, como integrante da equipe pedagógica da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2008 a 2017, a qual foi possível a convivência com os Mbya Guarani, a oportunidade de trabalhar junto às comunidades indígenas e de conhecer uma nova visão de mundo, assim como compreender o trabalho dos indígenas professores.

A profundidade do estar Mbya, considerando este estar conforme as abordagens de Kusch (2009) institui uma dificuldade para a escrita, sendo necessário como construção metodológica, ética e estética da pesquisa uma disposição para seguir se “encharcando” (BERGAMASCHI, 2005, p. 45) dos Mbya e da academia (enquanto espaço de diálogo com os povos indígenas). Em tantas “vivências” seja nas saídas a campo nas aldeias, nas rodas de conversas e chimarrão, nas palestras e narrativas indígenas e não indígenas, nos seminários, nos eventos e grupos de

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da rede pública de Educação no Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: josiselau@hotmail.com

pesquisa do programa, enfim nos muitos encontros os quais compõe as narrativas, base da metodologia da pesquisa.

O presente artigo é parte da pesquisa narrativa (auto) biográfica, realizada a partir dos encontros de Formação Continuada junto aos Mbya professores, da 11ª Coordenadoria Regional de Educação. Regional da Secretaria de Educação do Estado, composta por 25 municípios, dentre esses 07 municípios com escolas indígenas e 09 Mbya professores (a), entre os anos de 2008 e 2017, durante a implementação dessas escolas indígenas.

A escolha da metodologia propõe a valorização da experiência nos encontros de Formação Continuada, assim como a escuta das narrativas dos Mbya professores, para a construção de sentidos e conhecimentos, numa perspectiva descolonial.

Contra essas correntes positivistas e colonizadoras, os estudos com as histórias de vida em formação e as narrativas autobiográficas, ao priorizar o humano situam-se numa perspectiva epistemopolítica, como afirmam Pineau e Le Grand (2012). As narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão, em todas as idades, independentemente do gênero, etnia, cor, profissão, posição social, entre outras opções. (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 11).

A formação dos professores junto à Secretaria de Educação do Estado estava pautada no reconhecimento da importância da educação tradicional e por tanto da cosmologia Mbya Guarani. Etnia presente em regiões do território paraguaio, boliviano, argentino e brasileiro. Aqui no Brasil principalmente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. No trabalho e na pesquisa a interação aconteceu nas aldeias do território do litoral

norte do Estado. Segundo as classificações linguísticas, fazem parte do grupo Tupi-Grarani, que divide-se em 03 subgrupos distintos, os Mbya, os Kaiowá e os Nãndeva ou Xiripá,

O vínculo se estabelece portanto, como gestora na Educação Escolar Indígena da região e como pesquisadora, com um olhar sensível e escuta consciente das diferenças culturais e da legislação específica, na compreensão de que os professores são sujeitos protagonistas da educação diferenciada. Na medida que, pedem a escola na aldeia e dialogam com o Estado, enquanto agentes do próprio Estado, mas membros da comunidade, pensando “que escola querem” e “como fazer essa educação diferenciada.”

No acompanhamento desses movimentos de implementação das escolas, essa relação das comunidades com a Secretaria de Educação, fica explícito a importância do papel do Mbya professor, pois são eles que fazem essa ponte entre a educação tradicional e a educação escolar e buscam construir essa educação diferenciada. Para aprofundar essas reflexões, narro a práxis como técnica administrativa-pedagógica vinculada às escolas indígenas, considerando a interação realizada junto ao grupo de Mbya professores, nos encontros de Formação Continuada.

Assim como, o aprofundamento teórico nas leituras, “vivências” e “rodas de conversas” com o intelectual indígena Vherá Poty, a partir dos encontros do Grupo de Língua Guarani. E do Grupo de Pesquisa PEABIRU: Educação ameríndia e Interculturalidade e do Grupo de leituras dirigidas do filósofo e estudioso do pensamento ameríndio, Rodolfo Kusch, numa perspectiva Decolonial e Intercultural.

Faz-se necessário muito compromisso e responsabilidade, para conduzir essa relação com o Estado e a criação dessa educação. Aos poucos os Mbya professores foram percebendo o seu papel na

comunidade. Nesse sentido, a Formação Continuada tinha como proposta criar condições para que esses professores, junto às suas comunidades pudessem pensar essas questões. O papel da gestão pedagógica na Coordenadoria Estadual de Educação de Osório, constituiu-se como articulação e gerência desses momentos de encontros entre as escolas indígenas da região, motivando e criando espaços para essas reflexões. Movimento necessário para o fortalecimento das políticas públicas educacionais para a educação escolar indígena na região.

## 2 O TRABALHO JUNTO AOS MBYA E AS ESCOLAS INDÍGENAS DO TERRITÓRIO

A narrativa inicia no primeiro contato junto à educação escolar e a aldeia Mbya Guarani em 2008, com a motivação de realizar muitas perguntas sobre os indígenas, na maioria das vezes sem respostas. Uma possibilidade de conferir na prática as leituras dos livros sobre esse povo indígena. Depois, com o convívio e a confiança conquistada ao seu tempo, tudo foi se acalmando e silenciando. Aos poucos a cortina de fumaça foi se dissipando e eles se revelando, da mesma forma a aprendizagem da observação e da vivência, com o povo Mbya Guarani, sendo possível a abertura, a percepção... E conhecendo toda essa riqueza velada, envolta em roupas surradas e incardinas pela terra, pela mãe terra, sagrada, que nutre não só o corpo, mas a dimensão espiritual (CHRISTIDIS; POTY, 2015, p. 36).

Após essa experiência nas aldeias, pude analisar porque para nós não indígenas, é tão difícil perceber essa sabedoria ancestral e enxergar toda a beleza da cultura Mbya Guarani. Ainda estamos muito distantes, passamos muito tempo racionalizando tudo, alienados, preocupados em adquirir, acumular “brinquedos” que inventamos. “La ciudad se fue convirtiendo em um pátio de los objetos” como nos fala Kusch (2009, p.

146), sobre o que criamos para nos manter cômodos, distraídos de nós mesmos e do medo que nos consome diante a vida. Uma concepção de mundo muito diferente da cosmologia indígena.

Em 2008 veio o convite de trabalho para a regência de classe na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese. Nos primeiros seis meses, após o convite da assessora pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação - 11ª CRE/RS, do município de Osório - litoral norte, e a acolhida na aldeia, ocorreu a atuação inicial como projeto voluntário. Trabalhamos com mapas, maquetes e materiais diversos, de acordo com o foco de interesse da turma e explorando a região e lugar do mundo que despertava a atenção. Alunos diversos, em idade e nível de alfabetização na Língua Portuguesa. No início eles apenas escutavam, o olhar sempre desviava do olhar da professora e pouca interação ocorria, no entanto entre os alunos (as) muitas conversas na língua materna.

No ano seguinte, em 2009, foi conformado o contrato como professora da rede pública estadual, assim o trabalho tornou-se mais intenso e oficial junto ao sistema de ensino. Enquanto aguardávamos a contratação do indígena professor Sergio Gimenes, o qual iniciou o processo de escolarização e alfabetização na aldeia. E foi quem solicitou auxílio junto as suas aulas, principalmente com a Língua Portuguesa, a segunda língua para eles e língua oficial no país. Da mesma forma foi quem apresentou elementos da cosmologia Mbya, os modos de aprendizagens e o apoio junto aos estudantes.

Aos poucos a interação foi aumentando, assim como a quantidade de alunos (as) interessados (as) nas aulas e o espaço destinado para elas. No início, um pequeno espaço no galpão junto aos pertences e alojamento de algumas famílias e mais tarde todo o galpão ocupado para as aulas. Foi percebido que à medida que os laços afetivos foram

se construindo, a participação nas aulas ficava mais tranquila e os(as) alunos(as) mais confiantes e ativos nas atividades propostas. Assim o trabalho foi desenvolvendo e o envolvimento da professora não indígena acontecendo junto com a escola indígena e a comunidade da aldeia Mbya Guarani, Tekoa Kuaray Rese/Aldeia Sol Nascente.

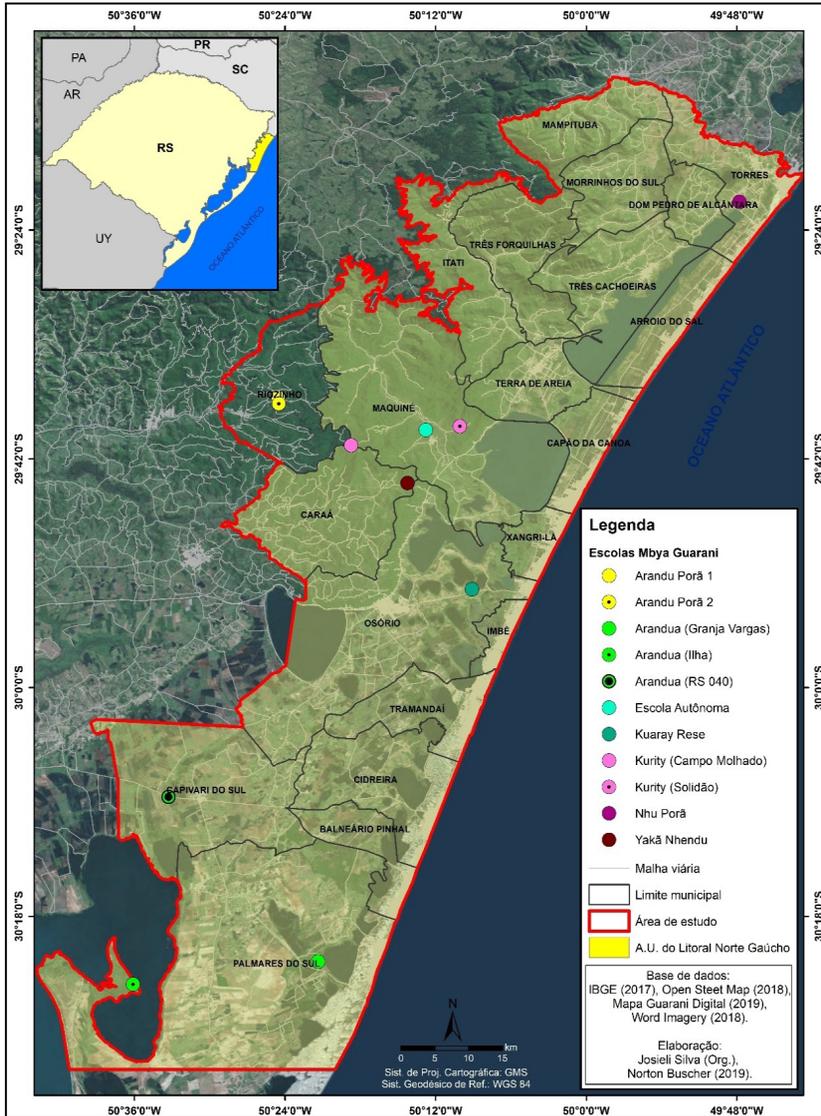
Em 2013, a professora então inicialmente voluntária, depois contratada, foi convidada a trabalhar na Coordenadoria Regional de Educação, como assessoria pedagógica nos programas de Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Afro/Quilombola, Educação Ambiental, Educação para as relações étnico-raciais/de gênero e sexualidade. E ainda, como gestora da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese. O exercício profissional efetivava-se, especialmente no acompanhamento das escolas indígenas, na assessoria de projetos e na formação de professores (as) indígenas e não indígenas, tendo ocorrido no período de 2013 a 2017.

Nessa região, foram acompanhadas 06 escolas indígenas, em 09 aldeias diferentes, nos municípios de Torres, Osório, Maquiné, Caraá, Riozinho, Capivari do Sul e Palmares do Sul. Também nas outras 98 escolas não indígenas distribuídas em 25 municípios. Período de profundo aprendizado e mudanças significativas, tanto pessoal como profissional. Encontro com a cosmologia Mbya Guarani e o trabalho com a “diversidade”, como os colegas costumavam falar ou com “o fedor da América”, segundo Kusch. Através da negação da origem da América, das nossas próprias raízes, a cultura popular é invisibilizada e inferiorizada por nós mesmos (KUSCH, 2009).

Para situar o lugar de onde falo, trago o mapa das “Escolas Mbya Guarani do litoral norte do Rio Grande do Sul”. Mapa elaborado no decorrer da pesquisa, conforme os dados oficiais de localização das aldeias e escolas indígenas da região, em parceria com o técnico do

Laboratório de Geografia da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E em seguida uma tabela: “Mapeamento das escolas”, com os dados de identificação de cada uma.

Mapa 1 - Escolas Mbya Guarani do litoral norte do Rio Grande do Sul



Fonte: Secretaria de Educação/11ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação/Osório. Setor pedagógico/2017.

Tabela 1 - Mapeamento das escolas: Território Mbya Guarani do Litoral Norte do Rio Grande do Sul<sup>2</sup>

Município	Aldeia	Escola	Decreto de criação	IDT3
Torres	Tekoa Nhu Porã	E.E.I.E.F. Nhu Porã	41.992-02/12/2002 Retificado 50.019-10/01/13	19003
Carrá	Tekoa Ka' Aguy Pa'ü4	E.E.I.E.F. Yakã Nhendu	45.898-24/09/08	21328
Riozinho	Tekoa Pindoty	E.E.I.E.F. Arandu Porã	50.672-23/09/13	21948
	Tekoa Itapoty	E.E.I.E.F. Arandu Porã		
Osório	Tekoa Kuaray Rexê	E.E.I.E.F. Kuary Rese	46.109-23/12/2008 Retificado 49.989-26/12/12	21324
	Tekoa Yryapu (Granja Vargas)	E.E.I.E.F. Arandua		
Capivari do Sul	Tekoa Anhangapiry (Capivari do Sul)	E.E.I.E.F. Arandua	50.674-23/09/13	21947
	Tekoa Ka'a Mirindy Yy Pa'ü (Ilha)	E.E.I.E.F. Arandua		

<sup>2</sup> Definido pelo CODETER - Colegiado de Gestão Social, composto por representantes governamentais e da sociedade civil, que trata, em especial, da agricultura familiar, com a participação de povos e comunidades tradicionais, entre eles o povo indígena Mbya Guarani. Composto por vinte e quatro municípios.

<sup>3</sup> Identidade - número que identifica cada escola no sistema da Secretaria de Educação do Estado.

<sup>4</sup> Onde estiver "ü", ler "u", pois o programa não aceita essa sinalização nas vogais do alfabeto indígena.

Município	Aldeia	Escola	Decreto de criação	IDT3
	Tekoa Nhu'ú Porã (Campo Molhado)	E.E.I.E.F. Kurity		18998
Maquiné	Tekoa Guyra Nhendu (Solidão)	E.E.I.E.F. Kurity	41.868-09/10/02	
	Tekoa Ka'aguy Porã (Extinta FEPAGRO)	E.E.I.E.F. Kurity		

Fonte: a autora.

### 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O ENCONTRO COM OS MBYA PROFESSORES

“É através dos *nhemboaty* (encontros) que fortalecemos nossa organização social<sup>5</sup>. Nos encontramos para refletir e dialogar em cada aldeia, para que participem as famílias, os mais velhos, os jovens e as crianças.”

Na gestão do Estado, vinculada à assessoria da Educação Escolar Indígena, uma das responsabilidades do cargo era a Formação Continuada para os Mbya professores. Inicialmente, diante da motivação advinda dos encontros de professores a nível estadual<sup>6</sup>, nos reuníamos para conversar sobre questões práticas e administrativas,

<sup>5</sup> “Plano de Vida Mbya kuery”, Documento construído pelos representantes das Aldeias da região no 4º Encontro das Aldeias Mbya Guarani no Território Rural do Litoral. *Nhemboaty mbya kuery: teko ojevy angüa regua, yye' è reguá* (Encontro Guarani: o passado-futuro na continuidade da cultura) no Território Litoral. De 11 a 16 de novembro de 2016. Aldeia Guyra Nhendu - Som dos Pássaros, Linha Solidão - Maquiné/RS, Brasil.

<sup>6</sup> Desde o início da atuação como professora na escola indígena, em 2008, ocorria o convite para participação da Formação Continuada que o Estado convocava e ofertava, geralmente uma vez por semestre, para todo os indígenas professores. Assim criamos uma rede de apoio e compartilhamento de experiências exitosas, sendo possível o acompanhamento do movimento da educação escolar no Estado.

como a estrutura da escola; o uso dos materiais e livros didáticos; a merenda para os (as) alunos (as) matriculados. Tudo era novidade na aldeia e precisava ser organizado com a comunidade de cada escola.

Assim como, a parte pedagógica, como fazer o ensino-aprendizagem, quais conteúdos curriculares trabalhar, o planejamento das aulas e a produção de material didático específico. Já que os Mbya professores (as), recém contratados na região, não tinham o curso específico de Magistério e estavam com vários questionamentos sobre como trabalhar na escola. Da mesma forma, os professores (as) não indígenas não tinham experiência em escola indígena.

Aos poucos foram todos percebendo, inclusive junto da assessoria, que as aulas e a aprendizagem aconteciam de forma natural e muito diferente das aulas não indígenas. Os conteúdos, específicos da cultura não indígena ou mesmo os tradicionais deveriam ser pensados com a comunidade, conforme cada realidade. E os planos de aulas, tão cobrados por alguns gestores do Estado, deram espaço à valorização dos modos próprio de aprendizagem, respeitando alguns princípios como: a autonomia das crianças, o tempo da comunidade, a oralidade e a repetição.

Valores e princípios que foram se revelando aos poucos, através do diálogo com os professores, das vivências nas aldeias e dos muitos encontros. Considera-se aqui, o encontro entre os professores, mas principalmente entre os professores e a coordenação pedagógica do Estado. Sendo possível definir estes encontros como: o ato de colocar-se frente ao outro, na intenção de revelar este outro e se refazer nessa interação, este outro que é diferente e agrega na constituição de sentidos, que anda por caminhos diferentes, mas no mesmo sentido.

Resultado de dois movimentos realizados, na consideração da pesquisa (auto) biográfica: sendo observadas e escutadas as

narrativas dos Mbya, durante os encontros de formação continuada, na convivência junto a escola e comunidade muitas vezes incorrendo incompreensões, diante da sensibilidade do conviver; e outro movimento interno, na escuta pessoal desta professora – gestora e para este registro pesquisadora:

Quando nos aproximamos dos índios e lhes oferecemos nossas escolas, nossos hospitais, nossos empregos e salários, nosso consumo decorrente de uma relação específica com os objetos, estamos imbuídos do pensamento ocidental que se julga único e raramente se dispõe a considerar a profundidade e a própria legitimidade desse outro pensar. Todas as instituições da sociedade não indígena americana têm a marca de um pensamento lógico, que a modernidade europeia forjou, baseada na objetividade que fragmenta o mundo e explica seus porquês, buscando soluções eficientes num pensar causal, despersonalizado, científico e ativo. Em geral, mesmo envolto em “boas intenções”, as ações que partem do mundo ocidental para o mundo indígena se frustram, ao não considerar um pensamento e um modo de ser próprios. (BERGAMASCHI, 2005, p. 105).

A interação entre os Mbya professores e o diálogo entre a Secretaria Estadual de Educação se intensificou, principalmente depois do primeiro encontro entre as aldeias da região, onde os professores participaram e o enfoque das reflexões era o diálogo com as instituições, para pensar a continuidade dos modos de ser, com a retomada dos territórios tradicionais e o mínimo de interferência externa.

Realizou-se no dia 23 de março de 2016, na Aldeia Pindoty, município de Riozinho, a I Conferência Temática de Assistência Técnica e Extensão Rural Mbyá Guarani do Território Rural do Litoral/RS, concomitante a evento “Nhemboaty mbya kuery: teko ojevy angua regua, yy e’ë regua - Encontro guarani: o passado-futuro na continuidade da cultura no território do litoral”, realizado entre as 9 (nove) aldeias que compõem o Território Rural do Litoral, projetando um diálogo intercultural na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Na ocasião, os Mbya Guarani iniciaram um diálogo para

pensar a construção de um Plano de Vida Mbya Guarani no Território Litoral.

Pensando a educação escolar indígena no território e como fazer a educação diferenciada respeitando o “Plano de Vida Mbya Kuery”, que os Mbya professores começaram a se encontrar e a Formação Continuada, tornou-se espaço para a construção da escola indígena. O projeto foi organizado e estruturado, conforme o interesse dos professores de pensar como fazer essa escola que se instala na aldeia.

Contudo, sabem que é mais uma instituição ocidental que adentra em suas aldeias, intervindo no seu modo de vida, pois foi e é constituída a partir de outra cosmologia, o que gera uma ambiguidade de querer e não querer escola a um só tempo, acionando um cuidado atento às novas práticas educativas que se inserem nas Aldeias (BERGAMASCHI, 2005, p. 27).

Preocupados com a qualificação profissional, para a garantia da qualidade da educação escolar, sem prejuízos para a educação tradicional, montamos um projeto de Formação Continuada intitulado “O Plano de Vida Mbya Kuery” e a Educação Escolar Indígena nas Aldeias do Litoral do Rio Grande do Sul – arquitetando uma nova escola. Valorizando os princípios da cultura, como o aconselhamento dos mais velhos, os processos próprios de aprendizagem, o compartilhamento de saberes entre as comunidades das Aldeias, assim como a interculturalidade.

A concepção do projeto foi baseada na legislação específica para as escolas indígenas e para a formação de professores indígenas, como o Parecer Nº 13/2012 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. No artigo IV nos traz “a exclusividade do atendimento as comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva

comunidade”. Portanto o professor deve ser da comunidade e autorizado pela mesma com a assinatura do Cacique para ser contratado, mesmo que haja outro professor indígena com formação superior.

Assim como a Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) que garante o direito à educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada e preserva os direitos conquistados na Constituição Federal de 1988. E mais especificamente no artigo 79, o qual estabelece a obrigação da União em apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais, “no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas”, mediante “programas integradores de ensino e pesquisa” que visem: b) manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; d) elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Ainda o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998) que tem por objetivo oferecer subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a educação escolar para os (as) alunos (as) indígenas. E assim, propõe: “a) explicitar os marcos comuns que distinguem escolas indígenas de escolas não indígenas; b) refletir sobre as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas brasileiras” com as comunidades e os professores indígenas.

E por fim, o documento orientador para a formação dos professores indígenas, de 2002, do Ministério da Educação, reconhecendo as competências profissionais específicas. Já em 2015, chegam às orientações atualizadas para a formação específica e a garantia da formação em serviço, através das diretrizes curriculares. Onde o perfil esperado se resume ao que coloco logo abaixo:

Do professor e da professora indígena espera-se que sejam capazes de exercer o papel de mediadores e articuladores entre saberes indígenas e não indígenas, e que desenvolvam trabalho de formação comprometido com conhecimentos e atitudes de seus estudantes para superar as relações interétnicas desiguais, com base na interculturalidade. Os cursos de formação inicial e continuada para professores indígenas promovem um permanente diálogo sobre a escola indígena, seus currículos, suas metodologias de ensino e seu funcionamento, incentivando a reflexão sobre os desafios cotidianos, a socialização e a sistematização de suas vivências pedagógicas, o que possibilita intervenções mais qualificadas na Educação Escolar Indígena. (Documento Base da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, 2016, p. 48).

A importância do projeto é notória já que, proporcionou uma integração entre a comunidade escolar das escolas envolvidas, servindo de subsídio e enriquecimento para a construção dos documentos oficiais, dos conteúdos curriculares e dos temas transversais, agindo de forma a contribuir com o fortalecimento de alguns aspectos culturais e de uma educação escolar de qualidade. Oportunizamos um momento de compartilhar, dialogar e fortalecer a educação tradicional e de refletir sobre educação escolar, comunitária, específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Além de contribuirmos para a construção do material didático específico, sendo um espaço de discussão e proposição de políticas públicas em Educação Indígena.

O projeto de Formação Continuada no início surge como proposta da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kuaray Rese, mas envolveu as outras 05 escolas indígenas da região, numa perspectiva comunitária e territorial. Aconteceu de forma itinerante nas comunidades, visando o fortalecimento das práticas tradicionais e das práticas escolares de cada realidade. Conforme elementos da cultura Mbya Guarani, como as saudações, as rodas de conversas, os aconselhamentos e a escuta dos anciões, em volta da fogueira.

E ainda, as contações de histórias tradicionais, caminhadas, visitação e integração do espaço da Aldeia com a comunidade e os visitantes, jogos tradicionais e culturais. Assim como, explanação de temáticas específicas de interesse dos professores, dinâmicas e oficinas específicas de leitura de documentos, produção de registros e memórias dos encontros e ainda, produção de materiais didáticos. Aqui uma reflexão em um desses encontros:

O professor Sergio Gimenes, professor indígena na Escola de Osório e representante dos professores (a) indígenas do litoral no NEI - Núcleo de Educação Indígena Guarani do Rio Grande do Sul abre a plenária com o seguinte questionamento aos professores não indígenas: "Qual a importância do "Plano de vida"? Como a escola pode auxiliar nisso? (Memórias do Encontro de Formação Continuada do projeto "O Plano de Vida Mbya Kuery e a Educação Escolar Indígena nas Aldeias do Litoral do RS" - Aldeia Kuaray Rexe - Osório/RS, 15/12/2016. Registros de diários de campo de Josieli Silva).

As reflexões e ações foram elaboradas a partir da participação dos Mbya professores, nos 04 Encontros distintos e itinerantes, de uma semana cada um, entre as Aldeias da região, com representantes das mesmas, para o fortalecimento interno e diálogo com as instituições. Os "Nhemboaty mbya kuery: teko ojevy angua regua, yy e'ë regua - Encontro guarani: o passado-futuro na continuidade da cultura no território do litoral", que ocorreram de março de 2016 a novembro de 2016. Onde no último encontro elaboraram o "Plano de Vida Mbya Kuery" e entregaram para as instituições. Documento que revela como os Mbya querem que seja a escola de um modo formal, sendo um documento entregue para a coordenadoria.

Assim como, nos encontros de Formação Continuada, que ocorreram concomitante com os Encontros das Aldeias, e também em datas específicas dentro do projeto "O Plano de Vida Mbya Kuery e a Educação Escolar Indígena nas Aldeias do Litoral do RS", que ocorreram

de dezembro de 2016 a novembro de 2017, num total de 05 encontros, geralmente de dois ou três dias de permanência.

Fotografia 1 – Encontro de Formação Continuada: Tekoa Kuaray Rexê/Osório



Fonte: arquivo digital da autora.

No início do ano de 2017, entre os dias 30 de março e 03 de abril, na aldeia da “retomada”, no município de Maquiné, ocorreu mais um Encontro das Aldeias Mbya Guarani do Território Rural do Litoral: “Nhemboaty Mbya kuery: teko ojevy angüa regua, yye’ è reguá” Encontro Guarani: “O passado-futuro na continuidade da cultura no território do litoral”<sup>7</sup>. Na programação, o dia 31 de março foi destinado para encontro de Formação Continuada do projeto: “O Plano de Vida Mbya Kuery” e a Educação Escolar Indígena nas Aldeias do Litoral do Rio Grande do Sul – arquitetando uma nova escola. Houve participação da comunidade da Aldeia, dos responsáveis das escolas, das funcionárias e dos professores (as) não indígenas e professores (as) indígenas.

No final de outubro e começo de novembro de 2017, realizamos o último encontro de Formação Continuada enquanto assessoria na

<sup>7</sup> Depois desse encontro foi realizada uma reunião com as instituições parceiras para verificar a possibilidade da continuidade dos encontros, já que havia muita dificuldade para arrecadar recursos.

Coordenadoria. A programação previa uma caminhada<sup>8</sup> entre as escolas localizadas no município de Maquiné, para ouvir as famílias da comunidade sobre a realidade das escolas e como pensavam a educação diferenciada. No primeiro dia do encontro, em 30 de outubro, subimos o morro, na trilha, até o Campo Molhado, na Tekoa Nhu'u Porã.

Após 4 horas de caminhada, fomos recebidos pela comunidade, que nos acolheu ao redor do fogo com o chimarrão e o petyngua<sup>9</sup>. Na roda de conversa, com comidas tradicionais, aconselhamentos do ancião e planejamentos sobre a Escola Indígena. O Mbya professor da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kurity da aldeia falou sobre a situação e os anseios da comunidade. O diálogo prolongou-se até a madrugada, com a fala na língua materna de todos os presentes sobre a educação diferenciada. Foram feitos muitos registros significativos pelos professores.

Ao amanhecer, saudamos o dia na roda de conversa ao redor do fogo, e as reflexões continuaram. Após a refeição, seguimos mais 3 horas de caminhada para descer o morro em direção à comunidade da Baçara, na Linha Solidão, Tekoa Guyra Nhendu. Fomos recebidos e descansamos ao redor do fogo, com o chimarrão e a preparação de um galetto assado na lenha. Após a acolhida, a roda de conversa, com a fala do Mbya professor da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Kurity da Aldeia sobre a situação e anseios da comunidade. Os (as) alunos (as) deslocavam-se de transporte escolar até uma escola não indígena, onde dividiam o prédio. As reflexões seguiram com a fala em Mbya Guarani de todos os presentes na roda sobre a educação diferenciada.

<sup>8</sup> O caminhar para os Mbya Guarani tem um significado espiritual, caminham em busca da terra sem males.

<sup>9</sup> Cachimbo tradicional considerado sagrado, é usado pelos Mbya Guarani em vários rituais, cerimônias e momentos importantes do dia.

No terceiro dia, 01 de novembro, saímos para a aldeia da “retomada” Tekoa Ka’aguy Porã, mas contamos com um transporte locado. Na chegada, o encontro e acolhida da comunidade. Recebemos o grupo de alunos (as) e professores (as) da UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientados pela professora doutora Maria Aparecida Bergamaschi. Diálogo intercultural, reflexões acerca da situação da retomada e da escola indígena.

À tarde, após a despedida do grupo de estudantes da UFRGS, seguimos na roda de conversa, com planejamento sobre a educação diferenciada. O Mbya professor contratado para trabalhar na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Yakã Nhendu, do município do Caraá, que se mudou com a família para apoiar a retomada, falou sobre a educação tradicional e a interferência das instituições na aldeia. Após as falas na língua materna, continuaram com os relatos das famílias sobre a educação diferenciada até a hora da despedida.

Fotografia 2 - Encontro de Formação Continuada: Aldeia da “retomada” – Maquiné



Fonte: arquivo digital da autora.

Desde 2011, os Mbya professores contratados aguardam o curso de Magistério específico, a formação inicial que deveria ser ofertada em serviço pelo Estado. Os projetos de Formação Continuada foram elaborados de acordo com as necessidades e anseios dos Mbya

professores, preocupados com a qualificação profissional e atuação nas escolas indígenas, para a garantia da qualidade do ensino-aprendizagem, com autonomia e protagonismo indígena. Valorizando os princípios da cultura, como o aconselhamento dos mais velhos, os processos próprios de ensino-aprendizagem, o compartilhamento de saberes entre as comunidades das Aldeias, com foco na interculturalidade.

Foi nesse espaço, nos encontros de Formação Continuada, que comecei a pensar sobre a importância do papel do Mbya professor na escola indígena, assim como na articulação com a comunidade em que está inserido e com o Estado.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro plano, os encontros de Formação Continuada com os professores indígenas suscitaram um diálogo entre as comunidades das aldeias da região e entre essas e a Secretaria Estadual de Educação sobre a Educação Escolar Indígena. Possibilitando o compartilhar de saberes e reflexões, além de abrir caminhos para a construção das escolas indígenas e uma educação diferenciada.

A intermediação da Formação Continuada pela 11ª Coordenadoria de Educação do Estado, no município de Osório, instigou a pesquisa de caráter (auto) biográfico, pelo meu envolvimento enquanto pesquisadora com o campo pesquisado. Considerando os modos de ser Mbya Guarani os encontros, as atitudes e as vivências que sensibilizam e despertam para um novo olhar. Construindo espaços de diálogo e de escuta das narrativas dos Mbya Guarani, criando uma “teia de sentidos” que oportunizaram a construção do material de campo da pesquisa,

sendo possível identificar o quanto ainda precisamos compreender nessa relação com os indígenas.

O trabalho enquanto representante da Secretaria Estadual de Educação, e depois como pesquisadora foi conhecer, compreender e ouvir os indígenas sobre a Educação seja ela tradicional ou escolar. E a cada encontro de Formação Continuada ocorria ficava mais claro, do quanto a escola, se não for pensada com cuidado, principalmente pelos professores indígenas, pode influenciar negativamente a comunidade. Nesse sentido ela não pode ser imposta, mas precisa ser construída com o protagonismo indígena.

Por outro lado, faz-se necessário tencionar o estado para o reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem dos Mbya Guarani, criar caminhos, condições junto à secretaria para implantar e implementar as diretrizes construídas pelos professores (as) indígenas e suas comunidades, de uma escola indígena realmente diferenciada. Assim seguem as reflexões:

Um ex professor, pai de alunos (as) e atuante nos movimentos indígenas do território provoca os participantes com a seguinte pergunta: "O que é educação diferenciada? Aprender o que é para a vida, mas não só no papel, tem que viver, praticar com os alunos. Exemplo: escrever como pescar, não, tem que sair para pescar, isso é aula, é atividade escolar. Assim se faz a educação diferenciada, não é todos os dias só aprender a escrever, mas também vivendo e praticando o "plano de vida. (Memórias do encontro de formação Continuada "O Plano de Vida Mbya Guarani e a Educação Escolar nas Aldeias do Litoral", entre as escolas da região. Aldeia Kuaray Rexe – Osório/RS, 15/12/2016. Diário de campo de Josieli Silva).

O coletivo de professores tem essa responsabilidade junto às comunidades, são referência na fluência da leitura e da escrita na Língua Portuguesa e nas relações com os não indígenas. Escutam o conselho dos anciões, para fortalecimento cultural, e ao mesmo tempo

se aproximam do universo não indígena. Os Mbya professores são os mais qualificados para pensar essa escola diferenciada, é necessário criar espaços para essas reflexões e garantir que elas aconteçam, como espaço de construção de políticas públicas em educação.

É importante ressaltar o papel desses profissionais na interlocução entre a comunidade e o Estado, fortalecendo a educação tradicional, estando à educação escolar integrada a esta cosmologia. Para uma educação escolar de qualidade, conforme as necessidades de cada comunidade e de acordo com o seu modo de ser indígena e suas pedagogias próprias.

Faz se necessário proporcionar esses momentos de formação continuada com recursos financeiros públicos e autonomia indígena, para que esses possam definir a melhor forma de realização, quanto aos métodos, aos locais, aos temas abordados, à dinâmica do tempo e à escolha de convidados ou não.

Importante enfatizar a relevância do movimento local Mbya Guarani e o protagonismo indígena na retomada de territórios, de espaços, de escola e de sua identidade indígena. Destacamos a elaboração do documento em 2016 “Plano de vida Mbya Kuery”, fortalecendo o Modo de Viver Mbya Guarani e tencionando o diálogo com as instituições do Estado.

Enfim, trabalhar e pesquisar a Educação Escolar Indígena exige uma imersão nas Aldeias e aproximação à cosmologia, uma “escuta sensível”, além de bom senso na escolha de metodologias diferenciadas e específicas, as quais permitam essa dinâmica, como foi a escolha da narrativa (auto) biográfica para a pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permaneci! Processos e práticas de escolarização nas Aldeias Guarani. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a Educação do país. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF, 1998. 2 ed. em 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 13/2012**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica de 10/05/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. II CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. **Documento -referência**. Comissão Organizadora Nacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), 2016.

CHRISTIDIS, Danilo; POTY, Vherá. **Os Guarani Mbyá**. Porto Alegre: Wences Design Criativo, 2015.

DOCUMENTO apresentado pelas Aldeias do Território do Litoral do RS, "Plano de Vida Mbya Kuery". (org.) **4º Encontro Mbyá Guarani, Nhemboaty Mbya Kuery**: teko ojevy angüa regua, yye'ë regua - Encontro Guarani: passado - futuro na continuidade da cultura no território do Litoral, na Tekoa Guyra Nhendu, Maquiné/ RS, nov. 2016.

KUSCH, Rodolfo. América Profunda. **Obras Completas**. Tomo II. Editorial Fundación Ross, 2009, p. 01-254.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com>. Acesso em: 01 mar. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC. **Secretaria de Educação/11ª CRE** – Coordenadoria Regional de Educação/Osório. Setor pedagógico/2017.



## CAPÍTULO 10

# SE O HIP HOP FOSSE UMA PESSOA ELE DIRIA EXATAMENTE O QUE EU VOU DIZER AGORA<sup>1</sup>: DISCURSOS DE CANTORAS NEGRAS DE RAP DE SÃO PAULO/SP

Flávia Nascimento Giongo<sup>2</sup>  
Sônia Maria dos Santos Marques<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte de algumas considerações da dissertação intitulada *Resistências, Poderes e Transgressões: discursos de cantoras de rap em São Paulo/SP*, produzida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Francisco Beltrão/PR. A indagação que permeia a construção do texto, proposta aqui como problema, é sobre

<sup>1</sup> Essa é a frase utilizada pela cantora Sharylaine no início da música *Livre no Mundo*, durante a gravação de sua apresentação ao vivo no Estúdio Showlivre, no ano de 2018, e optamos por utilizá-la porque se coaduna muito a ideia desta última sessão, que é analisar os discursos enunciados pelas artistas nas canções de rap. Link do clipe da música: <https://www.youtube.com/watch?v=AiZKsbJLwIk>. Acesso em: 01 maio 2019.

<sup>2</sup> Graduação em Direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Mestre no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Linha de Pesquisa de Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão/PR. E-mail: [flaviangiongo@hotmail.com](mailto:flaviangiongo@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professora Associada do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão/PR. E-mail: [mrqs.sonia@gmail.com](mailto:mrqs.sonia@gmail.com)

quais as relações de poder e saber colocadas em movimento a partir dos discursos contidos em três músicas de cantoras negras de *rap* de São Paulo/SP, produzidas entre os anos de 2010 a 2018. A finalidade de destacar esses discursos é para entendermos como as músicas de *rap*, compostas por três mulheres negras, possuem um caráter educativo e de resistência, e fazem aparecer conceitos e práticas da sociedade.

Para desenvolvimento do texto, utilizamos a teoria de análise do discurso de Michel Foucault (fase arqueogenalógica), em somatória aos Estudos Culturais em sua vertente pós-estruturalista. Por meio da metodologia, pensamos as músicas enquanto campo discursivo, por onde circulam, em suas letras, diversos enunciados, estruturados a partir de formações discursivas diversas, de modo que com a análise de temas regulares nas canções, se torna possível identificar relações de poder e saber vigentes, que são cantadas nas letras, e que nos levam a dialogar sobre questões etnoculturais, sobre o *rap* enquanto cultura de diáspora, e sobre o gênero feminino.

Ressaltamos, nesse sentido, que relatos sobre a questão do ser mulher negra são recorrentes em canções de *rap* compostas por mulheres (e apresentam regularidade discursiva dentro da dispersão do discurso), e, por isso, somado ao caráter poético e educativo do *rap*, enquanto elemento musical *do hip hop*, selecionamos para estudo três canções de mulheres negras de São Paulo/PR, dentre outras que formaram o *corpus* da dissertação do Mestrado, que são elas a Livre no Mundo, de Sharylaine, Flor de Mulher, de Luana Hansen, e Falsa Abolição, de Preta Rara/Tarja Preta, pois suas letras abordam práticas de resistência.

Para além dos estudos bibliográficos e teóricos, incluiremos trechos das entrevistas concedidas pelas artistas Sharylaine e Luana Hansen, nos anos de 2018 e 2019. Por conseguinte, com o

funcionamento do discurso e identificação das formações discursivas de alguns enunciados, discutimos no tópico seguinte sobre temáticas como cidade, identidade, relações etnoculturais, diáspora e gênero. Finalizada a apresentação introdutória, passamos ao estudo.

## 2 METODOLOGIA

As escolhas teórico-metodológicas deste artigo centram-se na análise do discurso de matriz francesa, com ênfase na teoria de Michel Foucault, desenvolvida na fase arqueogenalógica, em conjunto aos Estudos Culturais, em sua vertente pós-estruturalista. Para além da pesquisa bibliográfica sobre o histórico do movimento *hip hop* e sobre o *rap*, também empregamos as entrevistas realizadas com as cantoras Sharylaine e Luana Hansen. As entrevistas se deram por meio físico e digital (via *Skype*), entre os anos de 2018 e 2019, e se consolidaram nos moldes das entrevistas semiestruturadas, sendo que as artistas formalmente autorizaram a divulgação do conteúdo.

Com o olhar dado pelas orientações metodológicas, destacamos que o exame neste artigo se volta para a busca de regularidades discursivas presentes nas canções e sobre as relações de poder-saber, mas também serão somados outros níveis de articulações entre os sujeitos, os modos de subjetivação e objetivação, e as posições do sujeito discursivo. Ressaltamos, assim, que os discursos, para Foucault (2008), são histórias enunciadas que se unem e complementam, e estabelecem séries discursivas, sendo que nesse processo o sujeito ocupa um *status*, e é atingido por inúmeros enunciados. Os emaranhados de séries discursivas instauram conjuntos de significados que criam regimes de verdades, os quais, por sua vez, compõem o domínio simbólico e dão sentido as coisas (FOUCAULT, 2008).

Desse modo, se um discurso faz sentido em uma sociedade é porque ele pertence a uma série discursiva, formada por enunciados, unidos uns aos outros. Com essa base metodológica, transpomos à observação das séries enunciativas.

### 3 NA BATIDA DO RAP EU VOU DIZENDO O QUE SE SUCEDE: ANÁLISE TEÓRICA E RESULTADOS

Antes de mais nada, ressaltamos que as músicas definidas como séries enunciativas integram o estilo musical do *rap* (acrônimo para *Rythm and poetry*). O *rap*, por outro lado, pertence ao movimento sociocultural do *hip hop*, que se consolida historicamente sobre quatro bases: a) o *rap*, que é a música, que engloba o *DJ* (que realiza os *samples* com aparelhos eletrônicos) e o *MC* (que canta os versos); b) o *breakdance*, que é o estilo de dança; c) o grafite, que caracteriza as artes gráficas/plásticas de elaboração de desenhos em muros ou locais públicos; d) o elemento politizador, consistente na ideia dos outros elementos estarem vinculados à um debate e uma mensagem política/filosófica.

O movimento sociocultural do *hip hop* emergiu na década de 1970 nos Estados Unidos, devido a diversos movimentos históricos, sociais e culturais que ocorriam naqueles anos nos bairros do Bronx e do Brooklyn. No Brasil, a difusão do *hip hop* se deu no fim da década de 1980, ligada aos bailes de rua e ao primeiro movimento da Estação São Bento, em São Paulo/SP. O *rap* possui vínculos com a vida das pessoas que o cantam, que por meio da música transmitem inquietações, revoltas e experiências, muitas vezes nos bairros periféricos, sendo que as canções aqui analisadas, indicam experiências vividas por três mulheres negras, cujas letras representam um comportamento crítico e

propositivo sobre as realidades vivenciadas. Portanto, refletir sobre as músicas se relaciona com entender as experiências das mulheres, e, em segundo plano, verificar as relações que se desenvolvem a partir do lugar sujeito por elas ocupados no discurso, enquanto mulheres negras.

Somado a isso, estudar sobre o *rap*, aqui entendido enquanto as músicas formuladas por três mulheres negras, se torna um potente instrumento de educação e de produção e transmissão do conhecimento acerca das relações etnoculturais, pois utilizar-se das letras de canções, da experiência cantada de uma pessoa, é um relevante recurso pedagógico e reflexivo, que proporciona olhar para o mundo contemporâneo, e articular, refletir sobre a cultura. Entender sobre os discursos do *rap* é também olhar para um local de educação não formal, ocupado por muitos jovens, que enxergam o mundo a partir das letras das canções. No caso deste artigo, as músicas também refletem sobre questões de interseccionalidade, a partir do momento em que olhar para essas mulheres envolve entender as relações que experienciam enquanto mulheres negras.

Portanto, o *rap* se forma por canções que adquirem, em diversos sentidos, o caráter educativo. No Brasil, o surgimento e consolidação da cultura *hip hop*, e do *rap*, esteve ligada com os bailes de rua e as manifestações culturais de jovens negros, e de regiões periféricas das grandes cidades. Desde as primeiras manifestações na Estação São Bento, em São Paulo/SP, já havia participação feminina, como é o caso de Sharylaine, que afirmou em entrevista que conheceu o *hip hop* em um baile de rua, e depois passou a participar do movimento da Estação São Bento e a cantar *rap*. Sharylaine, junto de *City Lee*, formou o primeiro grupo feminino de *rap* chamado de *Rap Girls* e gravou uma música no ano de 1989, na Coletânea *Black Vol. 1*, organizado pela

Zimbabwe, sendo que foi a primeira mulher a gravar uma música solo de *rap* em disco de vinil no Brasil, com a canção *Nossos Dias* (1990).

Mesmo com a participação feminina em todos os elementos da cultura, desde as primeiras manifestações do Brasil, existiram processos para invisibilidade dessas mulheres. Contudo, esses processos de invisibilidade foram questionados, e as mulheres praticam atos de resistência a essa construção de lugares a partir de forças desiguais de poder, sendo que podemos citar momentos de irrupções históricas para o fortalecimento feminino na cultura na cidade de São Paulo/SP, como quando, nos anos de 1990, por meio da aproximação das mulheres com o Instituto GELEDÉS e a formulação da Revista *Podocrê*, ou como a criação do movimento *Femini Rappers* e, nos anos 2000, do coletivo Minas da Rima. Em 2010 se formou a Frente Nacional de Mulheres no *Hip Hop*, que nas palavras de Sharylaine:

A Frente Nacional ela fez um trabalho magnífico. Eu comecei com essa história de pensar a mulher no cenário na década de 90, onde nós criamos o *Feminy Rappers*, com a *Lady Rap* e a *MC Regina*. No final de 90, para o início de 2000, nós criamos o Minas da Rima, coletivo de mulheres da cultura *hip hop* e a partir dali foram sendo criados vários tipos e modelos de coletivos e grupos de mulheres pelo Brasil inteiro, porque a gente alcançou, eu creio que em uns dez estados. E em 2010 nós fundamos a Frente Nacional do *Hip Hop* que agregou esses coletivos todos, e aí a gente começou um trabalho de fortalecimento das mulheres na cultura, de uma forma bem abrangente para que aquelas que estavam, ou queriam voltar para atuar, ou que estavam chegando conseguissem continuar na cultura, produzindo e etc. Então discussões dos novos Fóruns nós fomos levantando dificuldades e como corresponder a essas inquietudes e necessidades para poder se fortalecer dentro da cultura. (SHARYLAINE, 2018).

Por esse motivo, que o ano de 2010 foi o marco temporal para escolha das músicas, em razão da sua relevância histórica para as mulheres do *hip hop* em São Paulo/SP. Sobre o *locus* da pesquisa, delineamos que São Paulo/SP é o palco para as vivências das cantoras

entrevistadas. Essas mulheres, transitam e suas músicas ecoam em diversos pontos da metrópole. As entrevistadas nos contaram que já moraram em diferentes localidades, migrando pela cidade. Luana Hansen disse que se considera nômade, e apesar de gostar de Pirituba, bairro em que teve o primeiro contato com o *rap* e que atualmente reside, ela não pode aludir que é estabelecida naquela região, pois sua vida é fluída e não quer se fixar a um território delimitado. Sharylaine, além de narrar sobre um vínculo com a capital paulista, enfatiza que percorre por diversos espaços e canta sobre esse deslocamento na canção Livre no Mundo, que é nossa primeira série enunciativa (SE.1):

**SE.1** Abro o diálogo, com os meios todos/ O mais forte instrumento, de comunicação/Atravesso oceanos, habito em continentes/ Em várias línguas a mensagem sempre me transporta/ Para me tornar nobre, pertencer a uma raça/ Sofri influências ancestrais e da diáspora/ Não fui colonizada como meus "patricios"/ Carrego várias referências e me orgulho disso/ Vivo em Portugal, Brasil, África, neste contexto/ Eu que visualizo e elaboro o texto/ Movimento a mente, o pensamento da sociedade/ Resgato origens, doo meu corpo aos descendentes/ Me viro na diversidade, social intervenção/ Elevo minha identidade e Nacionalização/ A mim cabe a ingestão, preservação e resistência/ Nasci pluralizada em meio a muita treta/ Onde moro, os povos tem sua ciência/ Que não está dentro da academia de letras. (Música: Livre no Mundo, Sharylaine, 2012).

A partir dessa série enunciativa podemos ativar variadas relações de poder e saber. A dinâmica e movimento são constantes na letra, sendo que essa ideia de passagem, integra o significante, o enunciado sobre diáspora, vinculado à imagem de trânsito, tanto porque, tal conceito é ligado aos movimentos migratórios, em que os povos da África foram forçadamente retirados de seus países e que após isso, desenvolveram manifestações culturais complexas, e que de algum modo reproduzem a história dessas populações. Para Hall (2003), na "situação da diáspora as identidades tornam-se múltiplas."

Assim também, o conceito de diáspora, abrange o maior número de práticas culturais e identitárias de pessoas negras, incluindo o *rap*, sendo que Angela Maria de Souza (2006), aborda que a produção de *rap* é “glocal”, na medida em mesmo se tratando de uma produção musical local, ela está ligada a dimensões mais amplas, globais, inclusive pela proximidade ao movimento negro, as relações étnico-raciais, e às culturas da população negra dispersas pelo mundo por meio da diáspora.

Essa ideia de “glocal” é ativada na série enunciativa, com a citação dos países Brasil e Portugal e sobre a África, entrecruzando as referências sobre culturas integrantes do processo colonização do país. Na canção há também o destaque para as relações de poder relacionadas ao urbano de São Paulo/SP, pois é nesse espaço que os sujeitos são interpelados a significar a partir dos discursos que classificam, nomeiam, delimitam. Para Orlandi (2001):

O sujeito está sempre atravessado pelo espaço simbólico da cidade como lugar de quantidade e do comum. O jogo argumentativo do *rap* se constrói justamente sobre isso. No jogo contraditório entre lugar-comum (esquemas gerais, de ordem lógica) e lugar específico (relativo a um gênero particular, um assunto determinado) que passa a funcionar como reservatório de argumentos já feitos (os preconceitos) o *rap* denuncia o jogo, as tensões dobradas e cria a possibilidade da distância, do lugar falho, do equívoco. Ele traz à tona, mesmo sem saber, a equivocidade do – comum, a complexidade, a complexidade do – público, a não-transparência da construção da opinião, sua historicidade. (ORLANDI, 2001, p. 22).

O sujeito, com isso, se subjetiva em conjunto e em meio ao processo de materialidade do espaço urbano. Em outra canção que Sharylaine gravou com o grupo Filosofia de Rua, no ano de 2018, há alocação de que: “Uma vez ali na São Bento e pronto/ Pra correr já era tarde/ Percorrendo ruas, muros, carros, rádios/ Eu fui sequestrado no

baile/ É o *hip hop*/ Minha religião, mantém os meus pés no chão/ É o *hip hop*/ Salvando vidas, a rima é minha oração.”

Nessa música, percebemos que o sujeito liga o processo de entrada e pertencimento ao *hip hop* ao seu trânsito pessoal pela cidade, e por entre os diversos elementos sonoros, estéticos e paisagísticos que compõe a tessitura urbana. As ruas são os espaços de sociabilização, festividades e desenvolvimento dos elementos do *hip hop*, os rádios os intermediários das músicas e dos discursos se dispersarem e os muros os locais de excelência para a manifestação do elemento visual da cultura que é o grafite.

Sobre a questão do urbano, também na série enunciativa SE.1, há a correspondência às relações de poder e saber, principalmente no trecho “Onde moro, os povos tem sua ciência/ Que não está dentro da academia de letras”, evidenciando que como o conhecimento empírico é importante das pessoas nas regiões da cidade denominadas pela Sociologia Urbana como periféricas e ainda acionando o enunciado sobre exclusão dessas pessoas do ensino formal. Destacamos aqui inclusive a importância do *rap* enquanto prática de educação não formal, e sobre o papel das mulheres do *hip hop* enquanto intelectuais.

Ademais, temos que as subjetividades dos sujeitos que vivenciam o *rap* não produzem apenas no urbano, porém, na cidade ocorreram classificações dos sujeitos, de acordo com as relações econômicas, sociais, de gênero, raça e outros, e por meio de tal classificação, esses sujeitos passam a significar para dados discursos. A subjetividade é um efeito do discurso, o qual é formado pelas relações de poder e saber. Para Foucault:

Esta forma de poder aplica-se a vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que

os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (FOUCAULT, 1995, p. 235).

A cidade classifica a mulher, o negro, o rico, o periférico, a pessoa em situação de rua. As paredes da cidade significam, junto com os seus desenhos e grafites. É no espaço das vivências nas cidades, nos locais por transitam e por onde desenvolvem suas artes que as artistas exteriorizam seus discursos, que apresentam sua identidade. O debate sobre identidade não se afasta da concepção de que é por meio dos discursos que os sujeitos se subjetivam.

A identidade, com isso, é vinculada também aos discursos. Inclusive, entende-se que a identidade é imposta a partir de uma diferença, que pode ser simbólica, social, discursiva. Para Silva (2000), a identidade existe em estreita dependência com a diferença. Foucault se aproxima a esse entendimento ao estudar sobre o processo histórico de definição do outro. Por meio de um saber, a exemplo do saber o médico, e do poder conferido a tal prática do dispositivo do saber, definiram-se, ao longo da história, com base nos discursos, os grupos de pessoas que seriam observadas como diferentes, etiquetando-as enquanto loucas, erráticas, depravadas, histéricas. A identidade do não louco tornou-se a correta, tal efeito adquirindo *status* de verdade.

Quanto aos sujeitos das canções aqui analisadas, percebemos que ocorre um processo de subjetivação por meio do pertencimento ao movimento, à cultura *hip hop*, sendo que esses elementos integram suas identidades. Não perdemos de vista que as práticas discursivas constituem o sujeito. Assim, como as práticas de subjetivação se alteram, o sujeito constituído por esses discursos é inacabado, instável, se move,

e refaz, por ser descontínuo. O sujeito, em diferentes contextos, locais institucionais, e momentos históricos é objetivado de modos diferentes, e perde indicadores que conferem a estabilidade.

Por conseguinte, na série enunciativa SE.2, há a referência sobre o processo de subjetivação e identitário da mulher que ocupa o *status* de enunciadora, bem como conecta à outras relações de poder inscritas a partir dos movimentos de diáspora:

**SE.2** Tô cansada do embranquecimento do Brasil/  
Preconceito racismo como nunca se viu/ Meninas negras  
não brincam com bonecas pretas/ Foi a Barbie que  
carreguei até a minha adolescência/ Porque não posso  
andar no estilo da minha raiz/ Sempre riam do meu cabelo  
e do meu nariz/ Na novela sou empregada, da globo sou  
escrava/ Não me dão oportunidade aqui pra nada/ Sou  
revolucionária, negra consciente. (Música: Falsa abolição,  
Preta Rara/Tarja-Preta, 2014).

Nessa série enunciativa o debate sobre raça/etnia/diáspora<sup>4</sup> se amplifica mais nas relações de poder associadas ao preconceito e ao racismo. Sob a ótica de Foucault, o racismo é proveniente do biopoder do Estado. O conceito de biopoder é referente a formação, na sociedade moderna, de um emaranhado de saberes, poderes e práticas destinados a controlarem e atuarem sobre os corpos e os sujeitos, e, assim:

O que permitiu a inscrição do racismo nos mecanismos do Estado foi, conjuntamente, a emergência do biopoder. Este é o momento em que o racismo é introduzido como mecanismo fundamental do poder e segundo as modalidades exercidas pelos Estados modernos. (FOUCAULT, 1996a, p. 205).

No Brasil, ocorreram diversos processos históricos e de saberes que tinham por finalidade instituir a eugenia e embranquecimento da

<sup>4</sup> Esses são os conceitos utilizados para referir-se aos estudos sobre a população negra e as práticas do racismo em diversas abordagens.

população, para fins de buscarem ideais republicanos de branquitude e civilização nos moldes europeus, com caráter racista. O projeto biopolítico de construção da nação brasileira entre os séculos XIX e XX voltou-se para ideias de embranquecimento da população, e exclusão das práticas culturais e sociais da população negra.

Nesse sentido, o racismo se consolidou como prática política, tanto que no início da década de 1920, múltiplos discursos fundados em um determinado saber científico da época, ligado ao positivismo, às teorias monogenistas, poligenistas e pelo darwinismo social, objetivavam a construção de uma nação republicana, na época enunciada como a busca por homogeneidade racial e harmonia política, o que se alcançaria por meio da branquitude e civilização. Portanto, algumas práticas de poder e saber vigentes na época, instituíam regras de biopoder com caráter racista.

A questão da miscigenação, nesse processo, adquire caráter fundante, tanto porque foi encarada de formas diversas, tanto com aspecto positivo, quanto negativo. Essas interações apresentam que o racismo fez parte da construção do discurso de formação do Estado brasileiro, sobressaindo a prática de racismo estatal, que reverbera até o momento atual, nas ideias e discursos de segmentos políticos, o que ainda foi intensificado pelo processo de polarização política a partir do ano de 2013.

Esses movimentos da história do Brasil se encontram à análise de Foucault (1996b), que vincula a ideia de racismo ao biopoder, a classificação de um grupo como superior, ou correto, etiquetando os sujeitos pertencentes a grupos diversos como erráticos, inferiores, degenerados. Inclusive, na obra *Genealogia del Racismo*, Foucault (1996b) discute o racismo como ideologia vinculada às ideias científicas de luta entre raças, consolidando um racismo biológico e social, vinculado

a uma concepção sobre a existência de uma raça superior (branco-europeia), que, para o filósofo, é no século XX, o grupo que detém poder sobre verdades e normas, e fixam discursos racistas. Desse modo, o racismo de Estado é desenvolvido segundo as competências técnicas, científicas e jurídicas postos à disposição no seu tempo:

[...] estamos longe de um racismo como simples ou tradicional desprezo ou ódio entre raças. Porém, também estamos longe do racismo entendido como uma operação ideológica com a qual o Estado ou uma classe [social] cuidariam de voltar contra um adversário mítico as hostilidades que outros fariam voltar contra eles, ou que poderiam trabalhar no corpo social. (FOUCAULT, 1996b, p. 209).

Os enunciados escolhidos para averiguação neste trabalho refletem um racismo que vai além das práticas legitimadas pelo Estado, eis que dispostos nas práticas sociais, discursivas, éticas e estéticas. O discurso racista, nesse sentido, não é mais reconhecido pelo sistema jurídico, e veemente negado pelo discurso da mistura de raças, da miscigenação e da democracia real. Isso porque, por meio da miscigenação, em outros momentos históricos, construiu-se a imagem do ideário do homem cordial, que era avesso à intolerância, e que justificou discursos, que reverberam até este momento contemporâneo, que não há mais racismo no Brasil, o que aqui se questiona.

Salientamos que além das práticas estatais, o racismo e a busca pelo embranquecimento da população refletiram-se também nas questões estéticas, e por sinais inscritos nos corpos dos sujeitos. Esse debate reage na série enunciativa SE.2: *“Foi a Barbie que carreguei até a minha adolescência/ Porque não posso andar no estilo da minha raiz/ Sempre riam do meu cabelo e do meu nariz.”*

Há um saber que possibilita a compreensão do enunciado SE.2 e de seus sentidos, que são as experiências vividas por uma menina negra, enquanto criança, sendo que, para o sujeito do enunciado, essa

memória aciona outras condições de produção e prática de poder e saber: práticas de racismo e de machismo. Nessa série, a enunciação sobre a questão do embranquecimento como prática estética, pois a retratação do debate sobre as bonecas se dá, dentre outras coisas, à propagação das vendas de bonecas Barbie Brasil, desde a década de 1990. Essas bonecas seguiam um padrão, enquanto jovens, loiras, de olhos azuis e com corpos magros.

Enunciar o fato de ausência de bonecas pretas na vida das crianças, se liga às relações de poder/saber da época que a música foi produzida, em que há uma reflexão sobre os padrões dos brinquedos destinados para meninas, como a vida das cantoras, em que a condição da boneca branca e loira era compreendida como uma verdade, e tal enunciado já estava imerso no cotidiano das crianças. Somado a isso, ao evocar o enunciado sobre a história, a raiz da personalidade do sujeito, e sobre as vivências passadas na infância e adolescência com a ausência de bonecas pretas, embora o verso não apresente uma explicação ideológica para isso, ele rememora acontecimentos históricos da vida de uma mulher negra, que ocupa o *status* e posição de sujeito do enunciado. Trata-se de um sujeito que canta o que vivenciou, o que produz um efeito de “acontecência”, sobre a história da vida memorial, proveniente dos relatos e experiência do sujeito (ZANUTTO, 2010, p. 124).

Assim, como a produção de discursos é regulado por regras de controle, de modo que se deve incluir na observação, o lugar de que está falando e o que isso implica, tem-se que os discursos são compostos por mulheres e para mulher, sendo que eles não só apresentam as lutas, mas por aquilo que se luta, que é para que esses enunciados e práticas que consolidaram o racismo, principalmente aquele transversal ao gênero, em relação às mulheres negras, deve ser apresentado e

pautado em discussões, para superações, como forma de resistência aos poderes.

Além disso, pelas discussões até aqui encetadas, os corpos das mulheres, e especificamente das mulheres negras, são locais de lutas e transposição de poderes e saberes. Nesse direcionamento, o poder está sobre o corpo, porque sobre ele pesam as obrigações, as limitações e as proibições. Aproximamos, nesse ponto, os debates às conceituações de Foucault na obra *Vigiar e Punir* (2010), na qual há a reflexão sobre as técnicas de controle de corpo, que envolve relações e práticas de poder e dominação, para a fabricação de corpos submissos, dóceis e disciplinados, que se enquadrem nas necessidades e exigências das instituições de poder.

A separação e inscrição nos corpos gera possibilidade de resistência, porque o poder só se exercer sobre os sujeitos livres, de modo que observar os exercícios de liberdade e as práticas de resistências fazem aparecer às relações de poder que estão em jogo e onde estão atuando. O poder se materializa em todas as relações e o sujeito o exerce sobre outros.

No que se refere à apropriação social dos discursos, a sociedade dispõe de vários meios, dentre os quais a ciência e educação, para divulgar os discursos já aceitos como verdadeiros. Além de garantir o acesso a eles, bem como o modo de sua apreensão, essas instituições podem, também, funcionar no sentido oposto, ou seja, coibir os discursos que não estão em consonância com as regras prescritas pelas sociedades. Portanto, os sujeitos não são livres para fundar qualquer conceito, pois só podem ser formulados os conceitos autorizados pelo sistema de relações que regula as práticas discursivas. É o determinismo do discurso que permite ou censura a produção dos conceitos (ZANUTTO, 2010).

Quanto à discussão existente na série enunciativa, sobre a mulher negra, ressaltamos que o racismo e o machismo retratam práticas que vinculam relações de poder e saber, que instituem o diferente, então assim considerado como os negros e as mulheres, para, a partir do entendimento da superioridade de sua identidade, excluí-los. Ligar essas práticas às relações de poder facilita o entendimento dos motivos pelos quais essas exclusões são corriqueiras, e possibilita entender o modo como essas relações desiguais de poder se enraizaram na rede social, e agem, até atualmente, sobre os discursos e comportamentos dos sujeitos. O poder, nesse sentido, classifica os sujeitos, designa individualidades e identidade, e impõe uma rede de verdade. Foucault, entretanto, nos indica que um meio para se analisar as relações de poder é identificar as práticas de resistências aos poderes.

Nos enunciados aqui estudados há discursos de resistência, pois como ensina Foucault, “onde há poder, há sempre resistência, sendo um co-extensivo ao outro.” (FOUCAULT, 1999, p. 337). A resistência se faz presente, e configura-se como o grito do descontentamento, anunciando o exercício da liberdade. Sobre os discursos de resistência, destacamos os seguintes trechos das séries enunciativas analisadas:

SE.2 Foi a Barbie que carreguei até a minha adolescência/  
Porque não posso andar no estilo da minha raiz/  
Sempre riam do meu cabelo e do meu nariz/ Na novela  
sou empregada, da Globo sou escrava/ Não me dão  
oportunidade aqui pra nada/ Sou revolucionária, negra  
consciente.

SE.1 Não fui colonizada como meus “patricios”/ Carrego  
várias referências e me orgulho disso/ Vivo em Portugal,  
Brasil, África, neste contexto/ Eu que visualizo e elaboro o  
texto.

Dessas séries, para além da fixação da imagem das práticas de resistências, percebemos uma relação de continuidade e descontinuidade entre o passado (memória discursiva sobre a

história das cantoras) e o presente (prática de resistência dos sujeitos contemporâneos). Ao enfatizarem a proximidade com as histórias de vida, o enunciador interpela o ouvinte a realizar um esforço de memória para rememorar as histórias, como um modelo de inscrição do saber história.

Assim também, como o passado não é linear e inerte, cabe ao sujeito do presente reinterpretá-lo. Com isso, embora não seja feito um relato pormenorizado sobre a vidas tais mulheres, os enunciados evocam a memórias dos acontecimentos históricos. Aproximando esse debate sobre a memória discursiva, nos remetemos aos trabalhos de Gregolin (2001), que parte da filosofia de Michel Foucault, para problematizar a relação entre história e memória, a partir das teorias discursivas. Em sua obra, a pesquisadora analisa o comentário, no sentido de que ele executa um retorno a textos que mantêm a memória de uma cultura, a partir da referência da retomada de um discurso, inscrito na memória discursiva “possibilita os movimentos de retornar, as repetições e deslocamentos.” (GREGOLIN, 2001, 68-09). Para a autora, remontar os arquivos e reproduzir os enunciados, nas redes de memória, demonstra as formas com que os sujeitos interpretam como a sociedade se representa.

O funcionamento da memória inscrito nas séries enunciativas se move para a lembrança da história das mulheres, levando a materialização da continuidade da resistência por parte das mulheres negras. Além disso, como relembra Gregolin (2006, p. 32), o objeto da teoria discursiva “deve ser essa interdiscursividade, as redes de memórias que produzem os sentidos em um momento histórico.”

Percebemos que os entendimentos desses enunciados partem do conhecimento das histórias das memórias citadas, de modo que as palavras não possuem sentido por si só, e derivam dos sentidos dados

pelas formações discursivas inscritas nas histórias de vida das mulheres citadas. Somado a isso, destacamos que as identidades são históricas. Desse modo, com essa ativação por meio dos discursos destacado, os sujeitos das canções buscam nos seus antecedentes históricos que possa reafirmar aquela identidade. Além disso, nos termos da filosofia de Michel Foucault, também há deslocamentos nas práticas de resistência, que permitem transitoriedades e reagrupamentos, nos moldes que:

[...] não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual, toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta [...] em suma, toda estratégia de confronto sonha em tornar-se relação de poder, e toda relação de poder inclina-se, tanto ao seguir sua própria linha de desenvolvimento quanto ao se deparar com resistências frontais, a tornar-se estratégia vencedora. (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Portanto, as resistências são mesmo as práticas dos sujeitos nas relações com o corpo, as regras e os regimes de verdade. Nos enunciados a que nos deparamos acima, se pode dizer que os sujeitos, enquanto ocupantes do *status* de cantoras de *rap*, narram diversas práticas de resistência, e dentre elas, as práticas cotidianas.

Para além disso, as cantoras narraram os processos de mudança que passaram após a integração no movimento *hip hop* e no *rap*. A entrevista Luana Hansen compartilhou que integrar o movimento *hip hop*, compor *rap*, e todas as oportunidades provocadas a partir disso, de fato a salvaram, por meio da mudança operada em sua vida, tanto porque não possuía perspectivas anteriormente. Contudo, delineamos que ao ser indagada sobre seu entendimento sobre a significação de ser mulher no *rap*, Luana Hansen acrescentou:

[...] O *rap* me explicou que eu podia ser alguma coisa [...] mas ao mesmo tempo que ele me mostrou que eu poderia

ser alguma coisa, ele me lembrou que era mulher, e o *rap* é muito machista, e toda hora ficava me colocando em lugar de segundo, e aí me aparece uma outra coisa que eu descobri, que é o feminismo. (Luana Hansen, 2018).

Portanto, no campo discursivo do *rap*, se operam diversas práticas de subjetivação e objetivação das mulheres enquanto pertencentes ao movimento. Essas práticas de subjetivação compõem suas identidades, com fundamento nos discursos de saber e poder vigentes. Na fala de Luana Hansen fica evidente, que naquele período histórico de integração dela na cultura, entre o final dos anos de 1990 e início dos anos de 2000, houve a contemporização de um espaço discursivo, entretanto, pelas relações de poder desiguais entre gêneros, ela passou por situações de oposição por ser mulher negra na cultura. O contato com saberes ligados ao feminismo, e seu processo de reconhecimento enquanto mulher negra, racionalizaram para ela, no campo filosófico, as práticas já operacionalizadas de resistências em suas vivências.

De forma geral, levamos o conceito de gênero, em linhas simples, como a construção discursiva sobre as condições sociais do que é ser mulher e do que é ser homem, que adquirem *status* de verdades nos diferentes momentos históricos. Sabemos que em muitos debates sobre mulheres, se leva em conta a vertente de domínio do homem sobre a mulher. As relações que objetivamos, todavia, são múltiplas, porque embora a sociedade tenha se modulado perante relações desiguais de poderes entre homens e mulheres, sempre existiram resistências de mulheres, que questionaram as construções de verdades dadas e os lugares de gênero.

Ao longo de suas obras, Foucault não chegou a perscrutar sobre os gêneros ou mulheres, contudo, suas obras embasaram pesquisas ulteriores, em que pelas relações de poder-saber e das regras discursivas, se operaram desconstruções sobre o conceito gênero.

Na obra *Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão* (FOUCAULT, 1977), há a figura da mãe de Rivière, como uma mulher transgressora, que agia de forma diferente às regras impostas ao ser mulher de sua época (1835), tanto que ela controlava o marido e tinha suas economias. A mãe de Rivière representa mulheres que transgrediram às operações de dominação e submissão, de modo que embora a construção de gênero se opere em moldes hierarquizados, houve dissonâncias, resistências, o que demarca, ainda diferentes posições de sujeitos para essas mulheres, tornando, portanto, o diálogo sobre gênero e sobre ser mulher um debate heterogêneo.

Desse modo, gênero é uma construção histórica, cultural e social. Sobre o tema, Guacira Louro (1997) descreve que as identidades sexuais e de gênero não são intrínsecas ao corpo, mas construídas para enquadrar o indivíduo em uma classificação (homem/mulher), de acordo com sua interação na sociedade. Para Louro (1997), o corpo é significado pela cultura e sofre alterações com a passagem do tempo, sendo utilizado como campo voltado para reforçar e/ou questionar identidades impostas.

É importante destacar, nessa discussão, que mesmo no *rap*, não há uma unicidade sobre o que é ser mulher, de modo que para além dos enunciados extraídos das músicas analisadas, existem diversas outras posições dos sujeitos femininos que irrompem no estilo musical escolhido, inclusive no *locus* da cidade de São Paulo/SP. Nem mesmo as cantoras que entrevistamos, pois as identidades são múltiplas, e elas, em suas posições sujeito, são atravessadas por enunciados distintos, de diferentes locais institucionais, políticos e sociais, e que perpassam por regras e construções de forças dadas pelos poderes e saberes.

No mais, situamos que nosso debate sobre mulher negra é fundamentado na identificação de discursos e posições de sujeitos

diferentes para essas mulheres, ligadas às relações de poder. O elemento principal, com isso, é a interseccionalidade<sup>5</sup>, que se refere à transversalização de identidades e dos espaços de interstícios, em que sujeitos sofrem opressões e sobre eles se exercem poderes provenientes de diferentes formas de identitárias, pois uma mulher negra responde tanto pela identidade de gênero, quanto à identidade racial. Nesse sentido, Bairros (1991) descreve que:

Raça, gênero, classe social, orientação sexual, reconfiguram-se mutuamente formando [...] um mosaico que só pode ser entendido em sua multidimensionalidade. [...] Considero essa formulação particularmente importante não apenas pelo que ela nos ajuda a entender diferentes feminismos, mas pelo que ela permite pensar em termos dos movimentos negro e de mulheres negras no Brasil. Este seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça) o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras: luta contra o sexismo ou contra o racismo? - já que as duas dimensões não podem ser separadas. Do ponto de vista da reflexão e da ação políticas a não existe sem a outra. (BAIRROS, 1991, p. 461).

As cantoras aqui entrevistadas são as vozes que localizamos, que por suas músicas falam das resistências das mulheres negras, sendo que na terceira série discursiva SE.3 há a enunciação:

**SE1.2** Mulher, no topo da estatística, 32 Anos, uma pobre vítima/ Vivendo num sistema machista e patriarcal/ Onde se espancar uma mulher é natural/ A dona do lar, a dupla jornada/ Sempre oprimida, desvalorizada/ Até quando eu vou passar despercebida?/ A cada 5 minutos uma mulher é agredida/ E você, pensa que isso é um absurdo/ A cada hora 2 mulher sofrem abuso [...] Desapropriada

<sup>5</sup> Em linha simples, Crenshaw defini interseccionalidade como: "A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras." (CRENSHAW, 2002, p. 177).

da opção do querer/ Agredida em sua própria residência/  
Julgada sempre pela aparência/ Numa situação histórica e  
permanente/ A sociedade que se faz indiferente/ Questão  
cultural, força corporal/ Visão moral, pressão mental/  
Levanta sua voz e me diz qual é que é/É embaçado ou não  
é... Ser mulher!? (Música: Flor de Mulher, Luana Hansen,  
2015).

Essa música foi composta e gravada no ano de 2015. Diversos discursos que entrecruzaram esse momento histórico, como a exemplo a divulgação do Relatório do Senado Federal sobre os dados de violência doméstica e familiar, no aniversário de 09 (anos) da Lei 11.340/2006<sup>6</sup>, a questão dos amplos debates sobre feminismo, direitos das mulheres e sobre violência contra a mulher, que fazem aparecer nessa série enunciativa pontos de embate sobre temáticas como construção histórica da sociedade patriarcal, a invisibilidade do trabalho doméstico, as motivações para a mulher não abandonar a situação de risco e a cultura da violência intrafamiliar.

Durante as entrevistas, a artista Luana Hansen apresentou-se como mulher negra, lésbica e feminista, e descreveu, quando indagada sobre o processo de composição das canções, que em determinada situação participou de um festival que premiaria canções que abordassem a temática da Lei Maria da Penha, momento em que compôs a música Lei Maria da Penha, no ano de 2016, e como parte do processo leu a legislação e diversos outros materiais que abrangiam as disposições legais de proteção à mulher.

No caso da série enunciativa SE.2 a cantora, enquanto sujeito ocupante de um espaço próprio, apresenta um discurso como sendo uma terceira pessoa, externa às situações de violência narradas, na qual

<sup>6</sup> Reconhecida como Lei da Maria da Penha, devido a homenagem à mulher que foi vítima de duas tentativas de homicídio e que, por conta da ausência de julgamento do agressor, se movimentou, representou contra o Brasil na Corte Interamericana de Direitos Humanos, e que gerou, após a condenação do país pelo órgão internacional, a promulgação do diploma legal.

não há um sujeito vítima definido, mas sim um lugar múltiplo, composto por mulheres diversas, que nos termos do primeiro enunciado da série, são as que sofrem violência a cada 5 minutos, ou seja, um lugar amplo e extenso. Contudo, em outros trechos da série, o sujeito que enuncia se aproxima do local da pessoa que sofre a violência, ao fazer os dois questionamentos expressos nas frases “até quando eu vou passar despercebida?” e “levanta a voz e me diz, qual é que é, é embaçado ou não é ser mulher?”<sup>7</sup>. Desse efeito enunciativo, podemos perceber que há uma confusão entre sujeito da canção e da situação, gerando um efeito de transposição dos lugares.

Nas canções, os sujeitos se postam como pertencentes a uma posição de protagonistas de suas próprias vidas e vivências, entretanto, em enunciados ressaltam posições de vítimas, enquanto mulheres que sofrem abusos e violências em situações amorosas e domésticas. O discurso não é enunciado por sujeitos únicos, que buscam pela fala a unificação das subjetividades, ao contrário, os diversos lugares e posições que o sujeito pode perpassar ressaltam a descontinuidade dos planos de onde falam (FOUCAULT, 2008, p. 70).

Além disso, por essa série enunciativa percebemos formações discursivas que envolvem, em um primeiro momento, a disponibilização de dados na canção sobre os casos de violência doméstica, em razão de que após a promulgação da Lei Maria da Penha, foram operacionalizadas diversas pesquisas sobre os dados de violência contra a mulher no país, sendo que no ano de 2015, foi publicado o Relatório Intersetorial elaborado pelo Senado Federal, com os números totais de cada Estado que integram a Federação. A própria credibilidade dada aos discursos provenientes de tais pesquisas é um efeito de poder, conferido aos

<sup>7</sup> Embaçado é uma terminologia/gíria que designa situações complicadas, nebulosas, de dificuldades não especificadas a serem enfrentadas.

órgãos estatais e/ou privados que assumem tal função e produzem significados sobre estatísticas, porquanto obtêm esse saber específico.

Há também o discurso formado a partir das práticas culturais e históricas sobre violência doméstica contra a mulher, sobre a formação do conceito tradicional de família, vinculado ao poder patriarcal, e ao sistema denominado como machista. A modelagem da família citada no discurso é decorrente das práticas patriarcais, que representam esse modelo de superioridade do homem, do patriarca, sobre as mulheres da família e os integrantes mais jovens. Esse modelo, nos termos da série enunciativa, reverbera em diversos contextos familiares vigentes e organizados no momento histórico da música.

O movimento prevalente, para além dos pontos de resistências e transgressões não organizados, de contestação a um modelo estratificado de família, no âmbito das sociedades pós-modernas, emergiu das revoluções culturais instauradas a partir da década de 1970, por diversos fatores somados, dentre eles o fortalecimento do movimento feminista, que intensificou as contestações aos padrões vigentes e enunciados colocados como verdadeiros, de um padrão natural de organização familiar. Contudo, na ampla e diversa sociedade, conforme o discurso da canção, ainda reverberam enunciados sobre um padrão natural e correto de família, sendo os arranjos diferentes da relação entre homem e mulher, em que se opera exercícios de poder desproporcionais pelo homem, que se exercem inclusive pela violência, são os erráticos e diferentes.

O discurso da canção se instaura, como pelo olhar de mulheres de múltiplos lugares, em um direcionamento contrário e de resistência à naturalização da violência, enquanto situação histórica, opondo nos trechos “questão cultural, força corporal” e “visão moral, pressão mental” às diversas causas que dão seguimento a esse tipo de prática

de violência, e que instauram diferentes poderes ao homem, nesse discurso lido como o agressor, ao enfatizar que o debate sobre violência transita por pontos culturais, biológicos, psicológicos e morais. Como nenhum discurso é desatado do período em que enunciado, tem-se que a temática da violência doméstica objetiva o posicionamento da artista, enquanto mulher, atenta às realidades de outras mulheres, e enquanto subvenção na identidade de mulher feminista.

Portanto, como queremos compreender os enunciados, e as relações que permitam que determinadas coisas possam ser ditas, em um momento histórico e contexto social específico, verificamos que tais enunciados servem como um alerta para os ouvintes sobre todas as relações de poder, de racismo e gênero, que permeiam esses discursos.

## 4 CONCLUSÃO

Neste artigo objetivamos identificar relações de poder e saber que se materializam e objetivam nos discursos das canções de *rap* enunciadas por cantoras do estilo musical que residem e transitam pela cidade de São Paulo/SP.

A realização das entrevistas com as cantoras Sharylaine e Luana Hansen foi de maior importância para a composição do artigo, porque as histórias e saberes dessas mulheres que legitimaram o trabalho. Nos pontos possíveis trouxemos as narrativas para dar vida à escrita, e por isso no tópico da abordagem histórica sobre a participação feminina, enfatizamos as falas e as experiências das entrevistadas, sem excluir que o movimento *hip hop* e o *rap* foram construídos e moldados por diversas mulheres.

Não ambicionamos, além disso, verificar todas as formações discursivas e relações que entrecruzavam nas séries enunciativas

estipuladas, nem tampouco de todos os enunciados materializados nas letras que tomamos como *corpus*. Salientamos a compreensão de que a totalidade de um tema é inatingível em meio à complexidade da sociedade e à própria dispersão dos discursos. Dedicamo-nos a tentar demonstrar como, a partir das práticas de resistências é possível identificar onde se localizam as relações de poder e saber e como elas objetivam os sujeitos por meio das práticas discursivas.

Por intermédio da arqueogenealogia dos discursos e dos conceitos de identidades, pensamos as práticas de resistência das mulheres negras, notadamente quanto a poderes e saberes sobre gênero e diáspora e seus regimes de verdade. O *rap* se consolida enquanto um meio, um campo discursivo, para que elas, mulheres negras, ecoem seus discursos de resistência, nos quais questionam padrões e regimes de verdade estéticos, políticos e identitários, e revelam rupturas que recaem e atravessam a ordem dos discursos vigentes. Por intermédio do *rap* composto por mulheres negras pudemos pensar sobre práticas da subjetivação no urbano, de identidade, gênero, aspectos culturais da violência contra a mulher, práticas de diáspora e racismo, e as relações de poder e saber que, no decorrer das racionalidades históricas, construíram verdades sobre práticas racistas e machistas. As músicas e seus enunciados, entretanto, reavivam nas canções práticas de resistência que marcam, afetam e constituem os sujeitos.

## REFERÊNCIAS

BAIROS, Luiza. Mulher negra: o reforço da subordinação. In: LOVELL, Peggy (org.). **Desigualdade racial no Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991. p. 139-145.

BRASIL, Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ago. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm#art46](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm#art46). Acesso em: 07 maio 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996a.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Genealogia del racismo**. La Plata: Altamira, 1996b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, Hubert L; DREYFUS, Paul (org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1995. p. 231-239.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. *In*: CRUVINEL, M. F. e KHALIL, M. G (orgs.). **Análise do discurso**: entornos do sentido. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001, p. 09-36.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? *In*: GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise; BARONAS, Roberto (orgs.). **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos: Claraluz, 2006. p. 19-34.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2003.

HANSEN, Luana. **Música**: Flor de Mulher, 2015. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-luana-hansen/flor-de-mulher.html>. Acesso em: 07 mai. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 1997.

ORLANDI, Euni Puccinelli. Tralhas e troços: o flagrante urbano. *In*: ORLANDI, Euni Puccinelli (org.). **Cidade Atravessada**: os sentidos públicos do espaço urbano. Os sentidos públicos do espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001. p. 09-24.

SILVA, Tadeu Thomaz da. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Angela Maria de. **A caminhada é longa... e o chão tá liso**: o movimento hip hop em Florianópolis e Lisboa. São Leopoldo: Trajetos Editorial, 2006.

ZANUTTO, Flávia. **Discurso, resistência e identidade**: o rock brasileiro dos anos 1980. 2010. 370 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.