



O ensino de cultura e arte indígenas e a resistência Aldeia Maracanã: Uma perspectiva intercultural

*Teaching indigenous culture and arts and the Aldeia Maracanã resistance:
An intercultural perspective*

*La enseñanza de cultura y arte indígenas y la resistencia Aldeia Maracanã:
Una perspectiva intercultural*

Júlia Muniz Xavante¹

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ)

Mayara de Sá Pinto²

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ)

RESUMO

Este relato de experiência apresenta experiências pedagógicas no ensino de cultura indígena em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro no cumprimento da Lei 11.645, de 10 de março de 2008. As atividades relatadas, voltadas para o Ensino Médio, são mediadas e promovidas com base no conceito de educação intercultural crítica. Permeado pela visão decolonial, o trabalho pedagógico e político relatado é resultado da vivência de uma professora Xavante, no contexto de resistência indígena, junto a sua experiência na Aldeia Maracanã (Maraká'nà), aldeia indígena em contexto urbano, localizada no bairro do Maracanã, Rio de Janeiro, Brasil. Nosso objetivo é compartilhar experiências de ensino com protagonismo indígena, envolvendo uma visão plural, viva, prática, flexível, dialética e mutável em escolas da rede estadual de ensino e na Universidade Indígena Aldeia Maraká'nà.

Palavras-chave: Interculturalidade crítica; Educação decolonial; Pedagogia para autonomia.

ABSTRACT

This article aims to share pedagogical experiences in the teaching of indigenous culture in public schools in the city of Rio de Janeiro in compliance with Law 11,645 of March 10th, 2008. The reported activities, prepared for high school students, are mediated and promoted by XXX, from Xavante ethnicity, based on the concept of intercultural education (WALSH, 2009, 2010). Permeated by the decolonial vision, XXX's pedagogical and political work reported here is the result of its experience as part of a living culture, which is engendered in the indigenous (r)existence itself; we talk about the experience (and the dream) of the Aldeia Maraká'nà Indigenous University - an indigenous village in an urban context, located in the Maracanã neighborhood, Rio de Janeiro, Brazil. Our goal is to share our pluriversal and living vision (practical, flexible, dialectic, changeable) that both creates and organically recreates a ruined space (such as the old Indian Museum). We wish to point out the dialectical potential found in this place and in the pedagogical practices conceived from it.

Keywords: interculturality; Decolonial education; Pedagogy for autonomy.

¹ Conhecida também como Júlia Muniz de Souza, formada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, atualmente é professora da rede pública de ensino do governo do estado do Rio de Janeiro. <https://orcid.org/0000-0001-7910-3392> E-mail: juliarte23@hotmail.com.

² Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. <https://orcid.org/0000-0003-2374-5390> E-mail: dsp.mayara@gmail.com. Agradecemos à Judith Payró (jpajroj@gmail.com) pela tradução do resumo para o espanhol e ao coletivo Aldeia Maraká'nà pelas imagens cedidas.



RESUMEN

Este informe presenta experiencias pedagógicas de enseñanza de cultura indígena en escuelas públicas de la ciudad de Rio de Janeiro, en cumplimiento de la Ley 11.645, de 10 de marzo de 2008. Las actividades que relatamos, dirigidas a la enseñanza de final de secundaria y bachillerato, se facilitan y se promueven con base en el concepto de educación intercultural crítica. Permeado por la visión decolonial, el trabajo pedagógico y político que recogemos aquí es resultado de la vivencia de una profesora de la etnia Xavante en el contexto de la resistencia indígena y junto con el colectivo de la Aldeia Maracanã (o Maraká'nà), una aldea indígena en contexto urbano, situada en el barrio del estadio Maracanã, en Rio de Janeiro, Brasil. Nuestro objetivo es compartir experiencias de enseñanza con protagonismo indígena que incluyan una visión plural, viva, práctica, flexible, dialéctica y mutable en escuelas de la red estatal de enseñanza y en la Universidad Indígena Aldeia Maraká'nà.

Palabras clave: Interculturalidad crítica; Educación decolonial; Pedagogía para autonomía.

Introdução

O presente trabalho compartilha experiências de ensino de arte e cultura indígena em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro no cumprimento da Lei 11.645/2008, sob a perspectiva de uma educação intercultural crítica (WALSH, 2009, 2010). As atividades relatadas, voltadas para o Ensino Médio, são mediadas e promovidas pela professora Júlia Muniz, da etnia Xavante e compartilham do potencial decolonial dos processos de ensino-aprendizagem. O trabalho pedagógico e político da professora é resultado de sua existência enquanto parte de uma cultura viva, que se engendra no próprio (r)existir indígena. Falamos da experiência (e do sonho) da Universidade Indígena Aldeia Maraká'nà, aldeia indígena em contexto urbano, localizada no bairro do Maracanã, Rio de Janeiro, Brasil. Compartilhamos de uma visão pluriversal e viva, que tanto cria quanto recria organicamente um espaço em ruínas (como o antigo Museu do Índio). Apontamos o potencial dialético que se encontra nesse lugar que, enquanto ruína, se transforma também em uma estrutura-base, arcabouço, a ser construído o desejo de uma educação para o devir³ indígena, protagonizada por indígenas, em um espaço multiétnico.

Começamos por lembrar algumas das diretrizes educacionais da temática indígena nas escolas de nível Fundamental e Médio. A Lei 11.645/2008 alterou a Lei 9.394/1996,

³ “Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. (...) à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos.” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24).

modificada pela Lei 10.639/2003, marcando a obrigatoriedade da inclusão de história e cultura afro-brasileira e indígena em sala de aula. Esse marco legislativo foi resultado dos avanços no plano político que aconteceram na década de 90, na qual surgiu o conceito de educação intercultural, ganhando força até os dias de hoje, em um mundo cada vez mais globalizado.

Apesar de ser muito usado em contextos multiétnicos, o termo intercultural ou interculturalidade pode representar a sujeição da diversidade cultural a um modelo único de existência: o modelo capitalista e patriarcal. Walsh (2010) destaca três possíveis usos da expressão com fins completamente díspares, explicitando como o discurso pode ser facilmente manipulado em prol das estruturas de poder existentes. A primeira crítica de Walsh se refere a um uso superficial do termo. Se considerarmos como intercultural aquilo que é relacional ou como aquilo que está entre culturas, o termo não é tão necessário, visto que trocas de conhecimentos, valores, práticas e tradições, ocorrendo igual ou desigualmente, já vêm acontecendo há séculos nas Américas. Nesse sentido, a palavra intercultural pode vir a invisibilizar as relações de trocas desiguais, intrínsecas ao histórico da dominação colonial.

Outro uso da expressão interculturalidade tem sido aquele que, nos termos de Fidel Tubino (2005), tem um papel funcional; isto é, possui uma função clara dentro dos jogos de poder já estabelecidos ou que estão se estabelecendo. Ela é concebida a partir de um esforço para incluir as diferenças através de uma retórica que destaca o diálogo, a coexistência e a tolerância. Mas existe um limiar em que essa concepção se torna reacionária ao passo que não questiona as regras do jogo. Segundo Tubino (2005), a interculturalidade funcional é perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal, pois não problematiza as origens das desigualdades sociais e, conseqüentemente, contribui para sua manutenção.

A terceira perspectiva que Walsh (2010) nos convida a pensar versa sobre a interculturalidade crítica. Aqui, não partimos da questão da diversidade ou das diferenças, mas, antes, do que há em comum entre elas: o processo de imposição de um pensamento e uma cultura única e dominante. É sobre essa base que o trabalho pedagógico que será apresentado enxerga seu aporte teórico.



A terceira perspectiva - a que assumimos aqui - é a da interculturalidade crítica. Com essa perspectiva, não partimos do problema da diversidade ou da diferença em si, mas do problema estrutural-colonial-racial. Ou seja, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura colonial e matriz de poder racializada e hierárquica [...] A partir dessa posição, a interculturalidade é entendida como ferramenta, como processo e projeto que se constrói a partir de as pessoas [...] que apoiam e exigem a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferente⁴ (WALSH, 2010, p. 78, tradução nossa).

Compreendemos que a educação intercultural é aquela que se faz a partir das pessoas em direção a mudanças sociais e não o contrário. Trata-se de uma “ferramenta, como processo e projeto”. Como veremos adiante, as atividades relatadas possuem uma perspectiva que envolve os alunos na experiência indígena, seja confeccionando bijuterias, desenhando grafismos, pintando o corpo, descobrindo culturas, rituais, histórias e contextos em que essas práticas e conhecimentos se situam. À medida que essas práticas acontecem, os alunos têm a oportunidade de descobrir o que os livros didáticos e professores não contam sobre a ancestralidade indígena originária em território brasileiro, devido ao processo de etnocídio em curso no Brasil até os dias atuais. Acreditamos, assim como Walsh (2010) no fragmento acima, que essas vivências abrem caminho à construção de novas formas de “estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferente”, pois fornecem aos estudantes referenciais não europeus, referenciais decoloniais de fato⁵, de um fazer e existir autônomos.

Em nossa legislação recente, uma resolução sobre ensino de cultura indígena dá margem para aplicação do conceito de interculturalidade de maneira superficial; isto é, não crítica, como pontuou Tubino (2005). A resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC), atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, preconizando que:

⁴ “La tercera perspectiva -la que asumimos aquí- es la de la interculturalidad crítica. Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado (...) Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente (...) Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas” (WALSH, 2010, p 78).

⁵ Conferir Walsh (2017).

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

[...] VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as **contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro**, especialmente das matrizes **indígena, africana e europeia**;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, **em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras** (BRASIL, resolução nº 3, 2018, p. 21, grifo nosso).

No inciso VI, do parágrafo 4º, se observa que “indígena, africana e europeia” aparecem juntas, sem ser feita nenhuma menção à desigualdade que existiu e ainda existe entre tais contribuições na história do país. Em vez disso, a palavra “especialmente” aparece na frente delas como se de fato houvesse algo de especial em se estudar essas culturas com a mesma atenção. Como sabemos que não é uma exceção o ensino da cultura e da história europeia nas escolas, a palavra “especialmente” parece indicar que existe uma equidade nos papéis de cada uma (afro, indígena e europeia) na formação do que chamados de povo brasileiro. Mas nosso ensino é majoritariamente europeu, tanto em suas bases formais quanto em seu conteúdo e modos de pensar e compartilhar o conhecimento. Poderíamos eleger inúmeros exemplos, mas tomemos a dimensão linguística. Quando os europeus chegaram a essas terras em 1500, havia em torno de 1.175 línguas indígenas aonde viria a ser o Brasil. Atualmente, existem apenas 274, aproximadamente⁶. Mesmo assim, algumas dezenas delas estão em processo de extinção. No entanto, apenas uma língua é a oficial, estando presente nas escolas, nos hospitais, nas repartições públicas, no ato de votar etc.: a língua portuguesa, a língua europeia, a língua do colonizador. Entendemos, portanto, que a resolução em questão parece sugerir ou ao menos dá margem a uma educação intercultural do ponto de vista relacional ou funcional, puramente.

Além disso, considerando ainda o inciso VI, do parágrafo 4º, a palavra “contribuições” restringe o ensino àquilo que apenas serviu para compor o estabelecimento do modo de vida e de organizar social baseados no modelo europeu de estado-nação. Essa

⁶ As estimativas dão conta de que o Brasil abrigava em torno de 1.175 línguas em 1.500. Atualmente, 274 línguas indígenas são faladas no país, de acordo com o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mesmo assim, o Brasil ainda é o oitavo país em número de idiomas falados no mundo. Informações disponíveis em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>.



restrição ignora a urgente necessidade de demarcação de terras indígenas; necessidade esta que, principalmente, visa à autonomia, à autogestão dos povos originários; isto é, a garantia de um modo de vida que não existe em prol da sociedade capitalista, mas de maneira independente, ainda que sob jurisdição do Estado brasileiro⁷. Um ensino intercultural crítico deve promover a valorização da história e da cultura dos povos originários não apenas pelo ponto de vista do que contribuíram para a formação do povo brasileiro (pois os povos indígenas possuem uma história milenar), mas pela sua própria complexidade e riqueza internas e seu histórico de resistência, rememorados pelos seus anciãos.

No inciso VII acima destacado, encontramos o incentivo para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, “em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras”. Mais uma vez uma educação intercultural em termos críticos não é viabilizada devido ao esforço de inserir a temática indígena em disciplinas que contam a história da colonização. Esse modo de enxergar o ensino contribui para duas ideias equivocadas que permeiam o senso comum. A primeira é de que qualquer assunto relacionado aos povos originários se refere a eventos passados. A segunda é a ideia de que estudos da cultura indígena se limitam a alguns poucos aspectos da cultura nacional. A literatura consumida se resume a escritos de não indígenas sobre os povos-origenários, muitas vezes contribuindo para a criação de uma imagem idealizada de um “índio”⁸ distante e estereotipado, reforçando a invisibilização da diversidade de povos que resistem em território nacional e o etnocídio. Além disso, a produção de fato indígena é posta na categoria de lendas, estórias lúdicas ou metáforas, traduzidas pelo não indígena. No entanto, sabemos que as histórias devem ser contadas a partir da cosmovisão de cada povo, o que inclui conhecimentos sobre diversas áreas, como geografia, matemática, botânica etc. (cf. sobre a diversidade de áreas do conhecimento ameríndio FERREIRA, 2008; SOUZA, 2010). Não se trata apenas de histórias lúdicas, mas de um conhecimento cujo acesso está situado em meio à vivência de cada povo. No mais, podemos questionar por que a temática indígena não é incentivada a aparecer nas demais disciplinas. Essa talvez seja mais uma forma que o projeto colonial encontra de

⁷ Direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e o Decreto de número 1775 de 1996, que dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas.

⁸ Para conferir a discussão em torno do estereótipo da figura do índio e a própria designação “índio” como um instrumento de dominação colonial, sugerimos a leitura de Lima, Faro, Santos (2016), Neves; Corrêa; Tocantins (2013) e De Castro (2013).



estabelecer o valor da arte, da história e da cultura indígenas, ou ainda, de estabelecer o valor do próprio indígena, como alegoria de um passado distante, como lenda ou folclore, marginalizando e domesticando todas as diferentes formas de viver, pensar e existir⁹.

Walsh (2010) destaca uma fala do Conselho Regional Indígena de Cauca (2004) que traduz precisamente o potencial que a educação intercultural possui, se mantivermos uma perspectiva crítica e decolonial:

Entendemos a interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre culturas. É um projeto político que transcende o educacional para pensar a construção de diferentes sociedades [...] em outra ordem social (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004, p.18, tradução nossa)¹⁰.

Isso só será possível se a cultura dos povos originários passar a ser reconhecida por elas mesmas e não somente pela contribuição na sociedade atual. Para além de uma perspectiva de consumo, é preciso conhecer de fato uma sociedade indígena para entender sua cultura, sua língua, seu modo de pensar, sua cosmovisão, sua produção artística. Assim, outros modos de viver são de fato compartilhados, experienciados e sonhados.

Alguns trabalhos sobre os efeitos da educação escolar nas práticas e concepções indígenas concordam que fundamentalmente o problema de uma educação indígena, ou com a temática indígena, diz respeito à própria introdução da noção ocidental de cultura. Estamos, portanto, diante de diferenças epistemológicas ao pensar o ensino da temática indígena nas escolas. Em Vilaça (2019), encontramos um bom exemplo de que estamos lidando com outros mundos de fato. A pesquisadora relata que uma dificuldade que os missionários encontraram ao catequizar o povo Wari' deveu-se ao fato de que os religiosos tiveram que ensinar também a diferença entre cultura e natureza, conceitos tão naturalizados em nossa sociedade, mas que simplesmente não faziam sentido entre os Wari' (VILAÇA, 2019).

⁹ Cf. Rajagopalan (2010) para uma discussão a respeito dos processos de domesticação e marginalização que determinadas correntes filosóficas e teóricas sofrem pela supervalorização daquelas que mais se alinham às estruturas de poder e narrativas dominantes.

¹⁰ “Entendemos interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas. Es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento sócia” (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004, p.18).



A noção ocidental de ensino está associada à ideia de apreensão de um conhecimento abstrato, seja a ideia do “reino dos céus”, pela catequese, seja o ensino formal, pela escola. Ao compreender o ensino apenas como algo abstrato a ser alcançado, a abordagem da temática indígena será como aquela da interculturalidade funcional, em que os saberes são vendidos e consumidos dentro da lógica neoliberal, sem qualquer profundidade ou relação com as causas político-sociais que estão imbricadas.

Avanços na antropologia moderna têm mostrado seminais diferenças ontológicas entre a perspectiva ocidental e a perspectiva dos povos originários em relação à compreensão de mundo e da vida como um todo. O relativismo cultural ocidental está associado ao universalismo naturalista – quando o mundo e os conceitos estão prontos e são assumidos como naturais, universais, submetidos a leis estáticas a serem desvendadas pela ciência ocidental. Aqui, conhecer é a ação do homem em desbravar o universo pronto e acabado. O perspectivismo ameríndio, no entanto, associa-se ao multinaturalismo, quando o que varia não são as culturas e a sua imposição de visões particulares sobre o universo pronto, mas o próprio universo é mutável, dialético e dialógico. Entre os povos perspectivistas, a cultura é o que preexiste a ação humana, e a natureza é justamente o que se produz pela ação do homem ou pelas relações que se estabelecem (DE CASTRO, 1996)¹¹.

Dadas essas diferenças e o que foi discutido até aqui, apresentamos exemplos de trabalhos que tentam alinhar nossa perspectiva pedagógico-política e o ensino regular nas escolas. Partimos dos questionamentos sobre como ensinar sobre uma cultura que em muitos casos não enxerga nem a si própria como cultura, visto ser este um conceito colonial. Precisamos escapar do perpetuamento de um ensino formal que relega aos povos originários o status de primitivo (ignorando suas tecnologias e conhecimento diverso), de ultrapassado (ao ignorar a existência e resistência dos povos indígenas atuais) e de donos de uma cultura menor (ao marginalizar ou domesticar a produção indígena através de narrativas não indígenas).

¹¹ Nas palavras de De Castro (1996): “[...] Esse reembaralhamento etnograficamente motivado das cartas conceituais leva-me a sugerir a expressão “multinaturalismo” para designar um dos traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às cosmologias “multiculturalistas” modernas: enquanto estas se apóiam na implicação mútua entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas — a primeira garantida pela universalidade objetiva dos corpos e da substância, a segunda gerada pela particularidade subjetiva dos espíritos e dos significados —, a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A “cultura” ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a “natureza” ou o objeto a forma do particular.” (DE CASTRO, 1996, p. 116).

Nossa abordagem se situa no sentido da valorização e do conhecimento sobre os povos indígenas brasileiros. Isso se dá por atividades educacionais contextualizadas e de imersão no(s) pluriverso(s) indígena. Trazemos a seguir a voz da professora Júlia Muniz, introduzindo a seção em que apresentamos exemplos de atividades desenvolvidas, que são fruto tanto de sua vivência e envolvimento com o projeto da Universidade Indígena autônoma Aldeia Maraká'nà, quanto de seu amplo conhecimento de contextos sociais protagonizados por demais indígenas, seja na cidade ou nas aldeias.

1 Trajetória de formação de uma professora da rede pública para uma educação intercultural crítica: da Lei 11.645 à prática em sala de aula

A seguir, relatamos algumas atividades mediadas e promovidas pela professora Júlia Muniz em alguns Colégios de Ensino Médio, da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, e na Aldeia Maraká'nà, aldeamento indígena em contexto urbano em que se situa uma universidade indígena autônoma, popular e multiétnica. A seguir, apresentação de Júlia Muniz em primeira pessoa.

Júlia Muniz de Souza por ela mesma:

Eu sou Júlia Muniz de Souza, com origem indígena por parte de pai, de Fortaleza, Ceará, porém sem conhecimento do nome do meu povo. Xavante por adoção. Meu nome Xavante é Wautomohinhõ. Sou formada em Educação Artística com Licenciatura em História da Arte e Artes Plásticas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; professora concursada na Rede Estadual de ensino desde o ano 2000, atualmente com duas matrículas como funcionária pública. Trabalho em quatro colégios públicos ministrando aulas no 2º ano do Ensino Médio e no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) IV. Participo do coletivo Aldeia Maracanã desde o ano de 2016 e atualmente faço promoção de eventos na Aldeia junto a outros indígenas e apoiadores do movimento¹².

Foi a partir de 2013 que Júlia começou a se interessar em aprofundar seus conhecimentos sobre arte e culturas indígenas, por conta da cobrança da secretaria de

¹² Mais informações sobre a trajetória de Júlia podem ser encontradas no livro "Guerreiras - mulheres indígenas na cidade - Mulheres indígenas na Aldeia" Ed. Aline Pachamama - 1ª edição – Pachamama: Rio de Janeiro, p. 157 - 164, 2018.



educação pelo cumprimento da Lei 11.645, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino de artes e em outras disciplinas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Dado que os livros de artes oferecidos pela rede ofertavam conteúdos insuficientes sobre o tema, Júlia começou sua busca por eventos culturais e pessoas que abordassem a arte e a cultura indígena.

A princípio os eventos eram raros, com participantes não indígenas como protagonistas a dissertarem sobre o tema da cultura e arte indígenas. Somente aos poucos alguns indígenas foram aparecendo nesses encontros. Além disso, pela sua observação, as pesquisas e mostras dos colégios, na Semana Étnico-Racial promovida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), até os dias de hoje, são majoritariamente sobre os africanos ou afro-brasileiros e sua cultura.

Em face disso, Júlia foi pesquisando diversos povos indígenas através da internet e percebendo suas particularidades. Em 2016, em um desses encontros étnico raciais, promovidos pela SEEDUC-RJ com os colégios, professores e alunos, ela conheceu Dinante Tserenhitomorã, Xavante que estava fazendo o 2º ano do Ensino Médio em uma das escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Júlia aproximou-se dele e ficaram amigos. Dinante ensinou-lhe muito sobre os Xavante, desde a história, a cosmovisão, até os artesanatos e os modos de ser e de pensar. A partir desse momento, Júlia continuou com mais intensidade sua pesquisa sobre cultura e grafismos de diferentes povos, chegando ao levantamento de arte e cultura de mais de 56 povos, com a ajuda de amigos internautas de vários povos indígenas. Em janeiro de 2016, em visita a aldeia E'tempore (Terra Indígena Parabubure), pertencente ao município de Campinápolis, MT, onde Dinante morava, conheceu sua extensa família de nove irmãos, pai, mãe e avó. Ao voltar para casa no Rio de Janeiro, Júlia soube por telefone que a avó de Dinante, Maria Auxiliadora, tinha adotado Júlia como sua irmã¹³. Nesse interim, Júlia propôs que Dinante voltasse ao Rio e completasse aqui o seu Ensino Médio, não porque o ensino aqui fosse de melhor qualidade, mas porque acreditavam que aqui teria acesso a outros tipos de convívios que poderiam enriquecer a troca cultural. Ele aceitou com prazer e, como combinado, completou seus estudos no Rio de

¹³ Maria Auxiliadora disse que a Júlia era muito parecida com sua irmã, que ela havia perdido. O nome Xavante de Júlia, Wautomohinhõ, é o mesmo que o da mãe de Maria Auxiliadora.



Janeiro. Durante o ano de 2016, frequentaram diversos espaços, onde o protagonismo indígena se fez mais presente. Conheceram muitas pessoas, indígenas e não indígenas, e toda semana visitaram a resistência da Aldeia Maracanã (ou Maraká'nà), situada no antigo Museu do Índio. A princípio ficavam na calçada fora do terreno do museu, pois naquela época, o prédio era policiado dia e noite. Com o advento da prisão de César Maia, ex-prefeito do Rio de Janeiro, e do presidente do grupo empresarial Odebrecht, o cerco policial foi se enfraquecendo e, então, ocorreu a retomada do terreno ao lado do prédio do antigo museu e, logo depois, a retomada de todo o micro território de 14.300m², onde hoje se situa a Aldeia Maraká'nà.

Durante a estadia de Dinante em sua casa, os dois faziam pinturas, desenhos, saias de palha, pesquisas na internet e apresentações em PowerPoint para ministrarem palestras nas escolas onde Júlia trabalhava e em outros espaços. Nessa época, Dinante participou de um teste para trabalhar interpretando um indígena em uma novela da TV Globo e, tendo passado no teste, trabalhou durante o mês de janeiro e fevereiro de 2017 no Rio de Janeiro. Em fevereiro teve sua formatura e no dia 20 de fevereiro voltou pra casa em Mato Grosso.

Enquanto tudo isso acontecia, Júlia pesquisava mais e mais sobre os povos originários do Brasil. Com o auxílio do Facebook e dos parentes que ia conhecendo na internet, começou a pesquisar pela palavra “mulher” em diversas línguas indígenas, conseguindo 40 traduções dessa palavra em línguas originárias, as quais vieram a se tornar conhecimento compartilhado com suas turmas nas escolas. Junto às palavras, vieram as fotos de mulheres indígenas, representando cada uma o seu respectivo povo.

Todas essas descobertas eram compartilhadas com seus alunos e replicadas às atividades em sala de aula e eventualmente na Aldeia Maracanã e em outros espaços educacionais onde eram oferecidas oficinas, rodas de conversa e mostra de sua pesquisa através das apresentações em PowerPoint por Júlia e atualmente através de *lives*. As atividades propostas consistiam em: conversa crítica sobre as apresentações de PowerPoint dos povos e suas artes e culturas estudadas, trançado com miçangas, pintura corporal, pesquisa, desenho e pintura de grafismos, levantamento de palavras de origem indígena usadas no vocabulário diário e seus significados, palestras com visita de indígenas à escola,



com música, dança e diálogos muito transformadores, assim como pesquisas teóricas sobre os povos originários no território brasileiro e suas particularidades.

Hoje, nas escolas, ela é conhecida como Júlia Xavante e é um exemplo de uma realidade a partir do devir indígena de que tratamos na introdução. Os professores e colegas de trabalho consideram-na referência de resistência indígena. Júlia relata: “É muito gratificante poder levar esse tipo de conhecimento e reflexão onde pouquíssimos professores falam sobre os nossos povos originários”.

2 Resultados da trajetória relatada

Diante dos relatos até aqui, elencamos algumas atividades, atualmente exercidas pela professora Júlia Muniz na rede pública de ensino, voltadas a alunos do 2º ano do Ensino Médio. As atividades estão listadas e brevemente comentadas a fim de oferecer ao leitor uma perspectiva de ensino intercultural de base dialética e crítica (cf. LORENZET, ANDREOLLA, 2019), abordando a temática indígena. Como veremos, um ensino nesse sentido está além do formalismo que a escola regular oferece. Nessa compreensão pedagógica, o ensino deve ser experienciado enquanto conhecimento e não apenas aprendido para ser passado adiante. Da mesma forma, os alunos devem passar pela experiência indígena ao aprender sobre a questão indígena.

2.1 Atividades pedagógicas desenvolvidas por Júlia

A seguir apresentamos cada atividade com uma descrição e imagem(ns) ilustrativa(s). É importante ressaltar que essas atividades estão inseridas em contextos de sequências didáticas e, com isso, objetivam construir relações e conhecimentos decoloniais, respeitando o processo de aprendizagem como um fenômeno orgânico e não mecanicista.

2.1.1 Pesquisa sobre um povo indígena, sua arte e cultura: trabalho por escrito

Nesta atividade, são mostradas apresentações em PowerPoint com diversas fotos de artes e culturas indígenas com seus grafismos, pinturas corporais em diversas situações, cerimônias, rituais, festas ou mesmo em atividades diárias¹⁴. Essa atividade busca apresentar a diversidade dos povos indígenas, muitas vezes completamente desconhecida para os alunos. Comentadas e explicadas as imagens, é passada uma lista com nomes de alguns desses povos. O aluno deve escolher um para realizar uma pesquisa em dupla na internet. Depois, cada dupla deve escrever sobre o povo escolhido em uma folha de papel almaço e colar três fotos que ilustrem esse povo (sem haver repetição de povos ou temas). Esse trabalho de pesquisa é uma oportunidade para o aprofundamento do conhecimento de pelo menos um dos povos que já foi apresentado no PowerPoint.

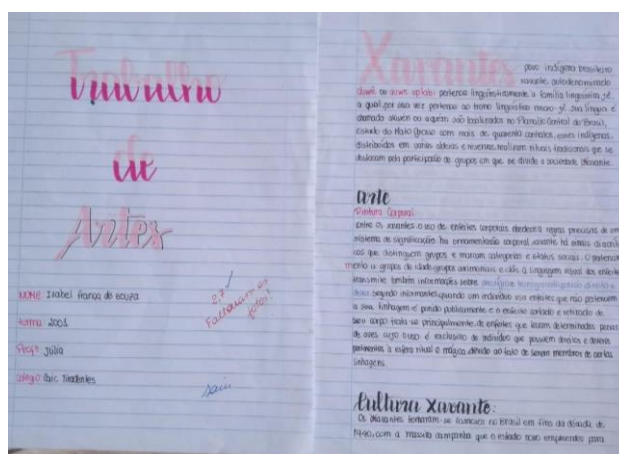


Figura 1 - Trabalho de pesquisa feito por aluno sobre o povo Xavante
Fonte: Fotografia tirada pelas próprias autoras

2.1.2 Trançado: trabalho prático em sala de aula

Nessa aula, são mostradas apresentações em PowerPoint de trançados e tecelagem com diversas fotos de cestos, redes, peneiras e outros artefatos. Apresentadas as imagens e

¹⁴ As pinturas corporais vão ocorrer em diversas situações de acordo com o povo que usa determinada pintura. Por exemplo, os Xavante só se pintam em suas festas tradicionais; enquanto os Guajajara podem se pintar todo dia. Porém os Guajajara também possuem certas pinturas que são específicas para algumas cerimônias, como a “festa da menina moça”.



explicado o conteúdo delas, o aluno deve cortar tiras coloridas de cartolina, trançá-las, conforme as instruções e conhecimento da professora, e colá-las em uma folha de ofício, fazendo um acabamento com papel cartão ou cartolina. Nessa atividade, os alunos presenciam uma aula de trançado básico que diversos povos ameríndios dominam.



Figura 2 - Trabalho de trançado feito por alunos
Fonte: Compilação das próprias autoras

2.1.3. Cartaz de mulheres indígenas: trabalho prático e de pesquisa

Nesse trabalho, após mostra e explicação de apresentações em *PowerPoint* com diversas fotos de indígenas de diferentes povos, culturas e línguas, é passada uma lista de nomes de povos indígenas e a palavra “mulher” traduzida para a língua de cada povo. O aluno deve pesquisar e escolher na internet uma foto de uma dessas mulheres indígenas da lista que contenha uma legenda para confirmar sua origem étnica. Isso é importante porque muitas vezes encontramos fotos de indígenas com informações erradas sobre sua etnia. Então esse trabalho é feito para que os alunos se certifiquem de que a legenda da foto é verdadeira. Depois disso, eles devem colar a figura no centro de $\frac{1}{4}$ de cartolina. Acima da foto devem colocar o nome do povo, a palavra “mulher” em português e a palavra “mulher” na língua daquele povo. Ao redor dessa cartolina, devem fazer uma margem da largura da régua escolar padrão e, após pesquisa, inserir nessa margem grafismos indígenas e colori-los¹⁵. Os trabalhos

¹⁵ Os grafismos que os alunos fazem não necessariamente são do povo representado na imagem. Com anos de pesquisa, sabemos pode ser muito difícil confirmar o grafismo de um povo específico. Apenas com o aval de alguém do próprio povo é possível ter essa certificação, pois não se trata de informações que se possa encontrar facilmente em livros ou na internet. Em sua experiência, a Júlia Muniz relata que até o presente momento só

fazem parte de um grande mural no mês de março em homenagem a mulher brasileira ou no mês de setembro, pelo dia Internacional de Mulher Indígena. O objetivo é trazer um aprofundamento no conhecimento da diversidade de povos e mesmo de aspectos físicos das diferentes etnias, evitando o estereótipo estético, e da diversidade linguística brasileira; além de abordar com alunos a configuração social matriarcal dos povos originários.



Figura 3 - Cartaz de mulheres indígenas
Fonte: Fotografado e compilado pelas próprias autoras

2.1.4. Nome de povos indígenas com grafismo, localização, demografia e línguas nativas: trabalho prático e de pesquisa

Após da exibição em PowerPoint de diversos povos indígenas, é passada para os alunos uma lista com alguns povos indígenas brasileiros. Nesta atividade, o aluno deve escolher um povo, pesquisar na internet sua localização geográfica, o tamanho de sua população e sua língua nativa. Em meia folha de papel ofício, dobrada ao meio ao comprimento, deve escrever o nome do povo com letras vasadas ocupando toda a altura do papel e, dentro

conseguiu identificar, através de trabalhos acadêmicos, três grafismos a seus povos (Guarani (SILVA, 2015), Meynaco (COSTA, 1988) e Bakairi (MUSEU DE ARTE DO MATO GROSSO, 2015)).



das letras, desenhar grafismos¹⁶ indígenas pesquisados na internet e pintá-los. Dentro do papel dobrado, deve colocar as informações da primeira parte da pesquisa (local de aldeamento, população e língua). Por fim, cola-se este papel dobrado em uma tira de cartolina, deixando uma margem de dois a três centímetros, como se observa na Figura 4. O observador desse trabalho tem a opção de levantar a aba com o nome do povo e encontrar informações sobre ele.



Figura 4 - Exemplo de atividade com nome de povos indígenas
Fonte: Fotografado pelas próprias autoras

Esse mesmo trabalho pode ser feito com palavras de línguas indígenas que foram inseridas no português brasileiro ou palavras que foram aportuguesadas; isto é, que sofreram mudanças morfológicas ou fonológicas pelo contato com o português europeu. Esse seria um exemplo de atividade que dá enfoque à contribuição indígena na nossa sociedade hoje. Como discutimos anteriormente, é preciso ir além da concepção de que os povos indígenas apenas contribuíram (no passado) à formação da sociedade brasileira. Uma educação que se restringe a isso ajuda a manter inviabilizada a realidade atual dos povos indígenas e instrumentaliza suas existências em favor da manutenção de uma narrativa que privilegia a história da colonização. Por isso, é também proposta uma roda de conversa para que todos possam contribuir na feitura de uma lista de palavras conhecidas do dia a dia, junto à professora Júlia que compartilha seu conhecimento de línguas indígenas, dos troncos Tupi e Macro-Jê, e outras informações, como a enorme quantidade de palavras indígenas que existe no dicionário de português. A lista de palavras é atualizada e eles devem pesquisar na internet o significado

¹⁶ Escolha de grafismos aleatoriamente, conforme o explanado em nota de rodapé anterior.

de uma palavra escolhida pelo aluno (sem haver repetições), escrever na frente do papel ofício a palavra e dentro, o significado, como já explicitado.

2.1.5. Pintura de um grafismo: trabalho prático

Nesta atividade, são apresentadas em PowerPoint fotos de grafismos indígenas de diferentes povos em diferentes materiais, como cestos, redes, pinturas corporais e outros. Após comentário sobre os grafismos (povo de origem e, quando há informações, seus contextos de uso e significados), são distribuídas xerox com grafismos em uma folha de papel ofício e o aluno deve fazer uma composição policromática colorindo os espaços em branco do desenho.



Figura 5 - Composição policromática com grafismos
Fonte: Fotografia tirada pelas autoras

2.1.6. Anel de miçangas: trabalho prático

Primeiramente, é oferecida uma explicação sobre artesanatos tradicionais indígenas feitos de miçangas, como pulseiras, anéis, colares, tornozeleiras, gargantilhas e outros. Depois, fios de nylon e miçangas são distribuídos aos alunos para produzirem um anel conforme a instrução da professora. São mostrados modelos de artesanatos com grafismos de diversas cores e texturas para inspirá-los. Tanto esta proposta quanto àquelas com grafismos



inserir os alunos em trabalhos práticos baseados em conhecimentos tradicionais dos povos originários.



Figura 6 - Trabalho individual de anel de miçanga feito por aluno
 Fonte: Fotografado pelas próprias autoras

2.1.7. Foto de rosto do aluno com grafismo e adereços indígenas: trabalho prático e de pesquisa “Eu posso ser você sem deixar de ser eu”

Após a professora apresentar em PowerPoint fotos de pessoas de diversos povos indígenas e suas pinturas corporais, o aluno deve escolher uma das imagens para replicá-la pintando o rosto de um colega. Depois, deve tirar uma foto do resultado e enviar para a professora. As fotos compõem parte de um grande mural cujo título é “Eu posso ser você sem deixar de ser eu”. Aqui, os alunos são convidados a refletir sobre questões de identidade, empatia e alteridade, presentes entre os povos indígenas.



Figura 7 - Mural “Eu posso ser você sem deixar de ser eu”
 Fonte: Fotografado e compilado pelas autoras

2.1.8. Mão com grafismo indígena “A Paz está em suas mãos”: trabalho prático e de pesquisa

Nesta proposta, após apresentação de fotos e comentários sobre da professora grafismos indígenas, o aluno deve fazer o contorno de sua mão em uma folha de papel ofício, pesquisar um tipo de grafismo indígena na internet, desenhar o grafismo no interior do contorno da mão, colori-lo e cortar o desenho da mão. Depois, cola-se o desenho sobre uma cartolina e novamente corta-se a cartolina no contorno da mão. As atividades dos alunos compõem um mural intitulado “A Paz está em suas mãos”, em alusão ao genocídio indígena.



Figura 8 - Exemplos da atividade “A paz está em suas mãos”
Fonte: Fotografado pelas autoras

2.1.9. Cartazes com frases de apoio à causa indígena: trabalho prático com utilização de computador

Após passada uma lista de frases de lutas contra opressões, cada aluno deve escolher uma das frases e no computador da escola deve criar um documento pelo Word, escrever a frase, escolher a fonte, centralizar, escolher o tamanho da fonte e imprimir a frase. Depois de impressa a folha de papel ofício, ela é dobrada em quatro e o aluno deve fazer o desenho de uma linha sinuosa, quebrada ou mista nas duas bordas onde não há dobra e depois recortar o que foi traçado. A seguir, a folha deve ser centralizada e colada em ¼ de cartolina de cor forte. Os trabalhos são expostos em um grande mural sobre a resistência indígena.

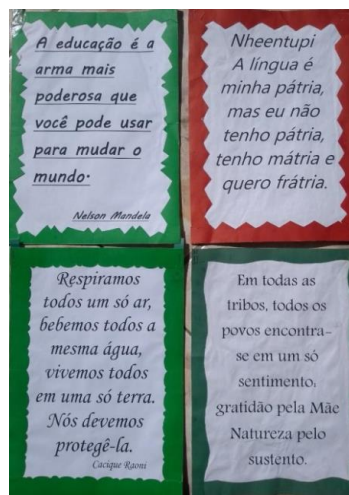


Figura 9 - Frases de apoio a lutas contra o racismo
 Fonte: Elaboração própria¹⁷

2.1.10. Roda de conversa com amigos indígenas nas escolas

Ainda na perspectiva de um ensino intercultural crítico nos termos de Walsh (2010), são promovidas também rodas de conversa entre alunos e indígenas convidados que visitam as escolas e falam de suas vivências na aldeia e na cidade. Algumas dessas atividades oferecem pintura corporal e apresentação de cantos e danças tradicionais.



Figura 10 - Visita de indígenas no Centro Educacional Compositor Manaceia José de Andrade¹⁸
 Fonte: Fotografia das autoras

¹⁷ Na imagem, lê-se na frase superior esquerda: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Na frase superior direita: “Nheentupi. A língua é minha pátria, mas eu não tenho pátria, tenho mátria e quero frátria”. A frase no canto inferior esquerdo: “Respiramos todos um só ar, bebemos todos a mesma água, vivemos todos em uma só terra. Nós devemos protegê-la” (Cacique Raoni). E, por último: “Em todas as tribos, todos os povos encontra-se um só sentimento: gratidão pela Mãe Natureza pelo sustento”.

¹⁸ Na imagem: alunos junto à professora Júlia e o convidado Josimar Wenhomri Tsimpropardi Xavante. Júlia e Josimar usam pinturas e vestimenta do povo Xavante.



Figura 11 - Visita de indígenas no Colégio Estadual Itália¹⁹
Fonte: Fotografia das autoras



Figura 12 – Visita de indígenas ao Centro de Apoio Integrado à Criança Joaquim José da Silva Xavier: O Tiradentes²⁰
Fonte: Fotografia das autoras

2.1.11. Visita da professora Júlia e outros indígenas da Aldeia Maraká'nà em outros espaços educativos

Muitos dos trabalhos desenvolvidos pela professora Júlia em parceria com outros indígenas foram apresentados em outros espaços de educação, como o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ) no bairro da Lagoa e a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) no bairro do Maracanã, compartilhando não apenas os resultados, mas também a visão do ensino intercultural crítico, que enxerga o indígena como seu protagonista.

¹⁹ Na imagem: Dinante Tserenhitimorã Xavante e Júlia junto a alunos.

²⁰ Na imagem: Em palestra, Potyra Krikati-Guajajara fala a alunos.



Figura 11 - Roda de conversa no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)
Fonte: Fotografia das autoras



Figura 12 - Roda de conversa na Uniersidade Federal do Rio de Janeiro
Fonte: Fotografia das autoras



Figura 13 - Roda de conversa no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no bairro Lagoa
Fonte: Fotografia das autoras



Figura 14 - Roda de conversa na Fundação de Apoio à Escola Técnica, no bairro Maracanã
Fonte: Fonte: Fotografia das autoras

Como observamos, as propostas são cuidadosamente pensadas e contextualizadas a partir de uma exposição mais aprofundada sobre cada tema e cada povo sobre a qual se fala em sala de aula, através das apresentações de PowerPoint. É importante destacar que essas atividades não são feitas isoladamente. Elas fazem parte de um conjunto de sequências didáticas que dão um panorama amplo sobre a diversidade dos povos indígenas brasileiros, além de contarem com a presença viva da Júlia e de amigos indígenas que contribuem na construção das atividades. Isso significa que não apenas os alunos passam a conhecer um povo, mas também a diversidade e a relação de solidariedade entre eles. Além disso, todas as atividades dependem de uma participação ativa dos alunos e do envolvimento deles na realização das propostas.

3 Pluriversidade multiétnica indígena Aldeia Maraká'nà: interculturalidade e resistência

Como Júlia Muniz faz parte do coletivo Aldeia Maraká'nà, optamos também por apresentar um breve panorama histórico a partir da última retomada de território. A finalidade, aqui, é compartilhar a perspectiva de uma educação indígena que tem como ponto de partida a própria resistência indígena, que se estabelece nas trocas relacionais, nas conexões que se fazem e se aprofundam no tecer da vivência entre os que ingressam na pluriversidade Aldeia Maraká'nà.



No fim do ano de 2016 aconteceu o início da retomada do terreno ao lado do prédio do antigo museu do índio. Indígenas e apoiadores começaram tirando o asfalto, fazendo plantio, promovendo rodas de maracá com cantos tradicionais, encontros de mulheres no “círculo sagrado feminino” e do “fogo sagrado”. Os que ali se aproximaram tiveram que lidar com moradores de rua e dependentes químicos que entravam no terreno para urinar, usar drogas ou dormir. Nos dias de jogo no estádio do Maracanã, a situação era ainda pior, pois pela ausência de banheiros na área externa do estádio, os torcedores faziam da aldeia a sua latrina.

Em 2017, forças foram se agregando, outros indígenas e apoiadores foram se somando à luta. Era a Universidade Indígena Aldeia Maraká'nà tomando forma (ou Pluriversidade Indígena Aldeia Maraká'nà, como é conhecida dentro da aldeia, por abrigar diferentes povos e suas diferentes culturas). Houve muitos mutirões, exibição de filmes, rodas de conversa, aulas de ze'ageté²¹ e tupi-guarani. A luta estava cada vez mais fortalecida.

Mas foi no ano de 2018 que Júlia realmente se surpreendeu em como esse coletivo fazia diferença em sua vida. Indígenas e apoiadores organizaram e promoveram o III COIREM (Congresso Intercultural de Resistência dos Povos Originários e Tradicionais) em parceria com o CESAC (Centro de Etnoconhecimento Sociocultural e Ambiental Cayuré). O evento durou uma semana durante o mês de novembro de 2018, com uma programação bastante diversificada, durante todos os dias de evento, de 9h às 21h. Seu objetivo principal foi:

Estabelecer as diretrizes políticas, sociológicas, filosóficas, pedagógicas e artístico-culturais da implementação da Universidade Indígena e reconhecer e desenvolver propostas de fortalecimento da resistência de base comunitária e de luta pela terra pelos povos indígenas. Também considerando urgente o registro da criminalização das lideranças dos povos indígenas e da invisibilidade dos povos e do racismo historicamente sofrido. Trata-se da deflagração do processo de constituição participativa de uma universidade-aldeia indígena, como espaço de formação superior, na vivência comunitária de princípios, usos e costumes tradicionais indígenas e intercultural, aliada ao reconhecimento e busca por reparação pelo Genocídio/Racismo Indígena historicamente praticado estruturalmente pelas práticas colonialistas do Estado (COIREM, 2018).

²¹ Língua do tronco Tupi, do povo Guajajara do Maranhão.

O Congresso foi um sucesso e, mesmo com recursos escassos, foi registrada, em média, uma frequência de 250 pessoas por dia. A experiência foi muito rica pela quantidade de aprendizado compartilhado.



Figura 15 - Imagens do COIREM 2018, Aldeia Maraká'nà, Rio de Janeiro, Brasil
Fonte: Fotografias e compilação próprias

Ficou acordado entre os presentes que a construção da Pluriversidade Indígena Aldeia Maraká'nà:

(...) parte de uma inquietação: a constituição de um espaço de educação popular, de bem público-comum construído autonomamente pelos e para os povos indígenas e originários. (...) Um lugar de articulação, denúncia, produção coletiva de conhecimento estratégico para lutas, (re)valorização dos saberes ancestrais, dos princípios de convivência sociocomunitária destes povos tradicionais, fortalecimento e de superação da condição de criminalização e opressão histórica dos povos indígenas (COIREM, 2018).

Salientamos que a Universidade Indígena Aldeia Maraká'nà não conta com abastecimento de água canalizada, nem tratamento de esgoto ou fornecimento de luz elétrica, mesmo estando ao lado de um dos mais famosos pontos turísticos da cidade do Rio de



Janeiro: o estádio Mário Filho, mais conhecido como Maracanã. Por todas as dificuldades e o histórico de lutas, a frase emblemática de resistência da aldeia é “Aldeia reXiste!”²²

A partir da realização do III COIREM, a professora Júlia convidou “parentes” para rodas de conversas e troca de conhecimentos, ajudando a promover eventos culturais e educativos no espaço. Às indígenas moradoras da Aldeia Maracanã, foram feitas propostas de oficinas para ensino de artesanato com miçangas e plumária, convite que foi prontamente aceito. Assim também foram promovidas oficinas de confecção de tijolos ecológicos, filtro dos sonhos, somadas às atividades do “círculo sagrado feminino”, oficinas de tecelagem, entre outros.

Como uma Pluriversidade, apoiadores da Aldeia Maraká'nà juntos a indígenas criaram o encontro “Maracás e Tambores”, em que vozes negras e indígenas se encontram para tratarem de modos de existência decoloniais. Esse evento acontece uma vez por mês com propostas de atividades de matriz afro-brasileira e indígena.



Figura 16 - Chamada para o Encontro de Maracás e Tambores
Fonte: Arte do coletivo Formiga Preta para o evento Maracás e Tambores

²² O *x* proposital é um marco para a leitura da palavra *existe* dentro de *resiste*, depois da última retomada, em 2016. São diversos os materiais que contam um pouco do histórico de resistência da Aldeia. Para conferir, sugerimos alguns: documentário Urutau (disponível em: <https://jornadaebep.com/campanhas/>), entrevista com indígenas da resistência Aldeia Maraká'nà (disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/27910>), artigo do curso da pós-graduação em dança na UFRJ (RIBEIRO, Ruth. **Sonhar o chão: dança, decolonialidade e ancestralidade**. 2020 (no prelo)), vídeos no Youtube (por exemplo, o disponível em: <https://youtu.be/g7BasJqXUw4> e <https://youtu.be/TSWMCvDz9ms>), avaliação da arquitetura do prédio do antigo museu do índio e avaliação para preservação do espaço para o manejo indígena (disponível em: <http://www.midioteca.fau.ufrj.br/?p=projetos&id=2049&busca=&pg=10>), trabalho de conclusão de graduação para o curso de comunicação e jornalismo (<https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/4080>) e outros.

Em outubro de 2019, com apoio do “Laboratório de Estudos de Cultura e Línguas Indígenas” (LECLIN) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e do CESAC, a aldeia promoveu outro evento intercultural, que contou com mais de 12 povos representados com suas línguas maternas, foi a 1ª Conferência de Línguas Indígenas ReXistência Aldeia Maraká'nà, em 12 e 27 de outubro de 2019.



Figura 17 - 1ª Conferência de Línguas Indígenas ReXistência Aldeia Maraká'nà
Fonte: Acerto do coletivo Aldeia Maraká'nà

A Aldeia Maraká'nà não apenas oferece atividades culturais como também recebe grupos e pessoas não indígenas que compartilham com os indígenas diversas atividades, como: oficina de sabão, mostra circense, contação de histórias, apresentações musicais, folclóricas e outros. A Universidade Indígena Aldeia Maraká'nà traz a troca de saberes como forma de enriquecer a todos, onde alguém sempre tem algo a ensinar e algo a aprender.

Atualmente, com a quarentena devido ao COVID-19, as atividades no espaço precisaram ser suspensas, incluindo a venda de artesanato, forma de sustento de muitos indígenas da aldeia. Mas, ainda em meio à pandemia do novo coronavírus, integrantes e apoiadores seguem mantendo viva a Universidade Indígena, em contexto urbano. Com a ajuda de amigos e apoiadores foi feito, no início da quarentena, uma campanha virtual de arrecadação de fundos e doações que, com sucesso, vem garantindo a alimentação, a higiene pessoal das pessoas que moram na aldeia e o material de limpeza para o espaço, assim como o abastecimento de água através de caminhão pipa (caminhão de água potável).

No mês de junho de 2020, houve a proposta de José Urutau Guajajara, conhecido como cacique da aldeia, de fazer um curso on-line de Língua e Cultura Tupi-guarani, com duração de quatro meses, em quatro módulos, com quatro aulas cada. A proposta foi lançada e



acontece atual e regularmente com boa frequência de participação. O curso, que tinha como público-alvo amigos e frequentadores da aldeia, rompeu as próprias fronteiras e hoje possui alunos fora do Rio de Janeiro e fora do Brasil. Uma brincadeira com isso é feita entre os apoiadores. Diz-se que é “a Universidade Indígena Maraká’nà SEM fronteiras”.

Cada dia é, para este projeto, para este sonho, um dia de aprendizagem e de superação, um dia em que o coletivo de fato cria uma escola popular, um espaço de aprendizado diferente. Nesse lugar, a ancestralidade e tradições não ocidentais se fortalecem, lembrando-nos do potencial que existe na coletividade, no compartilhar a importância do conhecimento ancestral dos povos originários do território brasileiro. Acreditamos essas experiências de troca são exemplos práticos de uma “construção de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferente” de que Walsh (2010) propôs ao considerar a interculturalidade como “ferramenta e processo”. Essa construção decolonial “descoloniza” no contato com o urbano e a população em geral.

A descolonização que visa mudar a ordem do mundo é um programa de desordem absoluta. Um processo histórico contribuído por novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. (FRANTZ FANON, 2005)

A Universidade Indígena Aldeia Maraká’nà é essa experiência que engendra novos corpos que “não aparecem por acaso”, como em Freire (2011), mas a partir de um “processo”. A Aldeia Maraká’nà é esse lugar da construção popular a favor do desenvolvimento de conhecimentos e tecnologias voltadas aos interesses do povo, e por isso mesmo, por não se coadunar à lógica mercadológica capitalista do ensino ou mesmo do tempo e do espaço, ali é também um lugar de e para o bem-viver.

O homem novo e a mulher nova não aparecem por acaso. O homem novo e a mulher nova vão nascendo na prática da reconstrução revolucionária da sociedade. Mas, de qualquer maneira, podemos pensar em algumas qualidades que caracterizam o homem novo e a mulher nova. O compromisso com a causa do Povo, com a defesa dos interesses do Povo é uma destas qualidades. (FREIRE, 2011, p. 99-100)



Figura 18 - Imagem ao final de um encontro de mulheres Círculo Sagrado Feminino
Fonte: Fotografia do acervo do coletivo Aldeia Maraká'nà

Considerações Finais

Nosso objetivo ao compartilhar algumas das atividades promovidas por Júlia e também sobre aquelas promovidas em parceria com a Aldeia Maraká'nà foi apontar um caminho para o exercício de uma pedagogia politicamente engajada, que se faz com base em uma educação intercultural crítica. As práticas aqui relatadas tiveram como protagonistas o indígena e sua cultura viva. Houve o interesse não apenas em se aprofundar nos estudos da grande diversidade de povos indígenas do Brasil, mas também em promover atividades que inserem os alunos nas práticas indígenas, através de trocas reais entre aluno e o(s) multiverso(s) indígena(s). É importante destacar que esse modo de “professar” deve ser uma extensão da própria vida do educador, pois se trata, como vimos, de compartilhar conhecimentos epistemológica e ontologicamente diferentes do ensino formal e tradicional nas escolas. Segundo a professora Júlia Muniz, ela mesma ensina para também aprender, já que o conhecimento relativo ao ensino de arte e cultura indígena não é acessível nas instituições oficiais de ensino. Destacamos novamente que a cultura indígena é uma cultura viva e podemos – e devemos – buscar conhecê-la de fato a fim de levar esse conhecimento para a sala de aula, mas principalmente para a vida como um todo. Nossas fontes, enquanto educadores, não estão apenas em livros ou em textos, mas também expressos no conhecimento oralmente partilhado entre as esferas populares. Nesse processo de ensino-



aprendizagem não é possível separar o educador do educando. O educador educa para aprender e aprende para educar. É nesse engendramento que uma nova sociedade se torna possível.

Referências

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, 2018. Publicado em: 22 de novembro de 2018, Edição: 22, Seção: 1, Página: 21.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto 1.775**, de 08 de janeiro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**.

DE CASTRO, Eduardo Viveiros. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, v.2, n. 2, p. 115-144, 1996.

DE CASTRO, Bruna Jamila. Estereótipos a Respeito dos Índios Brasileiros: O Que Ensinam as Imagens de uma História em Quadrinhos. **UEL. Proc. of IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Laboratório de Estudos dos Domínios da Imagem**, v. 11, 2013.

COIREM - **Congresso Intercultural de Resistência dos Povos Originários e Tradicionais**. 2018. Disponível em: Disponível em: <https://coirem2018.wixsite.com/coirem2018/coirem>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DE CAUCA. **¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia**. Popayán: CRIC, 2004.

COSTA, [Maria Heloisa Fénelon](#). **O mundo dos Mehináku e suas representações visuais**. Editora Universidade de Brasília, 1988.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Enilce Rocha e Lucy Magalhães, Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. A importância do conhecimento etnomatemático indígena na escola dos não índios. **Em aberto**, v.14, n.62, 2008.



FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** v. 51. Ed. São Paulo: Cortez, p. 104, 2011.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; André FARO; Mayara Rodrigues dos SANTOS. A desumanização presente nos estereótipos de índios e ciganos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.32, n.1, 2016, p. 219-228.

LORENZET, Deloíze; Felipe ANDREOLLA. Paulo Freire, seu legado com a dialética, educação popular e política. **Revista de Educação Popular**, v.18, n. 1, p. 222-232, 2019.

MUSEU DE ARTE DO MATO GROSSO. **Catálogo da exposição Kurâ-Bakairi: Yakuigady e kywenu**, Cuiabá, 2015. Disponível em https://issuu.com/museudeartedematogrosso/docs/cat_logo_expo_kur_web. Acessado em: 15 de setembro de 2020.

NEVES, Ivania, Maurício Neves CORRÊA, Raimundo de Araújo TOCANTINS. A invenção do índio na mídia: silenciamentos, estereótipos e pluralidades. **MOARA - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, v.2, n. 40, p. 05-21, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Ouvindo os ecos de Nietzsche no discurso filosófico de J.L. Austin. **Nova pragmática: fases e feições de um fazer**. Editora Parábola, p. 197-215, 2010.

SILVA, Alexandrina. **O Grafismo e Significados do Artesanato da Comunidade Guarani da Linha Gengibre (desenhos na cestaria)**. Florianópolis: UFSC, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2015.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho de. A cultura invisível: conhecimento indígena e patrimônio imaterial. **Anuário Antropológico**, v.1, p. 149-17, 2010.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**. Lima, 24 a 28 de janeiro de 2005.

VILAÇA, Aparecida. Christianity + Schooling on Nature versus Culture in Amazonia. **Tipití: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America**, v.16, n.2, p. 215-234, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**. v.3, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, p. 75-96, 2010.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017.

ZOURABICHVILI, François; Víctor GOLDSTEIN. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro, 2004.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Artigo recebido para publicação em: 30 de setembro de 2020.
Artigo aprovado para publicação em: 08 de dezembro de 2020.