

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Morgana Duarte Escobar

(Res)(Ex)istência: Retomada da autodeclaração Charrua e valorização de práticas
educativas familiares

PORTO ALEGRE

2023

Morgana Duarte Escobar

(Res)(ex)istência: Retomada da autodeclaração Charrua e valorização de práticas educativas familiares

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentado como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Professora Dr^a Russel Teresinha Dutra da Rosa

PORTO ALEGRE

2023

Dedico este trabalho a todos os corpos não-hegemônicos e desobedientes, que resistem, que estão vivos na matéria e aos que permanecem vivos na memória.

Todas as vezes que pensei em desistir deste trabalho que marca a finalização de um ciclo, pensava nos que não chegaram até aqui, e que era também por eles e para eles que eu deveria escrever.

Para um grande amigo,
Rodrigo Rocha (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha professora e orientadora Russel Teresinha Dutra da Rosa, pelo apoio e suporte, por ser uma referência de pessoa e educadora para mim, me ensinando que a educação pode e deve ser amorosa.

Ao meu pai e à minha mãe por terem me escolhido nessa vida, e por não projetarem suas expectativas em mim, me ensinando que o amor é sobre isso, respeitar a liberdade do outro.

Por fim, a todas as minhas amigas e amigos, Paula, Luana, Joana, Daniela, Mariana, Camila e Gabriel pelas palavras de carinho e motivação, por todas as trocas e cumplicidade, vocês me ensinaram o que é lealdade e a isso sou eternamente grata. Em especial ao Charles pelo companheirismo e afeto cotidiano e à Rita que me ensinou com toda a sua sabedoria a importância da resiliência.

Mesmo que queimem a escrita, não queimam a oralidade, mesmo que queimem os símbolos, não queimam os significados, mesmo que queimem os corpos, não queimam a ancestralidade. Porque as nossas imagens também são ancestrais. (BISPO ,2018 p. 9).

RESUMO

Este trabalho se desenvolve sobre a invisibilidade dos indígenas em contexto escolar, ao apontar a problemática destes sujeitos serem categorizados como pardos. Meu interesse decorre da autodeclaração do meu pai, pertencente à etnia Charrua, e os desdobramentos da minha jornada até a minha autodeclaração como Charrua. Realizo uma reflexão como educanda, educadora e professora em formação da rede pública de ensino, atenta ao público escolar que inclui um sujeito indígena invisibilizado e que requer a valorização de práticas educativas indígenas. Esse sujeito descende da etnia Charrua, cujos integrantes precisaram se dispersar e se esconder em contexto histórico de extermínio realizado como política de Estado. Inspirada na Escrivivência de Conceição Evaristo busco resgatar o meu pertencimento como Charrua através das memórias de uma educação indígena, entendendo essa escrita como resistência aos discursos que produzem etnocídio e epistemicídio ao afirmarem a extinção dessa etnia. A perspectiva teórico-metodológica construída, entrelaça perspectivas Afro(E)Indígenas, às quais compõem a cultura periférica. Também busco registrar as minhas memórias educativas e a oralidade dos meus mais velhos.

Palavras-chave: Escrivivência. Práticas educativas indígenas. Pertencimento étnico.

ABSTRACT

This work is developed on the invisibility of indigenous people in a school context, by pointing out the problem of these subjects being categorized as brown. My interest stems from my father's self-declaration as belonging to the Charrua ethnic group, and the consequences of my journey to my self-declaration as Charrua. I carry out a reflection as a student, educator and teacher in training in the public school system, attentive to the school public that includes an invisible indigenous subject and that requires the appreciation of indigenous educational practices. This subject descends from the Charrua ethnic group, whose members had to disperse and hide in a historical context of extermination carried out as a State policy. Inspired by Conceição Evaristo's Writing, I seek to rescue my belonging as Charrua through the memories of an indigenous education, understanding this writing as resistance to the discourses that produce ethnocide and epistemicide by affirming the extinction of this ethnic group. The constructed theoretical-methodological perspective intertwines Afro(E)Indigenous perspectives, which make up the peripheral culture. I also try to register my educational memories and the orality of my elders.

Keywords: Writing. Indigenous educational practices. Ethnic belonging.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
1.1 ESCREVIVÊNCIA SOBRE IDENTIDADE CHARRUA E MEMÓRIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INDÍGENAS.....	9
1.2 JUSTIFICATIVA PARA O REGISTRO DE MEMÓRIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INDÍGENAS.....	10
1.3 OBJETIVOS.....	12
1.3.1 Objetivo Geral.....	12
1.3.2 Objetivos Específicos.....	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	13
2.1 ESCREVIVÊNCIA: REGISTRO DE MEMÓRIAS DE PRÁTICAS CULTURAIS CHARRUA.....	14
2.2 OLHARES NEGROS(E)INDÍGENAS.....	16
2.3 ETNOARQUEOLOGIA E SOCIO-COSMO-ONTOLOGIA CHARRUA: MEMÓRIAS DE PRÁTICAS CULTURAIS E EDUCATIVAS.....	18
2.4 MEMÓRIAS ANCESTRAIS.....	21
3. PERCURSOS DA PESQUISA.....	22
3.1 DA DIFICULDADE DA ESCRITA ENQUANTO UMA CICATRIZ DO RACISMO EPISTÊMICO.....	22
3.2 ESCREVIVÊNCIA ENQUANTO CURA: FORMA DE RESISTÊNCIA NESSE FAZER OUTRO DE PESQUISA.....	23
4 DISCUSSÃO DE MEMÓRIAS: EMERGÊNCIA ÉTNICA E NECESSIDADE DE UM OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO.....	29
4.1 MEMÓRIAS ANCESTRAIS.....	39
4.1.1 Infância e Pedagogia Indígena.....	41
4.1.2 A adolescência: a escola pública em uma cidade da serra gaúcha.....	46
4.1.3 Estudante Universitária: a precariedade dos apoios à permanência.....	51
4.1.4 Movimento Negro Educador como catalisador da busca identitária e das práticas educativas indígenas.....	55
4.1.5 Espiritualidade como confluência entre práticas Negras(E)Indígenas.....	56
4.1.6 O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: voltando ao lugar de não acolhimento.....	59
4.1.7 Experiências como educadora.....	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EU EDUCANDA/EDUCADORA QUE SE CO(N)FUNDEM NESSAS REFLEXÕES.....	70
6 REFERÊNCIAS.....	78

1 INTRODUÇÃO

O meu interesse nessa temática tem como ponto de partida a autodeclaração do meu pai enquanto indígena da etnia Charrua, o qual muito teve influência sobre o que entendo por educação e, a partir daí, a minha própria afirmação de identidade, e todas as dificuldades desse processo. Ao repensar meu processo escolar e meu lugar enquanto educadora atualmente, queria falar da educação indígena, mas a partir da autoria indígena. Entretanto, ao utilizar o método tradicional de pesquisa acadêmica e procurar em *sites* de busca, como o Google Acadêmico, eu encontrava alguns estudos sobre “educação/pedagogia indígena”, mas não achava autores indígenas.

Essa limitação decorria da própria dificuldade de filtro desses *sites* que não preveem o registro da autodeclaração étnico-racial dos autores e a possibilidade de buscar publicações a partir desse critério. A dificuldade também decorre da constatação de que muitos trabalhos sobre essa temática estavam sendo escritos por pessoas não indígenas, que são hoje pesquisadores reconhecidos e renomados pelas instituições de educação superior.

Então por conta dessa popularidade acadêmica sabia que algumas das publicações localizadas não eram produzidas por pessoas indígenas. A partir daí nasce um pouco do meu incômodo, porque meu objeto de estudo era a educação indígena concernente a perspectiva de pesquisadores indígenas, mas, ao me deparar com essas dificuldades e ao começar a pesquisa ainda que com várias reformulações, me vi em um lugar que não queria ocupar e não queria utilizar como referência os resultados de estudos realizados por pesquisadores não indígenas para falar dessas questões. E mais do que isso, minha pesquisa estava intimamente transpassada pelo meu entendimento de educação e pela forma como meu pai, uma pessoa indígena, me educou.

Logo, comecei a questionar sobre esse “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) e porque não me sentia legitimada para falar e escrever sobre a educação que vivi, sendo uma pessoa indígena. Eu sou uma pessoa indígena! Meu pai é uma pessoa indígena! E partindo disso, me deparei com a construção da minha própria identidade étnico racial e de que estava inconscientemente reproduzindo um modelo de racismo epistêmico, ao não valorizar as memórias e a oralidade do meu pai e a minha própria identificação, deslegitimando todo esse pertencimento em

função do contexto histórico. Nesse momento, decidi utilizar esse lugar de fala (RIBEIRO, 2017) para desenvolver este trabalho e, a partir daí, busquei subsídios em pessoas que falam desse lugar histórico de opressão e apagamento de saberes para que pudesse me amparar, e essa pessoa foi a escritora negra Conceição Evaristo.

Ao ler o Trabalho de Conclusão de Curso de uma colega que também é do curso de Ciências Biológicas, Tarine Bialeski, descobri ser possível o curso de Licenciatura admitir um outro modelo de pesquisa que não fosse o modelo “tradicional”. A partir daí entrei em contato com uma pesquisadora também oriunda do curso de Ciências Biológicas, a doutoranda em educação, Dandara Rodrigues Dorneles, que já tinha discutido sobre a importância da Escrivência (EVARISTO, 2020), incorporada a partir da literatura como uma forma de realização de pesquisa em educação. Aqui é importante relatar que me senti acolhida nos textos que ela me passou de Conceição Evaristo sobre o que seria a Escrivência. Era exatamente desse lugar que estava querendo produzir o meu estudo, apesar de não pertencer ao seu mesmo grupo étnico-racial, entendo que ocupamos a mesma posição social como sujeito histórico coletivo oprimido.

1.1 ESCRIVÊNCIA SOBRE IDENTIDADE CHARRUA E MEMÓRIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INDÍGENAS

A Escrivência trata principalmente do lugar da mulher negra e pobre, e eu, como mulher indígena queria pedir Agô à Conceição Evaristo e pegar emprestada a Escrivência como um escudo contra o panorama colonial eurocêntrico acerca também do meu povo. Acredito ser possível esse empréstimo porque ocupamos o mesmo lugar histórico. Um lugar em que fomos colocadas como sendo “os outros”, outro esse definido como “o sujeito Negro torna-se não apenas o ‘Outro’ – o diferente em relação ao qual o ‘self’ da pessoa branca é medido – mas também ‘alteridade’ – a personificação de aspectos repressores do ‘self’ do sujeito branco. (KILOMBA, 2010, p.5), a partir desse lugar do “outro” dos “renegados” (hooks¹, 2019a) gostaria de compor esse estudo, segundo minha própria perspectiva, pois,

¹ bell hooks adotou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, decisão respeitada neste texto, mesmo que em descumprimento às regras da Língua Portuguesa, quanto à letra maiúscula em nomes próprios e às regras da ABNT de letras maiúsculas em sobrenomes de autores entre parênteses.

muitas verdades ocorridas com os sujeitos racializados são, na maior parte das vezes, silenciadas e desqualificadas, sobre essas verdades Kilomba afirma:

Existe um medo apreensivo de que, se o(a) colonizado(a) falar, o(a) colonizador(a) terá que ouvir e seria forçado(a) a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do 'Outro'. Verdades que têm sido negadas, reprimidas e mantidas guardadas, como segredos (KILOMBA, 2019)

Então, a partir desse lugar é que vou escrever, mas não mais como parte de um “objeto” de estudo e sim como “sujeito” histórico , como nos desafia bell hooks:

Fazer a transição do silêncio para fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma experiência de nossa transição de objeto para sujeito — a voz liberta. (hooks, 2019b, p. 38).

Portanto, a partir desse lugar de fala e/ou escrita é que me coloco como sujeito que se constituiu com uma vivência baseada em um corpo racializado e que, em decorrência disso, é um sujeito que tem outras visões, outras perspectivas de entendimento de educação e que, portanto, pode contribuir para a visibilidade de sujeitos que vivenciam também esse outro lugar como educandos e também contribuir como educadora para essas reflexões sobre a complexidade do público que compõe a escola pública e apontar alguns possíveis caminhos para que a educação de fato seja antirracista.

1.2 JUSTIFICATIVA PARA O REGISTRO DE MEMÓRIAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS INDÍGENAS

Este estudo, pretendia inicialmente abordar a problemática da domesticação dos corpos na escola, a partir de uma curta vivência em uma visita à aldeia Guarani Tekoá Jatai Ty, no ano de 2016, promovida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada "Mbyá Jeguatá - Caminhada Guarani" no Tekoá Jatai'ty (Terra Indígena do Cantagalo, Viamão/RS). Nessa vivência percebi que gostaria de me dedicar ao estudo das pedagogias/educação indígenas. Durante essa experiência mais prática sobre a cultura guarani e suas formas educativas, me despertou a curiosidade o fato de os mais velhos parecerem não precisar chamar a

atenção dos mais novos, muito menos recriminá-los, além disso, os jovens tinham uma liberdade sobre como se “comportar” ou se “descomportar” nos momentos da caminhada ou nos momentos de roda de conversa. Quando um dos mais velhos falava, não era interrompido pelos mais novos.

Somada, a essa breve experiência, no meu local de trabalho, onde atuo com crianças pequenas de uma escola infantil de periferia, e também no Estágio de Docência em Biologia, realizado com uma turma do último ano do ensino médio, também em uma escola na periferia, em 2022, apesar da diferença de idade de ambos os públicos, percebi algumas semelhanças. Em ambas as instituições observei o comportamento adestrador dos educadores para com os educandos. Percebi o incômodo, ou o que a instituição poderia se referir como “rebelia/desobediência” dos educandos em confronto com essas tentativas de adestramento, em ambos os espaços, em que, a todo o momento, existe o desespero dos educadores em fazerem os educandos “prestarem atenção” e ficarem “quietos” e “comportados”.

Uma outra semelhança era o próprio público atendido em ambas as instituições, sendo composto por pessoas pobres, periféricas e, em sua maioria, pretas/pardas/indígenas. Nesse caso, um público que foi colocado desde o processo colonial como desumanizado e, portanto, passível de ser “domesticado”.

Além dessas percepções como educadora, possuo um interesse pessoal nesse assunto por conta da minha própria ancestralidade, pois meu pai é autodeclarado Charrua. Além disso, quando visitei a Aldeia Guarani, percebi diversas semelhanças entre o modo como os adultos interagem com as crianças e a forma de educar do meu pai, sempre muito voltado para a liberdade corporal, em contato direto com a natureza e de maneira a me permitir a exploração dos espaços. Essa forma de educar contrastava com o olhar discriminatório dos outros pais/mães, da comunidade em que vivi a infância, que se manifestavam com o intento de menosprezar essa forma de educação, tentando associá-la à “falta de educação”, “falta de limites”, sendo prescrita a necessidade de “repreender” para “controlar”.

A minha passagem pela escola pública de periferia, onde também fiz parte desse grupo social e étnico invisibilizado a partir do qual resolvi escrever, considerando e valorizando saberes e práticas que me constituem, me causou impressões negativas sobre estratégias de controle e opressão de pessoas como eu. E mesmo após terem se passado dez anos de minha saída da escola, percebo,

a partir das experiências explicitadas, que permanece quase inalterado o modelo de educação como já era presente no meu período escolar, ou seja, muito pouco mudou desde a colonização, ao meu período escolar e até a presente data o modo como estudantes são recebidos e tratados nas escolas públicas, principalmente e sobretudo os racializados.

Dessa forma, ao ir pesquisando sobre os meus interesses de estudo e ir escrevendo, houve um desdobramento sobre o próprio público que estava interessada em estudar, o meu objeto de pesquisa é pensar a possibilidade de uma educação com elementos de pedagogias indígenas, acolhedora à diversidade do público de estudantes - público constituído, na verdade, pelo sujeito que sou. Dessa forma, foi necessária uma retomada da minha identidade étnico-racial e de como ela foi construída, para que pudesse, inclusive, rever a minha forma de realizar a pesquisa e de construir o problema de estudo.

1.3 OBJETIVOS

A seguir são descritos o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral é situar minha identidade Charrua como sujeito invisibilizado historicamente pela ausência de um grupo étnico de suporte e renovação de práticas culturais próprias. Assim, busco vestígios de princípios e práticas de uma pedagogia indígena no modo como fui educada pelo meu pai, que se autodeclara Charrua, oriundo de uma comunidade da região da fronteira com o Uruguai. Nessa reconstrução histórica indico a invisibilidade, nas instituições educacionais, desse sujeito histórico que para escapar do genocídio e na impossibilidade de aldeamento, viveu isolado e marginalizado, constituindo uma parcela do público escolar.

1.3.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Registrar as minhas memórias acerca das práticas educadoras de meu pai, um homem que se autodeclara Charrua.
- Problematizar a categoria pardo em referência a pessoas indígenas.

- Ancorar memórias de práticas culturais e educativas em registros de princípios da educação indígena de outras etnias, como a Kaingang e Guarani entre outras, a partir de publicações de textos e de produções audiovisuais localizadas na Internet.
- Registrar as minhas memórias educativas e a oralidade dos meus mais velhos.
- Refletir sobre a existência do sujeito indígena, que vive sem o apoio de uma comunidade étnica de pertencimento e cultivo de práticas culturais, como parte do público escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Recorro a *Escrevivência* da autora Conceição Evaristo (2020b) como uma forma de escrita que percorre toda essa pesquisa na qual minhas vivências educativas são descritas. Analiso e reflito sobre essas vivências através do exercício que bell hooks, se utiliza em seu livro “Olhares negros-raça e representação”(2019a), do qual tomo emprestada essa maneira de *Olhar* para às imagens que são criadas e reproduzidas, sobre os não-hegemonicos (hooks, 2019a), assim problematizando a imagem estereotipada do “indígena puro/autêntico”. A escolha dessas duas autoras negras, para compor o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, decorre do fato de ser o Movimento Negro Educador (GOMES, 2017) um potencializador dessas análises e reflexões através de suas inúmeras contribuições, principalmente das que são compartilhadas dentro da periferia.

Recorro ao conceito de *Sócio-cosmo-ontologia* (SILVA, 2010), que o Professor Sérgio Baptista utiliza como ponto de partida para entender a pluralidade e diversidade dos povos indígenas, entendendo-o como um conceito chave para a compreensão da de uma realidade complexa. Busco evitar uma perspectiva euro-referenciada (SILVA, 2010) sobre o cotidiano, também utilizo o conceito de *etnoarqueologia* (SILVA, 2023) como um aparato para buscar vestígios étnicos Charrua em memórias de práticas culturais. Por fim e não menos importante (na verdade extremamente importante) me baseio nas falas do líder indígena Ailton Krenak, sobre a importância das *memórias ancestrais* (KRENAK, 2023), principalmente porque a história Charrua é uma história marcada pelas diversas tentativas de “esquecimento/apagamento”, portanto, se faz necessário um gesto de desobediência (hooks, 2019), apoiando-me em memórias e oralidade como ferramentas de resistência.

2.1 ESCREVIVÊNCIA: REGISTRO DE MEMÓRIAS DE PRÁTICAS CULTURAIS CHARRUA

A abordagem utilizada ao longo deste trabalho se inicia na *Escrevivência* de Conceição Evaristo (2017), mulher negra, linguista, escritora e pesquisadora, como uma forma de escrita a partir de um sujeito histórico marginalizado, silenciado e que teve seu corpo escravizado e sua fala negada. Conceição Evaristo escreve a partir

da experiência compartilhada com outras mulheres negras que, através de suas falas, estilhaçam a máscara do silêncio. Máscara essa produzida e utilizada pelos “senhores” da casa grande, para manter esses sujeitos sem acesso à fala, ao discurso e, assim, manter esses sujeitos como meros objetos e mercadorias. Por isso da importância de romper a máscara, Evaristo (2017) também afirma que somente escrever não basta como ato político, é necessário também publicar esses trabalhos produzidos a partir da ótica e escrita desses sujeitos. Segundo ela, “precisamos mostrar nossas narrativas, temos que disputar” (EVARISTO, 2017) o espaço literário e acadêmico.

A decisão de construir um aparato teórico-metodológico, a partir da “Escrevivência” (EVARISTO, 2020b) surge como uma forma de curar as feridas deixadas pelo processo colonial nos corpos marginalizados, dissidentes. Conceição Evaristo (2020b) costura sua escrita, situando o sujeito sobre quem ela discorre; sua obra trata fundamentalmente de pessoas negras, especificamente de mulheres negras, partindo da sua própria vivência. Ao analisar o passado colonial, referindo-se ao mesmo, no termo “ontem”, Evaristo (2020) discorre sobre a importância da Escrevivência para esses sujeitos.

E se ontem nem a voz pertencia às mulheres negras escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. (EVARISTO, 2020, p 30).

Conceição Evaristo também descreve o que seria a Escrevivência para o sujeito que a utiliza, de forma que traz à tona o enfrentamento da negação do espaço de fala e escrita a esses sujeitos. Ela refere à desvalorização da produção dita “não acadêmica”, de certa forma, problematiza também os espaços de poder onde somente um tipo de conhecimento é válido e valorizado. São os grupos dominantes, no espaço acadêmico, que decidem quem pode falar/escrever. São também eles que produzem um conhecimento a partir da sua perspectiva e que realocam, o tempo todo, os demais em um lugar de marginalização. Por isso ela se questiona sobre essas escritas:

E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para quê e para quem escrever? Escrevivência, antes de qualquer domínio, é

interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera (EVARISTO, 2020, p 35).

Por isso da importância dessa forma de escrita, onde nossas histórias e vidas não sejam mais desconsideradas e desqualificadas, pois é uma escrita a partir da nossa ótica sobre os fatos históricos e cotidianos.

Ao refletir sobre a questão que Conceição Evaristo (2020) propõe em “Escrivência e seus subtextos: Que povos são mais capazes de oferecer acolhimento?” (p. 29) e, ao refletir sobre minha história, me deparo com a comunidade negra, respondendo a esse questionamento. Foi a comunidade negra que me acolheu e me ensinou através do Movimento Negro Educador (GOMES, 2017) a perceber memórias de cenas compartilhadas com outros sujeitos racializados a partir de outros olhos. Evaristo (2020) também aponta a importância da oralidade nesse processo de valorizar culturas que foram invisibilizadas, portanto, entendo que os povos originários também entram dentro desses mesmos paradigmas, visto que compartilham do mesmo passado histórico colonial em posição subjugada.

2.2 OLHARES NEGROS(E)INDÍGENAS

Neste tópico em que abordo os Olhares negros e indígenas, emprego em letra maiúscula termos que são sinônimos ou se referem ao ato de Olhar, como Re-ver, Enxergar, Pontos de Vista, como uma composição metafórica para a análise das evidências culturais indígenas em minha constituição como pessoa e educadora e de cenas da memória que caracterizam situações de racismo.

Considero a produção da autora, professora e ativista antirracista bell hooks (2019a), principalmente através do livro “Olhares negros” e mais especificamente no capítulo intitulado “renegados” revolucionários: americanos nativos, afro-americanos e indígenas negros”. A referência ao livro não se prende às “citações” mas mais do que isso, tento fazer um exercício de Olhar a minha história e, a partir dela, buscar pelo meu coletivo e seus desdobramentos em meu Olhar para a educação, como Re-ver algumas cenas que me aconteceram e Olhá-las como hooks, a partir da perspectiva do “Olhar opositor dos não-hegemônicos” (hooks, 2019a).

A partir desse Olhar percebo que sou uma pessoa racializada e entendo que esses processos não ocorrem com pessoas brancas. Pessoas brancas não se racializam pois justamente o processo de racismo os faz se colocarem como a medida de todas as coisas, o exemplo a ser seguido, o universal, como define Cida

Bento (2016): “[...] não é por acaso a referência apenas a problemas do outro, o negro, considerado diferente, específico em contraposição ao humano universal, o branco”. Dessa forma, relato algumas cenas de forma a apontá-las como racistas, cenas que seriam consideradas por pessoas que não enxergam o racismo, e consideram práticas preconceituosas e discriminatórias como “normais”, justamente contribuindo para o que hoje nomeamos como racismo estrutural (ALMEIDA, 2018). Dessa forma, assim como bell hooks constrói o livro a partir de seu Olhar utilizando-se de reflexões e análises enquanto esse sujeito histórico que mencionei para questionar “[...] pontos de vista e perspectivas que recortam e orientam a visão de mundo [...]” (BORGES, 2019, p.12) supremacista branca².

Procuro fazer o mesmo ao utilizar dessa composição metafórica do Olhar para problematizar cenas vividas e memoradas e orientar o estudo de forma a me situar, primeiramente, como um sujeito racializado para depois utilizar das nomenclaturas que as agências de estado, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), propõem, como o “pardo”.

Considero que a categoria pardo representa uma forma de desqualificar, deslegitimar e, mais do que isso, apagar a identidade étnica a partir de etnocídio intencional em relação aos povos indígenas. Dessa forma, meu Olhar foi educado e pude ver melhor a minha própria história, e perceber que a negação da identidade do meu pai era ainda permeada por referências coloniais, também reproduzido nas instituições de ensino. Segundo, porque a composição de palavras utilizadas por bell hooks “indígenas negros” e como ela fala sobre esses grupos, me fez refletir sobre essa configuração de acolhimento entre ambos os grupos, que também é ocultada da história, que muito nos é semelhante justamente por conta da referência colonial, principalmente como os sujeitos que compõem a categoria “pardo”. Termo esse que é constituído principalmente a partir do Olhar do outro, ou seja, os ditos “pardos” percorrem um caminho de identificação étnico-racial a partir da perspectiva do outro.

Segue-se daí, a importância da análise a partir do nosso Olhar, como uma forma de resistência e reparação histórica, retomando esse direito, segundo esses Olhares não-hegemônicos, pois, segundo hooks (2019):

² Os termos "supremacia branca" ou "cultura supremacista branca", mencionados várias vezes neste livro, não estão ligados a ideologias de pureza racial, mas a circunstâncias relacionadas à ideologia racista e ao colonialismo, em que as narrativas culturais e a produção de conhecimento partem do ponto de vista de pessoas brancas. Daí a existência de tantos protagonistas brancos na literatura e o no cinema e a leitura de teóricos brancos, especialmente europeus, dispensando perspectivas negras e indígenas, que foram definidas como inferiores pelo pensamento racista/colonial. [N.T.] p.28

Os ensaios críticos reunidos em Olhares negros: raça e representação são gestos de desobediência. Eles representam minha luta política para ampliar as fronteiras da imagem, encontrar palavras para expressar o que vejo, em especial quando observo formas que vão contra a corrente, quando estou vendo coisas que a maioria das pessoas simplesmente não quer acreditar que estão ali. Estes ensaios são sobre identidade. Uma vez que a descolonização como um processo político é sempre uma luta por nos definir internamente, e que vai além do ato de resistência à dominação, estamos sempre no processo de recordar o passado, mesmo enquanto criamos novas formas de imaginar e construir o futuro (hooks, 2019)

Portanto precisei recordar as minhas vivências para Olhar cenas que me definiram internamente e, assim, refletir sobre a minha identidade. Pensando enquanto educadora ou futura professora e, através desse gesto de desobediência (HOOKS, 2019), criar novas formas de imaginar e construir o futuro onde a educação seja de fato anti racista.

2.3 ETNOARQUEOLOGIA E SOCIO-COSMO-ONTOLOGIA CHARRUA: MEMÓRIAS DE PRÁTICAS CULTURAIS E EDUCATIVAS

Durante o processo de retomada da autodeclaração indígena da etnia Charrua, apontada neste estudo, busco resgatar memórias, oralidades, tanto dos meus mais velhos, quanto minhas, para trazer à tona vestígios culturais de práticas que passaram por um apagamento intencional dos saberes de um grupo étnico em meu caso indígenas Charrua.

Para isso, inicio com as memórias de minha infância e as memórias de meu pai, às quais tenho acesso por meio da oralidade. A minha reivindicação de pertencimento étnico está mais ligada à linhagem paterna que se declara Charrua. Neste estudo, busco apontar o que entendo como sendo parte do nosso Olhar Charrua sobre o mundo. Por conta da história Charrua ter sofrido um intenso processo de apagamento, ocultação e silenciamento, tento utilizar alguns conceitos que considero como chave, do que é mais próximo dos Olhares indígenas compartilhados com outras etnias. Esta é uma tarefa extremamente complexa, pois, ao mesmo tempo que tento traçar algumas semelhanças, no meu entender como: oralidade, memórias, contação de histórias, brincadeiras, importância dos anciões, relação com a natureza e forma de transmissão de conhecimentos, sei que não posso generalizar, e tratar como iguais as práticas culturais dos diversos povos e principalmente sei que, mesmo dentro do mesmo grupo étnico, existem particularidades. Por isso vou construindo o texto tanto com as minhas memórias, quanto da oralidade e memória do meu pai, quanto das falas da Cacica Acuab que se coloca como a cacica geral Charrua do Rio Grande do Sul.

Tendo em vista a escassez de documentos acadêmicos produzidos pelo povo Charrua, recorro preferencialmente à produção de dois grupos étnicos que compõem a cidade de Porto Alegre que são os Guarani e os Kaingang, mas também considero as publicações de parentes de outras etnias. Consultei tanto teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, quanto materiais audiovisuais para a reconstrução de práticas educativas indígenas. Portanto também utilizo o termo, cunhado por Silva (2023), “etnoarqueologia” com o seguinte sentido:

Aqui, ele foi tratado segundo um enfoque teórico-metodológico que pretende articular duas áreas do campo antropológico – a Arqueologia e a Etnologia Indígena – sob a forma de subdisciplina – a Etnoarqueologia – que envolve a compreensão de artefatos, estruturas e quaisquer outros vestígios de sociedades do passado, através da utilização de dados etnográficos e relatos escritos por observadores externos, dentro de um contexto histórico e cultural local muito bem definido testados os modelos etnoarqueológicos daí surgidos por intermédio de metodologias próprias da arqueológica (SILVA, 2023, p.188)

A fim de entender a cosmovisão desses povos e fazer um comparativo com as minhas próprias memórias, vestígios de práticas culturais de minha etnia Charrua, também considero a noção de *percepção Sócio-cosmo-ontológica* (SILVA, 2010) para partir do pressuposto do qual provavelmente os Charrua também possuam uma sócio-cosmo-ontologia própria. Silva (2010), em relação aos Guarani e Kaingang discorre sobre às cosmologias e ontologias:

O que são cosmologias? Cosmologias são formas teóricas que cada povo, que cada etnia, que cada coletivo tem sobre o mundo, sobre o cosmos. As suas percepções culturais, filosóficas, sociológicas, políticas, das suas relações entre si [...].O que é uma ontologia? Toda a forma particular, singular, de cada etnia, de cada povo, de cada coletivo, a respeito da sua forma de ser, de ser e de estar no mundo constitui-se em uma ontologia. Como cada uma dessas populações se veem enquanto seres neste mundo (SILVA, 2010, p.183)

Sendo assim, procuro utilizar algumas falas e ou escrita feita por pessoas indígenas, das etnias Guarani e Kaingang, para traçar alguns comparativos a situações compartilhadas, vivenciadas por mim e/ou meus mais velhos como meu pai e minha avó paterna. Como, por exemplo, a relação da minha vó com uma árvore e seu conhecimento de chás e tinturas. Conhecimentos que, sob a Ótica ocidental, seriam apenas “crença/misticismo/superstição”, entretanto, essa é uma leitura feita a partir de um panorama colonial sobre os demais, que além de ser muito reducionista também é utilitarista (SILVA, 2010), percebendo a “natureza” como objeto, portanto, a mesma é valorizada ou não de acordo com a sua utilidade, o que não é a mesma Visão dos Guarani e dos Kaingang, segundo Silva:

Tanto entre os Guarani como entre os Kaingang, esses ditos “recursos naturais”, eles não ficam apenas ao nível do utilitário. Estou mostrando para vocês aí na tela uma planta popularmente chamada de urtiga. Para os coletivos indígenas citados, ela tem várias utilidades, desde fabricar tecidos com suas fibras até para retirar do corpo algumas dores. Podemos pensar esse uso como muito utilitário, pragmático, muito funcional. Entretanto, focando a segunda utilização comentada, para além deste uso enquanto plantas medicinais (que vão contribuir para essa rica experiência, para essa rica sabedoria tradicional de um conhecimento sobre os usos, sobre os usos para curar males, curar dores), co-existem também esses usos de incorporação desses elementos imateriais presentes nessa planta, realizados de variados modos: chás, banhos ou “adornos” trazidos junto ao corpo. Então, para além da cura e de todo esse conhecimento e sabedorias tradicionais sobre essa planta, existem também essas relações de incorporação dessas essências desses seres da mata, que são incorporadas nesses corpos para que a pessoa se torne humana e que se compunha de várias outras alteridades extra-humanas ou partes. (SILVA, 2010, p.187)

Para os povos originários, essas interrelações não estão na contraposição binária de cultura e natureza, ambos estão relacionados e fazem parte de um todo. Da mesma maneira que a relação do meu pai com o cavalo, animal de extrema importância para os Charrua, e que se dá para além de uma visão homem-animal, mas, sim de uma conexão que, inclusive, o conecta com a sua ancestralidade. Essa noção possibilita entender o processo da escolarização ainda muito permeada de cenas de racismo, pois a educação que vivenciei enquanto educanda e, agora, como educadora ainda é eurocentrada (SILVA, 2010), e portanto não valoriza e não concebe outras Socio-cosmo-ontologias (SILVA, 2010) possíveis. Silva traz algumas constatações no artigo “Produção e transmissão de conhecimentos em coletivos kaingang”, e uma das mais centrais é a de que esses coletivos possuem uma episteme diferente da euroreferenciada

Penso que as constatações já apresentadas possuem um importante valor analítico para que se possa discutir e avaliar a produção de conhecimentos e sua transmissão nos coletivos kaingang, uma vez que se está diante de um postulado epistemológico diferente daquele euroreferenciado (SILVA, 2022, p.4).

A partir dessas constatações me baseio no pressuposto de que os Charrua também possuem sua própria sócio-cosmo-ontologia que, em algumas partes, de conecta com a de outras etnias e que para além disso trago a tona que não só esses coletivos possuem suas próprias formas de conhecimento e aprendizado como esses mesmos sujeitos não estão só aldeados mas também compõem o público escolar de periferia e nas universidades. Daí a importância de se repensar a educação que ainda está sendo reproduzida nos ambientes educacionais.

2.4 MEMÓRIAS ANCESTRAIS

Ailton Krenak (2023), grande líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro fala da importância das memórias no encontro realizado pelo “Selvagem - ciclo de estudos sobre a vida”, dentro do ciclo “memórias ancestrais”, partindo do pressuposto que todos nós possuímos memórias, mas que às esquecemos, resultado de uma política de apagamento gestada para esse fim. Pois se não sabemos quem somos, qualquer tipificação, termo, apelido nos cabe e também os locais que esses conceitos vão nos encaixar. Portanto, o compartilhamento dessas memórias é uma ferramenta para mantê-las vivas, e assim esse sujeito constituir-se como um corpo memória, nas palavras dele:

Eu me lembro que eu tinha falado da memória, como uma possibilidade de a gente ser corpos cheios de memória, de viver a experiência de um corpo memória [...] é muito interessante, é se permitir essa certa promiscuidade. De uns, entrar na memória do outro, é isso que nós estamos fazendo. A gente está entrando um na memória do outro. Deve ser uma experiência muito mais, é enriquecedora do espírito. Do que aquela outra que eles nos propõem, que é de invadir a nossa memória com esses aparatos todos que estão por aí se multiplicando. Abordando a gente como se a gente fosse algoritmos e seria muito interessante a gente produzir uma reação espírita contra o algoritmo, porque seria se ocupar de uma outra disposição onde você não estar vazio. [...] O Kopenawa Yanomami ele dá um toque pra gente, que ele diz que tem gente que vive com o pensamento cheio de esquecimento, esquecimento, a ele “o pensamento dele é cheio de esquecimento”. Então parece um paradoxo, como é que alguém pode ter pensamento cheio de esquecimento? Um pensamento cheio de esquecimento, é um corpo sem memória, já que nós estamos fazendo uma vigília invocando memória seria o maior barato a gente começar por nós mesmos, nos enchendo de memória. (KRENAK, 2023).

Assim como recomenda Krenak (2023) recupero memórias de meu pertencimento Charrua, à medida que entro em contato com pessoas e publicações de outras etnias indígenas. Os aspectos culturais compartilhados ativam lembranças adormecidas e me permitem ir preenchendo lacunas produzidas pelo apagamento epistemológico que produz esquecimento.

A partir dessa constatação da importância das memórias, esta pesquisa também serve para responder a Ailton Krenak (2021) que pergunta no seminário intitulado “Não sou pardo, sou indígena” :

Vocês ainda se lembram quem são?

3. PERCURSOS DA PESQUISA

Conforme já mencionado, este trabalho está sendo desenvolvido a partir da Escrivivência (EVARISTO, 2020) como estratégia de pesquisa. Busquei realizar uma análise documental de textos acadêmicos e outras publicações preferencialmente produzidas por autores Kaingang e Guarani, e utilizei como referência o livro de bell hooks “Olhares negros” (2019a) para embasar a escrita através da forma de Olhar da pesquisadora, registrado em sua obra.

A abordagem qualitativa recorre à Escrivivência da obra literária de Conceição Evaristo, a fim de recuperar memórias de práticas educativas familiares e que pela proximidade com as pedagogias Guarani e Kaingang podem ser vestígios da cultura Charrua. Por isso, os registros dessas memórias são analisados e comparados com os achados resultantes de uma revisão bibliográfica de publicações de autores indígenas e não indígenas. Assim, a partir de revisão bibliográfica, busco elementos da educação indígena que recebi, considerando minha própria vivência e buscando registrar experiências educativas familiares.

3.1 DA DIFICULDADE DA ESCRITA ENQUANTO UMA CICATRIZ DO RACISMO EPISTÊMICO

Segundo Conceição Evaristo (2014) escrever suas vivências ou, como ela melhor conceitua, a Escrivivência, significa rememorar experiências dolorosas e traumáticas, sendo, por isso, antes de tudo, uma maneira de sangrar.

A partir dessa constatação fica mais evidente o quanto é difícil dar início a esse processo, que não é de forma alguma um processo individual e sim coletivo, de revisitar locais, memórias e lembranças que nos atravessam enquanto sujeito específico.

E sangrar dói, dói ter que revisitar locais, falas, memórias, principalmente marcadas por um processo extremamente violento contra nossos corpos. É um exercício de se colocar em um lugar de sujeito histórico, é também um exercício de resgate da autoestima, de sentir-se validada, de ser reconhecida através do seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017). Lugar esse que muito nos foi relegado, e aqui falo

“nós” enquanto sujeitos marginalizados, na formação do Brasil, especificamente os povos originários e os povos africanos.

Pensando sobre a formação deste país, que foi colonizado, e teve sua pele marcada por esse processo, é possível notar que essa “marca” ainda não foi cicatrizada. Conforme Grada Kilomba (2019), “O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Dói sempre, por vezes infecta e, outras vezes, sangra”. É necessário, então, um Olhar atento para esse “corpo machucado” e, se dói, é por que já se iniciou o processo inflamatório, então, se faz necessário começar a curar...

3.2 ESCRIVIVÊNCIA ENQUANTO CURA: FORMA DE RESISTÊNCIA NESSE FAZER OUTRO DE PESQUISA

Conceição Evaristo discorre sobre o sujeito leitor que vai acessar algumas Escrivivência(s) e tece considerações sobre o lugar da escuta também de quem se vê naquelas cenas ou não se vê. De forma que essa escrita é também, segundo o meu Olhar, quase como um código entre os sujeitos escanteados pela sociedade, pois é preciso estar com o corpo e a mente aberta para acessar essas cenas que são descritas e, em grande medida, ter vivenciado essas experiências também.

Assim como a escritora ou escritor ao inventar a sua escrita, pode deixar um pouco ou muito de si, consciente ou inconscientemente, creio que a pessoa que lê, acolhe o texto, a partir de suas experiências pessoais, se assemelhando, simpatizando ou não com as personagens (EVARISTO, 2020, p 32).

O processo de produção de Escrivivência não é de forma alguma um processo individual, é uma escrita que desloca o sujeito marginalizado de volta ao centro, e o torna não somente parte de um objeto de análise, mas o próprio sujeito autor de sua própria história, que não é somente a sua, enquanto sujeito individualizado, e sim a de um coletivo. Dessa forma, remete ao senso de coletividade dos povos que foram colocados nesse lugar de “outro” (KILOMBA, 2010).

Quando se realiza a Escrivivência, tratamos de retratar a realidade de um grupo, de experiências históricas, e esse fazer é uma forma de nos reaproximar de nossa essência coletiva. A minha experiência não é só minha, é de toda uma nação marginalizada em território brasileiro. Dessa forma, não é um “caso isolado” o que me sucede e sim um marcador social, ao entender esse processo como coletivo não

somente é possível escancarar-lhe diante de todos como também, a partir daí, processar situações de discriminação. Situar os sujeitos, e quem sabe mudar essa situação.

A escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado [...] Escrevivências surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade. (EVARISTO, 2020, p 38).

A autora também fala sobre o seu processo criativo e, mais do que somente tecer algumas considerações sobre uma maneira de realizar a sua criação, ela novamente nos traz as direções que nos são colocadas, de uma forma inclusive subjetiva que muito é criticada pela cientificidade da academia. Conceição resgata uma ferramenta que é ancestral a intuição.

Aqui cabe a reflexão sobre quem pode escrever, qual conhecimento é válido e para que(m) serve(m) esse(s) conhecimento(s)? Questionamentos esses que trazem à tona quais os tipos de saberes, escritas e processos de pesquisa são colocados em pedestais academicistas e quais, conseqüentemente, estão fora desse lugar. É importante pontuar que esses desígnios são de cunho racista, pois os sujeitos, estes que estão na periferia desse grande centro acadêmico, possuem marcas fenotípicas, culturais e cosmológicas específicas, as quais são marcadas pelo processo colonial brasileiro, sobre essas identidades marginalizadas Grada Kilomba (2019) discorre:

[...] uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas. Nem permite que seja a responsabilização e não a moral, a criar novas configurações de poder e de conhecimento. Só quando se reconfiguram as estruturas de poder é que muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento [...] (KILOMBA, 2019, p.12).

Aqui, indo na contramão do processo colonizador de “dividir para conquistar”, eu “unifico para retomar”. O colonizador colocou os diversos povos, negros e indígenas, em um mesmo balaio histórico, sem pensar suas especificidades, categorias, cosmovisões, culturas, entretanto, esses povos fizeram uma “balaiada” (uma insurgência ocorrida no Maranhão entre 1838-1841) e se uniram em defesa de seus direitos para confrontar o ideal colonizador branco. Por isso recorro à Conceição Evaristo (2020) e à bell hooks (2019), a partir também da recomendação

de uma mulher negra em processo de retomada de seu lugar por direito, Dandara Rodrigues Dorneles, que me aconselhou a buscar me embasar em bell hooks, a qual eu já conhecia e tinha muito apreço, principalmente por seu livro “Tudo sobre o amor” (2020). Descobri, através de Dandara, que bell hooks se declarava afro-indígena.

A partir dessa autodeclaração me surgiram alguns apontamentos sobre o meu próprio processo de identidade, pois, foi justamente a comunidade negra a primeira a me acolher e, estudando várias intelectuais negras e vivenciando alguns processos de perto, como o terreiro, o samba, o carnaval, os quais são acessíveis à população que compõe a periferia, fui sendo direcionada ao meu caminho, sem todas essas contribuições nada teria sido possível. bell hooks (2019a) ao se identificar como afro-indígena, nos coloca muitas questões pertinentes sobre esse processo histórico ao qual muito nos é semelhante a populações negras e indígenas, além de ocuparmos um mesmo lugar histórico, pensando a partir da ótica do colonizador branco, que cria esse Outro (KILOMBA, 2010). É um desafio escrever a partir desse lugar de sujeito histórico, teorizar e refletir sobre essa experiência de não-hegemônicos (hooks, 2019a):

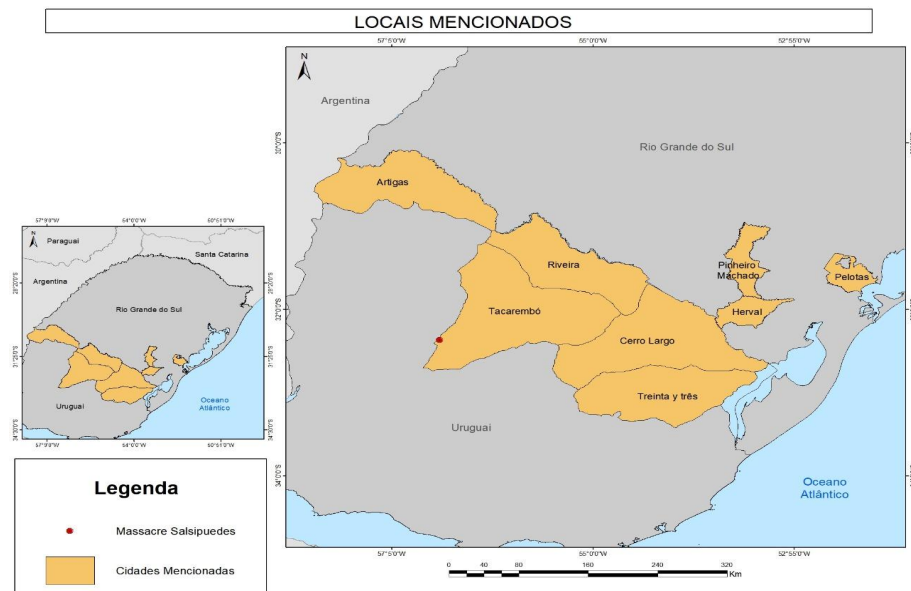
Teorizar a experiência de ser negra nos Estados Unidos é uma tarefa difícil. Socializados no interior de sistemas educacionais supremacistas brancos e por uma mídia de massa racista, muitas pessoas negras são convencidas de que nossas vidas não são complexas e, portanto, não são dignas de reflexões e análises críticas sofisticadas. Mesmo aqueles que estão, com razão, empenhados na luta pela libertação dos negros, que sentem ter descolonizado suas mentes, com frequência acham difícil “falar” da nossa experiência. Quanto mais dolorosas as questões que confrontamos, maior a nossa falta de articulação (hooks, 2019a, p.32).

Portanto, utilizo desse espaço que nos foi colocado para partir de alguns apontamentos, principalmente no entendimento sobre identidade e sobre a constatação de que esses grupos se apoiam mutuamente por conta de um passado histórico comum. Dessa maneira, confronto o racismo epistêmico que não considera os nossos conhecimentos como válidos.

Sobre esse apoio, uma das maiores referências de resistência negra, Palmares, também foi compartilhada com pessoas indígenas. “O mais célebre exemplo da resistência negra foi o Quilombo dos Palmares, e por mais que a presença indígena fosse grande na população e na cultura do mesmo, isso é ocultado da história oficial” (GUAJAJARA, 2020, p.17).

Palmares não foi o único lugar/acontecimento que foi compartilhado entre negros e indígenas, também no Rio Grande do Sul, segundo a cacica Charrua Acuab houve esse acolhimento dos próprios Charrua com os lanceiros negros, combatentes que lutaram na guerra civil farroupilha, “Acuab comentou que a flecha é o símbolo do seu povo, pois ela afirma que: “foram os Charrua que treinaram os lanceiros negros” (VIDAL, 2015, p. 5). Apesar de a Cacica se referir a “flecha” em referência aos Lanceiros, um trecho do livro de Repetto fala sobre a lança ser um artefato atribuído às populações indígenas do Uruguai ao serem expostas na exposição Histórico-Americana realizada em Madrid ditos materiais correspondiam a “[...] primitiva indústria indígena” do Uruguai, tais como pontas de lança, flechas, projéteis, boleadeiras, cerâmicas e ossadas humanas” (REPETTO, 2019, p.131). O Massacre de Porongos (traição das lideranças farroupilhas em relação aos lanceiros negros) ocorreu em Pinheiro Machado,RS, cidade situada a cerca de 70 quilômetros de distância de Herval-RS. Herval é a cidade onde minha família paterna nasceu,região que faz fronteira com o departamento de Cerro Largo-Uruguai, o qual fica entre os departamentos de Treinta Y Três, Rivera e Tacuarembó, sendo esse último, o departamento onde ocorreu o massacre de Salsipuedes (Figura 1).

Figura 1- Locais mencionados(Pelotas e Artigas somente como parâmetro)



Mapa construído para este trabalho, por Alison Teixeira (Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Sensoriamento Remoto (PPGSR) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O companheirismo entre os indígenas Charrua e negros permanece para além do passado histórico, Acuab relata sobre a discriminação sofrida pelos seus netos, que possuem a mãe Charrua e o pai negro: “[...] são três crianças que são filho de pai negro, e a mãe, que é minha filha, tem idioma e cultura charrua. Então eles são lanceiros negros, filho de mãe charrua e são charrua também.” (ACUAB, 2012). Ou seja, esses grupos foram colocados na posição de Outro, segundo a perspectiva do colonizador e, de certa forma, se uniram para poderem sobreviver, formando resistências, seja em Palmares ou no Rio Grande do Sul, entretanto, essa cumplicidade entre negros e indígenas é apagada da história.

Acredito que muitas possibilidades foram propostas e desenvolvidas pelo Movimento Negro Educador (GOMES, 2017), como os debates acerca do colorismo (WALKER, 1982), acerca do branqueamento (NASCIMENTO, 1978) da população e de algumas críticas à ideia de pardo como um processo de deslegitimação da pessoa enquanto uma pessoa negra. Esses saberes identitários foram alguns dos pilares para refletir sobre a própria categorização da autodeclaração “pardo” pois é um termo que, por vezes, se torna confuso, pensando no apagamento da contribuição indígena para a identidade do pardo.

Desde criança não me identifico com a brancura, lembro inclusive das primeiras vezes que li algo sobre a autodeclaração e, olhando aquelas cinco categorias de classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) - branca, preta, parda, amarela e indígena -, eu, como uma criança ainda, e sem ter nenhum amparo educacional sobre autodeclaração e pertencimento étnico-racial, comecei a acreditar que pertencia à categoria amarela. Passado algum tempo, quando tive mais acesso a esse debate, entendi que amarelos eram os povos asiáticos. Dessa forma, comecei a me declarar parda/mestiça. Era também como o colonizador, no século XVI, Pero Vaz de Caminha se referia aos povos originários “A feição deles é serem pardos, quase avermelhados, de rostos regulares e narizes bem feitos; andam nus sem nenhuma cobertura; nem se importam de cobrir nenhuma coisa, nem de mostrar suas vergonhas.

E aqui é um momento crucial neste debate, meu pai sempre se declarou Charrua, desde que me conheço por gente, entretanto, o meu Olhar estava extremamente contaminado pelo Olhar colonizador, de certa forma desmerecendo o lugar de pertença dele. Esse lugar de “pardo” é um não-lugar, você não é uma coisa e nem a outra, em alguns debates também só é percebido o pardo como parte da

categoria negro. O que também causa ainda mais dificuldade de identidade para alguém descendente de um grupo que foi alvo de extermínio e que para sobreviver precisou se dispersar, vivendo sem o suporte de uma comunidade, como o povo Charrua.

Grada Kilomba (2020) fala sobre o termo “mestiça” a que me refiro inclusive no início do texto, e que, segundo ela, na obra Memórias de plantação: “m. (mestiça/o) palavra que tem sua origem na reprodução canina, para definir o cruzamento de duas raças diferentes, que dá origem a uma cadela ou um cão rafeira/o, isto é, um animal considerado impuro e inferior” (2020, p.18). Partindo desse lugar, utilizo aqui, no início do texto, somente como uma provocação ao lugar que nos é delegado a partir da perspectiva branco colonizador, um lugar de animalidade de não-humano. Essa história acaba sendo repetida com o intuito de diluir a etnicidade dos povos indígenas, dessa maneira, apagar essas identidades da história e criar outras categorias de autodeclaração como explica Geni Guarani:

No Brasil, “o objetivo era que, com a “integração” forçada, indígenas deixariam de pertencer a seus povos e passariam a integrar outras categorias raciais não indígenas (como pardo, branco e negro). Essa suposta transição, esse “deixar de ser”, tem como pano de fundo dois pressupostos coloniais: selvagem e civilizado. Deixaríamos de ser o que somos nos tornando civilizados e é civilizado quem é cristão (e tudo que esta agenda inclui como modos de vida, entendimento do mundo, de si, línguas, vestimenta, sexualidade, etc) [...]. (GUARANI, 2020, p. 8)

Portanto é um ato político reafirmar que não sou “mestiça” não sou “parda” sou indígena, da etnia Charrua.

E aqui, a partir desse momento, começo a retomada do meu lugar, como sujeito histórico e não mais como objeto, e vou desmitificando os cinco estereótipos sobre os indígenas (FREIRE, 2002), a partir do meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017).

Durante a escrita desta pesquisa, quando já estava quase finalizando a monografia, viajei para Pelotas, RS, e lá me encontrei com uma mulher que também se autodeclara Charrua, a qual teve um percurso parecido com o meu, de resgate dos vestígios da sua história, além de se referir o tempo todo a mim como *Inchalá*³, irmã, partilhamos um pouco dos nossos percursos e dos nossos desafios, ela me

³ Por otra parte, en charrúa, inchalá "hermano" podría estar compuesta de ill - "amamantar" (que es igual en vileb) y chala "hombre", variante de chaná "hombre", y significaría entonces literalmente "hombre amamantado (por la misma madre)" o sea "hermano" (RONA,1964, p.24).

emprestou o livro da antropóloga Francisca Repetto “Uma arqueologia do apagamento: Narrativas de desaparecimento Charrúa no Uruguai”. Livro que ganhou o prêmio de dissertação de Mestrado no “Concurso Brasileiro Anpocs de Obras Científicas e Teses Universitárias em Ciências Sociais”. Para além da premiação, este livro baseia muito algumas de minhas reflexões, principalmente por Repetto se identificar como descendente de Charrua. Então, essas duas mulheres são muito importantes para a materialização dessa pesquisa. Obrigada *Inchalás*.

4 DISCUSSÃO DE MEMÓRIAS: EMERGÊNCIA ÉTNICA E NECESSIDADE DE UM OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO

Meu pai não é aldeado, viveu isolado no campo, sem o suporte de uma comunidade Charrua, na maior parte de sua vida, com intensa relação com o ambiente rural. Ele não fala a língua Charrua, mas se autodenomina como Charrua.

Nesse percurso de busca identitária, tive muitas crises quanto ao meu pertencimento étnico, pois quanto mais me aprofundava na teorização sobre o pardo, mais confusa ficava. Seguindo a trilha que amigas minhas, negras de pele mais clara faziam, acompanhava essa angústia e nos acolhíamos. Essas amigas, em especial, foram construindo suas identidades negras, não que elas já não fossem negras, mas, a partir da sua busca histórica conseguiram entender o processo violento de branqueamento da população e como a sua pertença era uma forma de resistência ao discurso de Lynch(amento) no qual o escravista Willie Lynch, mandava cartas a outras escravistas, ensinando como manter o controle sobre os escravizados, principalmente acentuando as diferenças, como a cor de pele por exemplo, utilizando-se do colorismo, como uma ferramenta de separação da identidade negra:

Verifiquei que entre os escravos existem uma série de diferenças. Eu tiro partido destas diferenças, aumentando-as. Eu uso o medo, a desconfiança e a inveja para mantê-los debaixo do meu controle. Eu vos asseguro que a desconfiança é mais forte que a confiança e a inveja mais forte que a concórdia, respeito ou admiração.[...] Deveis usar os escravos mais escuros contra os mais claros e os mais claros contra os mais escuros.[...] Meus senhores, estas ferramentas são a vossa chave para o domínio, usem-nas. Nunca percam uma oportunidade. Se fizerdes intensamente uso delas por um ano, o escravo permanecerá completamente dominado. O escravo depois de doutrinado desta maneira permanecerá nesta mentalidade passando-a de geração em geração (LYNCH, 1712)

Discurso que por vezes segue sendo reproduzido ao desqualificar pessoas negras de pele mais clara, como não sendo pertencentes à categoria “negra”. Discurso que promove o que o escravizador Lynch previa, a separação, o enfraquecimento do senso de coletividade, dessa forma desarticulando possíveis revoltas. Atualmente, esses indivíduos de pele mais clara estão na categoria “pardo” do IBGE.

Importante ressaltar que esse trabalho nunca sirva de alguma forma para pessoas brancas se autodeclararem indígenas, é sobre a Retomada de uma identidade invisibilizada, assim como dessas amigas que sempre foram mulheres negras e passaram por um processo de identificação étnico semelhante ao meu. Identidade essa que tem seus vestígios principalmente na percepção de nossos corpos serem racializados e no reconhecimento da identidade étnica dos nossos pais/mães. No meu caso, a busca identitária vem sendo realizada por meio de uma triangulação de dados: geográficos, considerando a proximidade da região onde meu pai nasceu com a localidade em que ocorreu o massacre Charrua no Uruguai, a minha composição genética, em conjunto com as memórias e oralidade do meu pai e minhas são mobilizadas nesta pesquisa para realizar essa retomada identitária.

A autodeclaração é uma ferramenta muito potente para povos que foram intencionalmente massacrados e silenciados, mas é também um campo sensível, pois há apropriação cultural por pessoas brancas de mau caráter, há fraudadores, que se utilizam dessa luta, buscando ocupar vagas em concursos, reservadas aos povos indígenas, por isso é importante destacar, como bem colocou Geni Guarani: “É urgente que a branquitude recrie um caminho crítico de vida que não envolva, novamente, apropriar-se de racialidades que não lhe dizem respeito” (GUARANI, 2020, p.70).

Por isso da importância inestimável do sistema de cotas para ingresso em instituições de educação superior e em concursos para cargos públicos, como política de reparação histórica. Considero essencial o acesso de pessoas indígenas em instituições de educação superior e a necessidade de passar pela confirmação de uma comunidade indígena que reconheça o pertencimento étnico do candidato, da mesma forma como na reivindicação de territórios. Pois, essa é uma forma de proteção contra tentativas fraudulentas, e também pelo meu entendimento de que as pessoas indígenas em situação de aldeamento sofrem com uma mira do estado e

de suas políticas de massacre, ainda mais evidente do que o de pessoas indígenas que possuem alguma passabilidade, dentro do contexto urbano. Justamente por conta do pensamento colonial racista que ainda vê/percebe às diversas comunidades indígenas através dos estereótipos como sendo o “índio idílico/exótico”, que vive na “mata/isolado” e portanto possui uma “pureza racial”, gerando assim um ataque mais sistemático a populações que ainda mantêm essa imagética.

A criação dessa imagem não condiz com a história do processo de colonização, onde diversos povos indígenas foram assassinados, massacrados e tirados dos seus territórios e ainda são (Projeto de Lei⁴ Federal 490/2007⁵) Ora, se entendemos a história do Brasil, como exigir aos diversos povos indígenas que ainda tivessem o seu território original em 1988, que ainda mantivessem a sua língua naquela data, considerando o processo intenso de genocídio e epistemicídio em curso, desde o período colonial e intensificado durante a ditadura civil militar (1964-1985)? Sabemos que muitos ainda resistem e conseguiram sobreviver e manter algumas de suas práticas culturais, valores, língua. Mas também é verdade que não foi assim para todos os povos, pois muitos viveram um processo de etnocídio, segundo Tupinambá:

São várias as violências mesmo individualmente e elas operam de formas diferentes dependendo do contexto de cada indígena. Individualmente, quem tem a pele mais escura e os traços indígenas mais marcados sofrem com o racismo por conta da sua cor e ataques diretos por conta de sua cultura, principalmente na cidade ou no contato com não indígenas, além do preconceito étnico, levando a violências e mortes muitas vezes. Porém, indígenas com a pele mais clara devido a miscigenação, sofrem com o preconceito e principalmente com o etnocídio, que é a deslegitimação da própria identidade, tanto pelas pessoas quanto pelas instituições. Mesmo sendo igualmente indígenas, passamos por experiências diferentes, assim como as mulheres ou os parentes LGBT, cada um vai sofrer mais com uma forma de violência, mas que tem todas a mesma origem, a colonização. (TUPINAMBÁ, 2020, p. 67)

Assim como descrito por Tupinambá (2020) são inúmeras as formas de violência produzidas pelo processo de colonização e que continuam ocorrendo nos dias atuais. Na história Charrua, por exemplo, houve um massacre friamente calculado com o objetivo de exterminar essa etnia. Esse massacre (REPETTO,

⁴ Esse projeto de Lei que tramita no Congresso Nacional pretende transferir do Poder Executivo para o Legislativo a competência para realizar demarcações de terras indígenas, tendo sido rejeitado pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias (SOUZA, 2007).

⁵ O projeto de lei foi aprovado pela Câmara dos Deputados em 2023, passando a tramitar no Senado Federal sob o número PL 2.903/2023. Esse projeto pretende restringir “[...] a demarcação de terras indígenas àquelas já tradicionalmente ocupadas por esses povos em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal” (BRASIL, 2023).

2019) ocorrido na região de Salsipuedes, no Uruguai, aconteceu em 1831 e é considerado como o início do genocídio do povo Charrua durante as campanhas de extermínio da República Uruguia, como aponta Repetto:

[...] cerca de quarenta lideranças indígenas foram assassinadas e mais de duzentos nativos foram capturados e trasladados a Montevideu, entre mulheres, crianças e anciões. A “limpieza” era justificada pelo governo da época como medida necessária para conter os roubos de gado feito pelos *selvagens* (REPETTO, 2019, p.25).

As perseguições continuaram com a operação militar em Barra de Mataojo. Repetto (2019) trata também sobre a resistência charrua que respondeu também a esses ataques. Ela aponta duas questões muito pertinentes, primeiro, a resposta Charrua, ou seja, pela primeira vez é descrita uma ação por parte da nação Charrua, que é raro nas descrições oficiais, quando nos ensinam história dentro da escola, ou no que é difundido pela grande mídia, sempre apresentando as populações originárias quase que como coniventes ao processo de genocídio. O que, conforme relata o antropólogo José Otávio Catafesto (2010), não é uma verdade visto que,

Os charruas desde o início da colonização, tanto por portugueses quanto por espanhóis foi visto como um impedimento e o ato que representa assim essa dificuldade de aceitação dos charruas, se deve a destruição que os charruas fizeram na primeira fundação de Montevideu, isso ainda na primeira metade do século 16. Então quer dizer, os charruas se mostraram combativos, guerreiros que não aceitavam a presença de estrangeiros que estavam chegando em seus territórios (CATAFESTO, 2010).

Além disso, também um segundo fato me chamou a atenção, a questão que a autora Repetto (2019) mostra ao relatar que os dados oficiais falam sobre “desaparecimento” e não como “escravização”, visto que, segundo a autora, às mulheres e as crianças serviram como “mão de obra doméstica” aos militares e governantes:

Ainda que o Massacre seja lembrado e narrado como o evento que pôs fim aos *indios*, às perseguições continuaram existindo e há registros estatais sobre as ações até 1836, data em que os charruas são mencionados pela última vez. Apenas alguns meses após Salsipuedes, uma operação militar em Barra de Mataojos assassinou quinze lideranças e tomou mais de setenta como cativos. Um ano mais tarde, em “vingança”, os charruas inverteram a situação e mataram o principal comandante do exército e responsável pela sua perseguição, Bernabé Rivera, sobrinho do então presidente da República, Fructuoso Rivera. O que chama a atenção é que nas narrativas oficiais esses eventos são descritos como a história do *desaparecimento* e não como a história da escravização dos charruas. Às sucessivas ações foram incorporando aqueles *indios inimigos* da nação às

filas do exército e como mão de obra doméstica para os altos cargos militares e próximos ao Governo, especialmente as mulheres e crianças (REPETTO, 2019, p.25).

O início da citação usa o termo “ainda que” uma expressão que exprime oposição, ao que a autora descreve em outro trecho “o Massacre seja lembrado e narrado como o evento que pôs fim aos *índios*, às perseguições continuaram existindo”, ou seja, mesmo segundo às narrativas oficiais, descrevendo esse massacre como “o fim aos *índios*”, há registros de outra tentativa de massacre, de forma que então aquele “fim” não foi de forma efetiva o “fim” da nação Charrua. Dessa forma, põe em xeque o possível fim dos Charrua, dentro das narrativas oficiais’ no seguinte trecho: “[...] há registros estatais sobre as ações até 1836, data em que os charrúas são mencionados pela última vez”. Importantíssimo esse destaque da autora para as seguintes palavras “registros estatais” e “mencionados”, de forma que nos coloca a dimensão de que esses Charrua estariam desaparecidos segundo suas menções dentro dos registros estatais. Ora, se o objetivo do estado era “desaparecer” com os charruas, nada mais “oficial” do que simplesmente não citá-los nem mesmo fazer referência escrita aos mesmos.

Essa ideia de que esse povo havia sido exterminado, e não existiam mais “exemplares”, permaneceu durante muito tempo sendo difundida, principalmente pela mídia que se referia aos Charrua sempre no passado, como destaca Repetto:

Os movimentos de descendentes de charrúas no Uruguai surgiram em meados dos anos 1980 e percorreram um caminho similar. Às políticas de apagamento indígena conduzidas por via estatal no passado consolidaram e reproduziram uma crença que faz que a “conjugação” do “ser indígena” em tempo presente seja algo que não é validado nem mesmo por certos setores acadêmicos uruguaios. Os charrúas de hoje veem-se dessa forma presos a um passado longínquo do qual não conseguem fugir nem reformular e a um presente que busca sistematicamente desqualificá-los e julgá-los por não “demonstrar” uma continuidade cultural que se ajuste aos padrões de indigenismo e da verdade histórica imperante (REPETTO, 2019, p.144-145).

Outras produções também continuam mantendo essa imagem como no vídeo intitulado os “últimos charruas”, como sendo os “últimos”, sendo feita referência aos quatro Charruas que foram levados para Paris, a chamada “cidade luz” reconhecida por ser um “centro da sabedoria universal” (CHEUÍCHE, 2010) para serem exibidos em um zoológico humano onde se “cobrava a entrada. Era como um negócio

(PICERNO, 2010). Somente recentemente a etnia voltou a ser reconhecida, conforme relata Vidal:

A etnia Charrua, considerada extinta pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), voltou a ser reconhecida em ato oficial da fundação, em setembro de 2007. O evento foi organizado em conjunto pelas comissões de Direitos Humanos da Câmara Municipal de Porto Alegre, da Assembléia Legislativa e do Senado Federal. Segundo os dados da FUNAI, existem, atualmente, cerca de 6 mil Charrua nos países que compõem o Mercosul. (VIDAL, 2015, p.2).

Antes mesmo de estudar sobre isso, meu pai já me falava de uma raiva que carregava no peito em relação ao assassinato de alguns Charrua e desse fato de alguns terem sido levados como animais para França. Meu pai nasceu na fronteira com o Uruguai, mais precisamente na cidade de Herval do Sul, RS. Segundo J. Pedro Viegas de Barros, referindo-se aos Charrua “[...] en el siglo XIX algunos grupos migraron al sur de Brasil” (BARROS, 2020, p. 236). Portanto, a partir da autodeclaração do meu pai e dessas constatações presentes na literatura, comecei a pesquisar mais e, inclusive, em um determinado momento, fiz um teste genético com uma empresa que realiza testes de ancestralidade. O resultado de meu teste indicou uma porcentagem maior de genes oriundos da região ibérica, que constituem hoje Portugal e Espanha, e, não por casualidade, os países que colonizaram o Brasil.

Mas a minha surpresa foram os marcadores indígenas que eram a segunda maior porcentagem, porque achei, dos seis grupos de marcadores indígenas do banco genético, teria cinco, só não possuía o da América do Norte.

Ao definir as populações e regiões, também foi considerada a história particular da composição alélica da população brasileira. Isso significa que tomamos um cuidado especial ao definir as populações ameríndias, de modo que conseguimos dividi-las em seis grupos e quatro subgrupos: Tupi (Tupi Mondé e Tupi Arikém), Amazônia, América Andina (Lago Titicaca e Região Central dos Andes), Patagônia, América Central e América do Norte). (GENERA, 2023, documento eletrônico sem página).

O antropólogo José Catafesto (2010) afirma: “[...] a arqueologia nos mostra que os ancestrais dos charruas estão presentes aqui pelo menos desde 12.000 anos desde o presente um estilo de vida que é parecido com o patagônico”. O marcador genético de indígenas da Patagônia foi um dos marcadores presentes no resultado de meu exame genético. Geneticistas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizaram também o “projeto gaúcho”, estudo genético realizado por Maria

Cátira Bortolini e Andrea Marrero com a colaboração do geneticista Francisco Salzano, que procurava:

[...] resgatar o genoma das populações indígenas extintas supondo que os gaúchos poderiam representar reservas de linhagens genéticas charruas. Os estudos mostraram que 52% das amostras extraídas eram de origem ameríndia, o que levou à conclusão de que os gaúchos são a maior reserva de linhagens indígenas do Brasil, estando somente atrás de grupos amazônicos (REPETTO, 2019, p.183).

O interessante sobre o “Projeto Gaúcho” é que, segundo Repetto, o grupo Charrua de Porto Alegre, solicitou a Bortolini, para participarem do estudo e a pesquisadora não aceitou, argumentando que “[...] a ciência não poderia respaldar a afirmação de uma identidade Charrua” (REPETTO, 2019, p.183). A mesma posição de Salzano que argumentou: “[...] até que ponto nós podemos biologicamente estabelecer se é ou não é? Há toda uma corrente da antropologia que opta pela autodefinição. Então, se eu digo que eu sou descendente Charrua, então eu devo ser considerado como Charrua” (SALZANO, 2012). Portanto, os estudos genéticos contribuem para essa questão, mas esse campo científico sozinho não responde a questão da autodeclaração, que se torna muito mais complexa.

Ao retomar a minha história Charrua, a partir desses fragmentos de evidências materiais: genéticas, geográficas, cruzamento entre informações, encontradas em publicações, com as memórias tanto minhas quanto do meu pai; percebi que a autodeclaração serve como uma posição política. A autodeclaração étnico-racial serve também para que sejam vistas essas pessoas que precisaram passar escondidas por muito tempo, por um risco real à sua vida. A autodeclaração ainda é um tema delicado e que necessita urgentemente ser debatido e mais do que isso validado, pois o Brasil é terra indígena, como sabiamente disse Célia Xakriabá (MURAD, 2022).

A convenção de Genebra 169 assegura também esse direito, a auto-identidade indígena, com certeza um marco histórico em que os próprios parentes podem se autodeclarar.

A auto-identidade indígena ou tribal é uma inovação do instrumento, ao instituí-la como critério subjetivo, mas fundamental, para a definição dos povos sujeitos da Convenção, isto é, nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade a um povo indígena ou tribal que como tal ele próprio se reconheça. (Organização Internacional do Trabalho, 2011, p.8).

Ao pesquisar mais sobre o processo que ocorreu com os Charrua me deparei com pouquíssimas informações, produzidas quase que exclusivamente por pessoas brancas. Seguindo na procura por algum material que fosse de autoria Charrua me deparei com uma matéria da Cacica Acuab que é Charrua e vive em Porto Alegre, RS, e que conta a história de como sobreviveram até aqui. Minha felicidade foi enorme, era como se estivesse reencontrando os meus ancestrais, senti que tudo que meu pai sempre me dizia era verdade e inclusive fiquei triste por ter um pensamento ainda muito colonizado sobre o que é ser um indígena e, mais do que isso, juntando esse critério academicista de que temos que ter uma prova, um papel', a oralidade aqui é esquecida e desqualificada, toda a memória do meu pai não tinha a validação acadêmica.

Ler sobre a ACUAB, uma mulher Charrua cacica me trouxe um enorme acalanto e fiquei com os olhos cheios d'água ao ler aquelas palavras. A matéria intitulada "Tidos como extintos, índios Charrua sobreviveram 'invisíveis' por décadas e hoje lutam por melhores condições de vida" apresenta o seguinte trecho que permite compreender o processo que dispersou os Charrua e impôs situações de vida sem o apoio de uma existência comunitária:

As perseguições não cessaram, a exemplo da infância de Acuab, no interior da cidade de São Miguel das Missões. Aos sete anos, já sabia subir nas árvores para escapar dos peões das fazendas. "Eles foram lá pra matar nós. Com arma de fogo, pau e fogo", descreve a Cacica, enquanto agita os braços para mostrar como ia se agarrando de árvore em árvore. Hoje com 64 anos, Acuab mantém o porte robusto, apesar da baixa estatura. Questionada como chegaram a Porto Alegre, responde: "viemos rolando" (WENZEL, 2018)

O trecho anterior mostra o risco que a população Charrua corria ao ser identificada e a necessidade de os sobreviventes esconderem sua identidade. A falta do grupo de apoio torna difícil a manutenção da língua e da cultura, por isso, pessoas como a minha avó e o meu pai, não falam Charrua, mas ainda conservaram alguns princípios culturais que busco recuperar neste estudo.

A matéria também fala sobre a luta de identificação de uma comunidade Charrua no Uruguai:

A luta por reconhecimento e resgate da história do povo ocorre também fora do Brasil. Mónica Michelena Diaz tinha 18 anos quando descobriu que era

descendente de charrua. Sua bisavó nascera em Sarandí del Yí, na região central do Uruguai, onde vivia da caça e da pesca. "Minha mãe sempre tinha me ocultado que éramos descendentes dos charruas por causa da discriminação. Dizia que era para me proteger"[] Separavam as crianças das mães. Com isso morreu a língua e muitos costumes se perderam [...]. A luta é pelo reconhecimento pelo Estado, pela retomada das terras e pela reconstrução da memória e da percepção como povo. Somos uma comunidade em dispersão por conta de um genocídio e da perseguição, define Mónica. (WENZEL, 2018).

Ao ler esses relatos tudo foi começando a se ajeitar dentro de mim, a confusão histórica era um processo criado com o objetivo de apagamento da minha ancestralidade, os meus ancestrais foram perseguidos e tiveram que se reconfigurar em diversos espaços e, inclusive, viver em uma clandestinidade, muitas vezes escondendo sua identidade e cultura para que pudessem se manter vivos.

Entendi, nesse momento, porque meu pai não era aldeado e não falava a língua Charrua, porque foi descendente de sobreviventes que, naquele momento, para manter a própria vida precisaram esconder sua identidade.

Mas apesar disso tudo, ainda preservaram dentro de si o saber indígena, um Olhar indígena sobre as coisas, sobre a vida, sobre a sua relação com a natureza através do que Sérgio Batista da Silva chama de Sócio-cosmo-ontologia (SILVA, 2010). A partir daí, comecei a valorizar e a retomar as memórias através da oralidade do meu pai, a partir do seu Olhar educador, que percebo hoje ser muito da minha influência enquanto educadora.

Busco nos parentes Guarani e Kaingang similaridades com a vivência indígena, visto que o povo Charrua ainda não possui muitos materiais escritos em textos acadêmicos. Além disso, Acuab fala na entrevista sobre seu grupo de etnia Charrua ter ido parar, em um determinado momento, nas missões onde existiam muitos grupos Guarani, portanto, existe a possibilidade de ter existido alguma influência cultural entre esses grupos. A urgência desta escrita surge da constatação de que até "ontem", pensando no tempo histórico, os Charrua eram considerados "extintos" e somente após a procura de Acuab (no contexto do Rio Grande do Sul) por reconhecimento étnico pelos órgãos responsáveis é que o grupo foi concebido como existente, graças à posse de alguns artefatos apresentados pela Cacica, como relata o arqueólogo Sérgio Leite que, a partir de seu laudo, possibilitou o reconhecimento do grupo pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Por muito tempo, acreditou-se que o grupo charrua estava extinto no Rio Grande do Sul; no entanto, hoje, 63 indivíduos auto-denominam-se charrua.

Além desta afirmativa, pesa o fato que o grupo possui várias peças com funções mágicas. Dentre elas, existem três bolas de boleadeira, duas lascas e um núcleo. Do ponto de vista da tecnologia arqueológica, não há dúvidas: São peças atribuídas à tradição Humaitá (LEITE, 2008, p.1).

Me pergunto constantemente sobre: 'e se não existissem essas boleadeiras? E se, durante os inúmeros percursos de fuga, elas tivessem sido perdidas? O grupo Charrua ainda seria considerado extinto? A autodeclaração a partir da oralidade e do resgate das memórias não valeria nada?

A importância dessa escrita é tamanha, pois, como apresentado anteriormente, os Charrua eram (e ainda para algumas pessoas continuam) considerados extintos, mesmo com seres humanos se declarando e dizendo "estamos aqui", "existimos". Além disso, esse construto do pardo na periferia, na verdade servindo de apagamento étnico para os grupos indígenas em contexto urbano, e a falta de discussão que traga esses questionamentos acerca desse público escolar e de valorização de suas socio-cosmo-ontologias (SILVA, 2010) na escola. A pesquisa de Francesca Repetto, traz inúmeras contribuições ao debate, principalmente por ter se baseado nos "documentos oficiais" e concluir que, na verdade, os Charrua estavam "extintos" dentro do que foi ou não escrito, nos documentos oficiais. Repetto (2019) trata sobre a problemática da produção intelectual que deslegitima os Charrua.

Como apontei no início deste trabalho, umas das problemáticas atuais para se pensar sobre "o indígena" em seus múltiplos desdobramentos no Uruguai é a própria produção intelectual que negligencia e despreza a possibilidade da existência de charrúas - "autênticos" - e também a falta de interesse em refletir sobre as transformações em torno do lugar ocupado pelo indígena nas narrativas oficiais. Algumas das premissas básicas supõem que os conceitos de aculturação e assimilação explicariam os processos levados adiante pelo Estado e pelo exército nos anos 1830 (REPETTO, 2019, p. 146-147).

Essas constatações não podem mais ser negligenciadas e, por isso, a urgência de tratar dessa temática, e também da produção acadêmica que trata a partir do lugar de fala (RIBEIRO, 2018) ser também produzida pelos Charrua.

4.1 MEMÓRIAS ANCESTRAIS

Faço uso das memórias para trazer à tona uma história que foi alvo de diversas tentativas de esquecimento/desaparecimento.

Figura 2 - Pai e cavalo



Acervo da autora

Entrando na memória do meu pai, lembro dele me contar com muito orgulho que sempre amou os cavalos (Figura 2) sempre teve uma conexão inexplicável com esses seres. Também me contou que foram os indígenas que domesticaram os cavalos aqui no RS, através de sua “doma índia” onde o cavalo não deve ser maltratado pois existe uma relação entre ambos de igual para igual, diferente da cultura dita gaúcha onde alguns tradicionalistas batem no cavalo para que ele obedeça. O meu pai, portanto, têm a experiência de uma outra forma de se relacionar com os animais, horizontal, a qual me permite identificar um princípio educativo que corresponde a uma outra visão acerca da relação entre humanos e animais como sendo semelhantes e, portanto, merecedores de respeito.

A cacica Acuab fala sobre a importância do cavalo para o povo charrua, segundo ela:

A cor do cavalo branco que justo eu fui treinada com sete anos e meio, que eu montava nele e com oito anos eu já corria no campo assim. O cavalo para nós charrua é muito importante, porque antigamente a gente guerreava com uma saia de couro ou senão pelado, deitado de lado com uma lança aqui, que era para o inimigo não enxergar a gente do outro lado, mas enxergava só o cavalo correndo. (ACUAB, 2012)

Essa relação com esses seres não humanos, a partir da perspectiva Charrua, é a mesma premissa de meu pai, onde um se funde ao outro, não há como haver uma relação entre ambos a partir de uma perspectiva vertical. Essa inter-relação se constitui como quando meu pai consegue perceber e sentir o que o cavalo sente também. Meu pai ensinou a mim e aos meus irmãos a montar. Ele me conta que aprendeu com seu irmão a lidar com os cavalos.

Quando eu era criança, uma vez, meu pai fez para mim uma bota de “garrão de potro”. Até este momento, era só uma lembrança da minha infância, até que me deparei com a seguinte fala da cacica Acuab: “No caso quando o cavalo morreu por velhice ou por doença faz um monte de coisa dele né?! Faz bota de potro que é cultura dos charruas”. (ACUAB, 2012). Então, enviei uma mensagem ao meu pai perguntando se ele lembrava desse dia em que fez uma dessas botas para mim e ele me respondeu:

A parte de cima do “quarto” é que, é tipo, é a mesma coisa que tu enfiasse o pé no mesmo sentido do traseiro do pé do animal, da pata do animal. A parte de cima corta bem encima. O couro, tira o couro fechadinho, vai descoriando fechadinho, vai puxando, puxando do avesso assim o couro, até sair na pata do animal né e a parte do casco ali é onde fica o pé, a dobra daquela dobra do garrão do animal, fica no tornozelo da gente né e aí o bico é costura, costura o bico. Aquela parte grossa fica pra cima que é pra ficar na barriga da perna da gente né. Normalmente o couro tem que curtir né para ficar macio né [...] e a bota ela é usada virada do avesso né? Porque daí o pelo fica para dentro e fica quentinho no pé né?! Daí não precisa pelar nem nada, é só usar do avesso. (Bota garrão de potro, ESCOBAR, 2023).

Essa memória estava esquecida dentro de mim, mas pude acessar, a partir da leitura da publicação de uma fala da cacica Charrua que se referia a essa bota típica da etnia. Aqui, faço o registro dos saberes Charrua, conservados pelo meu pai, através de sua prática de lida com cavalos, os quais são mantidos através da sua oralidade, expressando memórias que ele também acessou. Considero esse saber acerca da prática de confecção de bota de garrão de potro como um vestígio material de pertencimento étnico Charrua de meu pai.

O respeito e admiração aos cavalos sempre me foi ensinado, desde pequena, e aos meus irmãos também, como sendo uma parte essencial da nossa ancestralidade.

4.1.1 Infância e Pedagogia Indígena

A minha infância foi marcada por uma relação cultural um pouco dicotômica, de um lado, a minha mãe era mais restritiva e tinha medo de que eu me machucasse, impondo aquela educação tradicional que a maioria das meninas teve, de regulação do corpo. Não estou aqui de maneira alguma culpando-a e sim pontuando que esse foi o tipo de educação que tive, sendo que provavelmente ela só reproduzia o que também aprendeu.

Já da parte do meu pai, era muito mais livre e sem medo da exploração do entorno, ele sempre me incentivava a não ter medo e ser autônoma nas minhas escolhas.

O corpo não era julgado e nem limitado, havia liberdade de expressão. Hoje, por exemplo, muitas pessoas me elogiam por “saber dançar”, entretanto, nunca havia feito aula de dança, e sim dançava com meu pai ou no colo e, um pouco maior, em cima dos seus pés. Percebo que isso me ajudou muito, por exemplo, na percepção de espaço e de musicalidade também. Marcelo Kuaray Benites, Guarani, se referindo ao “vy’á okareguá” a dança dos guerreiros, diz que a dança faz com que os reflexos fiquem fortes, e que é isso que a dança significa. (BENITES, 2007 apud YVY POTY, YVA’Á, 2012, p. 66-67).

Eu subia em árvores, corria livremente, brincava com os bichos, porcos, galinhas e cachorros, andava a cavalo, dava leite para as ovelhas. Esse modo de ser e de ver a educação da criança como uma possibilidade de exploração, de conexão com a natureza, que hoje valorizo, por muitas vezes foi criticado por aqueles que pensavam que ele me deixava livre demais. Essa forma que fui ensinada pelo meu pai, descobri ser um princípio educativo dentro da aldeia Mbyá-guarani como descrito no livro Yvú Poty, Yva'á, “Flores e Frutos da Terra”:

[...] quando se entra em uma aldeia Mbyá, destaca-se, contrastivamente ao modo de ser Juruá (não-indígena), a maneira autônoma e desenvolta das crianças explorarem os espaços da tekoá (aldeia), lidarem com diferentes objetos, brincarem entre si, subirem em árvores, cuidarem-se e se alimentarem às vezes exclusivamente entre crianças. Através de cantos e movimentos [...]. (Yvú Poty, 2012.p 60-61)

Na verdade, essa constatação foi o que começou a gerar esse processo de entender uma “pedagogia indígena” e tentar incorporá-la em sala de aula, pois, quando visitei a Aldeia Guarani, experiência que explicitarei no início do texto, essa maneira de ser Guarani se parecia muito com o que eu havia vivido quando criança e a maneira de os mais velhos tratarem as crianças me parecia muito a da minha vó e de meu pai se relacionarem comigo.

A lembrança de minha avó é o que associo como sendo o principal elo entre os aprendizados dessas relações entre humanos e extra-humanos (SILVA, 2010). Temos uma foto eu com meu irmão no colo e a vó (Figura 3), já mais velhinha, tínhamos ido a algum lugar de carro, passando pelos campos pampeanos de Herval, ela pede para meu pai parar o carro em uma árvore específica que tinha uma grande pedra próxima, desce e fala que era a árvore que ela conversava quando criança, retira uma orquídea para replantar em casa, como se a ela pudesse se reconectar novamente como ser-árvore.

Figura 3- Árvore que minha vó Hortêncina conversava



Acervo da autora

A minha avó tinha muitos remédios que ela preparava, como tintura para picada de mosquito, para dor, aquele álcool com cheiro bem forte e a cor bem escura, às vezes, nem tinha me acontecido nada e eu passava, via ela passar e também queria passar. Silva (2010) trata dessa questão, das propriedades imateriais, da composição humana com outros seres, constituindo “divíduos”:

[...] esses seres todos, que vão, por exemplo, buscar a agilidade e a mobilidade da ave saracura, ou que vão buscar a fortaleza de uma árvore, a durabilidade de uma árvore como a figueira, através de pulseiras confeccionadas com suas fibras e usadas junto aos seus corpos, eles estão incorporando uma série de atributos, de peculiaridades, de particularidades desses animais e dessas plantas nos seus corpos e estão se tornando seres que são seres compostos. Então, não existe um indivíduo nessas sociedades originárias sul-americanas; existem indivíduos, seres que são compostos de vários outros seres, que recebem propriedades imateriais dessas alteridades (SILVA, 2010, p.191).

Em dia de tempestade, ela pegava uma bacia e só a ouvia sussurrando algumas “palavras mágicas” e colocava aquela bacia embaixo da mesa virada com a “boca” para baixo, ela dizia que era para acalmar o vento. Ela sabia o chá certo para cada dor e mal-estar e sempre tinha alguém, que ajudasse, no seu quintal.

Todo dia de manhã bem cedo, quando dormia na casa dela, ouvia um arrastar de alpargatas, uma chaleira que assobiava e, depois de alguns segundos, o som da água enquanto estava sorvendo o mate (*Ilex paraguariensis*), por fim, o ronco da cuia. Ela não iniciava o dia sem o mate. Nesse momento, estava com preguiça ainda, mas gostava de levantar só para tomar umas cuias de mate com ela. A gente permanecia ali, alguns minutos, só degustando o mate e a observava com aquele Olhar vívido, de pensamentos tão longe que eu não seria capaz nunca de adivinhar onde estavam eles naquele momento. Lembro que essa foi também a minha impressão na Aldeia Guarani e, hoje, quando tomo meu mate, logo pela manhã, inclusive ao escrever este texto, lembro dessa sensação e, às vezes, também me perco em pensamentos. Acho que o chimarrão tem esse dom de nos levar para um outro lugar, não sei bem qual é esse lugar, só sei que me sinto em casa. Quando somos crianças queremos eternizar nossos avós, pois eles nos ensinam muito sobre a nossa ancestralidade.

A minha avó se chamava Hortência, ao pesquisar a etimologia do seu nome, descobri que tem origem no latim e significa “jardineira”. Talvez ela fosse essa grande jardineira dos pampas, que foi cultivando todos os ensinamentos sobre seres botânicos, ela é minha matriarca, a minha intuição, a minha ancestral, pra mim, vó

Figura 4 - Milene, minha prima e tia Ilma comigo no colo



Acervo da autora

As figuras femininas são muito significativas para mim, como a minha tia (figura 4) Ilma (*In memoriam*), filha da vó Hortênsia. Ela tinha vários hábitos que vi na Aldeia Guarani também. Ela tinha mania de ficar agachada enquanto conversava ou enquanto fechava um palheiro com fumo. Uma outra memória que tenho é que ela me levava e a minha prima, filha dela, para o arroio e, antes de entrar na água, ela sempre fazia um ritual, que para mim era um pedido de licença, ela molhava primeiro os punhos, depois o pescoço e, só assim, poderíamos entrar, nunca questionei o que significava, mas sempre segui reproduzindo, até hoje, pois tem algumas cenas que a gente só observa enquanto espectador e procura mais ouvir, Olhar e sentir do que indagar. Atualmente, consigo nomear essa relação dela com o rio e perceber que minha intuição de que era um pedido de licença estava correta, ao entender esse ato como parte de sua cosmologia-ontologia, como discorre Silva:

Assim, estamos falando de uma cosmologia que integra e articula os seus vários domínios, concebendo-os como imbricados e interdependentes. Desta forma, toda vez que um Guarani fizer uso daquilo que no “ocidente” diríamos “natureza”, usar um “recurso da natureza”, seja a taquara, seja a caça de um animal, seja o uso das águas, ele precisa pedir permissão ao seu já, seu “ser protetor”, uma atitude de respeito ao senhor da água, ao senhor desses “recursos naturais”, para que eles possam ser utilizados. E, certamente, estas relações envolvem uma ontologia do ser guarani na qual está presente uma concepção multinaturalista dos existentes do cosmos (SILVA, 2010, p.186).

Depois de entrar naquela água muito gelada, a gente se sentava nas pedras bem quentes por receberem a luz do sol, nesse momento, eu e a minha prima ficávamos em silêncio só sentindo o sol na pele, então, a minha tia Ilma começava a nos contar histórias que se misturavam entre memórias e lendas.

Para os Kaingang é importante também o momento de escuta, dos “causos”, como descreve Rodrigo Kavag de Souza sobre a sua metodologia de pesquisa em seu trabalho acadêmico:

Para tanto, escolhi estar bem perto dos mais velhos, sem gravador e sem papel para anotar. Optei por uma metodologia própria, de escuta, habitual do povo kaingang, sendo que todo dia que eu ia “para campo”, no linguajar local, era apenas para passear, ouvir e contar causos ao redor do fogo ou embaixo de uma árvore, que também é uma das metodologias próprias de repasse de conhecimento tradicional indígena (SOUZA, 2021, p.12).

Souza não tomava notas durante as vivências, a escrita era posterior, sendo uma seleção daquilo que era capaz de lembrar. Da mesma forma, este trabalho busca recuperar lembranças de experiências vividas há muito tempo. Para isso, a leitura de publicações de autores indígenas contribui para evocar memórias da infância e da adolescência.

A escuta, o ouvir esses “causos” como um repasse de conhecimento, por vezes embaixo de uma árvore, como descrito por Souza (2021), indígena da etnia Kaingang, se inter cruzam com o que foi descrito por Geraldo Moreira e por Wanderlei Cardoso Moreira, indígenas da etnia Guarani, sobre a importância da natureza, conhecimentos que foram passados pelos seus antepassados:

[...] o conhecimento e a sabedoria se dão através da natureza. Através da natureza se dá a oportunidade de ter o conhecimento e receber instrução espiritual. [...] essa tradição é comparada com uma escola antiga que pode se designar como a verdadeira universidade do universo. Na floresta ou na montanha, o povo guarani aprende o conhecimento da própria natureza, as várias maneiras para a cura de doenças, para o frio e para o seu abrigo. Estes são aprendizados que nossos antepassados adquiriram pela convivência e observação da natureza. Uma organização muito antiga que vem da raiz do povo guarani e é repassado pelos anciões que carregam a história e muitos ensinamentos de vida que nunca serão esquecidos. (MOREIRA; MOREIRA, 2015, p.19).

Assim como às interrelações da minha vó com a árvore que ela conversava, os chás e as tinturas que ela fazia, assim como a relação da minha tia Ilma com o arroio e com a contação de histórias ou “causos”, esses ensinamentos todos

antecedem à escola, são uma sócio-cosmo-ontologia (Silva, 2010) indígena sobre a relação com a natureza, como nós fazemos parte dela, sobre a importância da oralidade, das memórias e dos anciãos como uma grande biblioteca de conhecimentos.

4.1.2 A adolescência: a escola pública em uma cidade da serra gaúcha

A adolescência em contexto urbano pode ser extremamente violenta, apesar de ter nascido em Caxias do Sul, RS, sempre passava as férias com meu pai na fronteira e sempre gostei mais de Herval, onde tinha liberdade de me expressar. Nesse sentido, tive de aprender a me defender desde cedo. O meu pai sempre me ensinou a lidar com as adversidades, desde pequena, seja brigando diversas vezes comigo para que eu sempre levasse a minha identidade por onde fosse, ou mesmo nas brincadeiras dele, tinha uma que era, quando estávamos andando com a sua Kombi, ele dizia: “quando passar a polícia você se esconde”. Então ele fazia isso, brincava que estava vendo a polícia e rapidamente, me agachava e ficava bem quieta no chão no carro, até passar a polícia. Eu não tinha medo, para mim era uma brincadeira, de certa forma, entendia que havia um perigo relacionado à polícia, mas não tinha medo. Quando estava lendo o livro “A presença indígena na cidade” e me deparei com as falas da Cacica Acuab falando sobre os fazendeiros que perseguiram sua família:

[...] os meus pais nos treinaram desde bebezinhos pequeninhos, nos treinaram a correr e subir em árvores. Eles ficaram de guarda embaixo e viram quando os fazendeiros entraram com fogo, com tocha de fogo acesa. Meus pais tiravam guarda embaixo da árvore. Se, em último caso, eles matassem meus pais, eles iam morrer embaixo da árvore. E os que estavam lá em cima não era para gritar, nem chorar, nem nada. Era para ficar quieto. Esse era o treinamento deles para nós. (ACUAB, 2013, p. 195-196).

Bom, pensando bem, acho que não era só uma brincadeira, ainda mais fazendo paralelo com os fazendeiros de hoje em dia, os latifundiários, que não matam com suas próprias mãos, mas pagam para outros fazê-lo, se utilizando, muitas vezes, do aparato de repressão do Estado. Em contexto rural, os pistoleiros/jagunços, e, em contexto urbano, a polícia. A mesma que militarizada assassina diversas pessoas nas favelas, denominadas pelas notícias como pretos e

pardos. Me atrevera aqui a acrescentar indígenas, indígenas que vivem nas cidades e que entram no balaio dos pardos.

Passei por seis escolas durante minha jornada escolar, o que me gerou muitos problemas, principalmente ter de deixar minhas amizades, mas também me ensinou a me adaptar em qualquer circunstância e diria também a ter humildade para chegar em um ambiente novo, onde não tenho nenhum domínio, portanto, necessito de auxílio dos demais e para isso eles precisam ter empatia por mim.

Mais especificamente, na adolescência, tem umas cenas mais marcantes, desse lugar que eu ocupava e não percebia, primeiro, é a constatação de uma cidade que, de acordo com o Censo de 2010 (ano que conclui a Educação Básica) era assim composta: 82,8% (360.633) da população branca; 3,31% (14.424) negra; 0,41% (1.801) amarela; 13,36% (58.203) parda e 0,11% (499) indígena. Essa é uma questão central, pois nunca fui “vista” ou “tratada” como uma pessoa branca, portanto, também nunca me identifiquei como tal, mas também não tinha noção de minha pertença etnico-racial. Sempre foi muito “claro” que eu não era igual à brancura desejada, seja nos sobrenomes italianos ou alemães, seja no tom de pele, formato e textura do cabelo. Isso começou a se tornar uma questão, ao ser seguida em uma loja de maquiagem pelo segurança, mas que apesar de ter me defendido bem e ter criticado a atitude dele, acreditei que era por conta do meu uniforme escolar que, na época, era de uma grande escola pública, conhecida por ter alunos das camadas populares, ou seja vistos como marginais.

Um outro momento que tem consequências até a presente data, inclusive, que é quando estava em uma escola, acredito que na sexta série, e a professora de matemática, que era branca, me pediu para ir no quadro resolver uma questão, a qual disse a ela que não sabia como resolver. Mesmo assim ela me persuadiu a ir ao quadro, tornando aquele momento cada vez mais perturbador a cada negativa minha. Para acabar com as investidas, decidi ir. Minhas mãos ficam geladas quando escrevo e era assim que elas estavam, naquele momento, com meu coração super acelerado. Tudo passava como em câmera lenta e, aquele caminho da minha classe até o quadro parecia uma eternidade. Como não tinha ideia do que escrever, coloquei um número qualquer para sair daquela situação, o qual, obviamente, estava errado. Então, todos começaram a rir e a debochar de mim. Mas tinha um grupo específico de meninas, eram três meninas brancas, que riam muito e incitavam os demais colegas a fazerem chacotas.

Não lembro do momento seguinte, apaguei da memória, mas lembro de chegar em casa chorando muito e dizendo que nunca mais estudaria ali. A minha mãe foi na escola e conversou com a diretora, que também era branca, e ao falar sobre as três meninas, recordo até hoje da justificativa da diretora: “aquelas meninas são difíceis mesmo” e só, foi isso sem nenhuma solução, sem nenhuma resolução ou justificativa plausível, assim, saí daquela escola. Ao ler o parente Rodrigo Kavag Souza percebi que minha experiência não é só minha: “Nessa escola, a decepção foi ainda maior, pois tive vários problemas relacionados com identidade e preconceito, tanto de colegas como de professores, e a desistência foi a consequência” (SOUZA, 2021, p.15).

A escola representa um segundo momento de socialização com outros grupos que não os familiares, portanto, se mostra como um desafio principalmente para crianças racializadas. Como pontua Zara Figueiredo, mulher negra, professora que chefia a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), em entrevista à folha de São Paulo “Às crianças estão todos os dias na escola, em coletivo, e isso faz com que a escola seja o primeiro lugar de um racismo institucional. E o estado não tem feito um movimento de lidar com isso” (FIGUEIREDO, 2023).

Além dessas cenas vivenciadas, também era recorrente os termos atribuídos em referência a mim, termos esses que foram gerando muita confusão identitária, mas que, só após a entrada na Universidade, é que pude reconhecê-los como sendo parte também do construto do imaginário etnocida e racista. Ailton Krenak (2021) explica sobre a utilização desses termos no primeiro ciclo do seminário “Não sou pardo, sou Indígena”, organizado pelo GT Indígena do Tribunal Popular em parceria com a TV Tamuya, no primeiro ciclo “o truque colonial que produz o pardo, o mestiço e outras categorias de pobreza”, fazendo contraposição aos termos “genocídio” e “etnocídio”, Krenak destaca:

O projeto colonial ele primeiro supõe que ele vai aniquilar o povo original, originário se ele não conseguir aniquilar se tiver que sobreviver alguns ele vai domesticar vai colonizar, vai botar a sua cultura ele vai fazer aquilo que ficou configurado agora no século XX como um etnocídio. O etnocídio é você deixar os corpos vivos impedidos de serem quem são. O genocídio é matar o corpo, o espírito, o ser, o genocídio. O etnocídio pode deixar todos nós vivos com vários apelidos. (KRENAK, 2021).

Sobre esses “apelidos” um tio materno, branco se referia a mim como “nega macaca”. Sempre achei desconfortável, mas como era meu tio e como ninguém problematizava, eu achava que isso devia ser “normal”, era o meu “apelido”.

Em compensação, quando eu ia para a fronteira um dos meus tios paternos, que tinha o tom de pele mais claro, me chamava de “bugra”, até que gostava, porque achava que era indígena e que era relativo ao “campo dos bugres” que era como Caxias era chamada pelos brancos colonizadores que desmataram essa parte da serra gaúcha, e assim designavam os indígenas que ali viviam: os “bugres” (PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL, documento eletrônico, sem data).

A tia Ilma, que era indígena, sempre me chamou de “crioula” e, aqui, é um momento emblemático por mais que esses termos tenham várias interpretações e sabemos, muitas vezes, serem utilizados como termos pejorativos, aqui, em decorrência da pessoa que se utilizava em relação a mim, me tratar com carinho e ser uma pessoa racializada, era recebido de outra forma, era um marcador racial e, naquele momento, com essas várias designações e nenhum lugar definido de fato, eu, pelo menos, não era parte da brancura, nem pelo lado “branco” da família e nem pelo lado “indígena” da família. Então, de certa forma, era o lugar mais acolhedor que encontrei.

Morar em uma cidade majoritariamente autodeclarada branca e com colonização italiana e alemã, traz muitos questionamentos, as vivências que nos atravessam, porém, há dez anos atrás, ninguém questionava isso, ninguém parecia estar falando sobre isso. Então, a gente só ia seguindo a vida sem se perguntar muito sobre essas questões, pelo menos não em contexto popular e periférico.

Ser pobre e morar na periferia me colocava em um lugar de acolhimento com aqueles grupos ali, em alguma instância, todos eram marginalizados. Obviamente que a questão racial era muito mais violenta do que a social, mas havia uma certa solidariedade, principalmente entre aqueles que não se enquadravam na brancura, e eram identificados com o apelido pardo.

A escola em que me matriculei depois do episódio do quadro, narrado anteriormente, era composta quase que exclusivamente por pessoas da periferia, enquanto estava nessa escola, brigava muito, inclusive uma das brigas, em que a minha mãe foi chamada à escola, foi com uma menina que havia “ficado” com um menino que eu também havia “ficado”, ambos eram brancos. A menina em questão era loira. Nessa situação opto por lembrar porque, para educadores

despreparados, a situação de briga é vista somente como “rebeldia”, “má educação”, “desobediência”, mas, se constitui, na verdade, por algo muito mais complexo.

Neste registro, se tratava da repetição do “abandono” ou “troca” do meu corpo racializado por outro que socialmente era mais aceito. Não era a primeira vez que isso acontecia, em outro momento também era apaixonada por um colega, dessa vez, um menino negro e ele flertava comigo, era recíproco, até entrar, na nossa sala, uma menina branca também loira. Para olhos desatentos, essas cenas seriam somente parte da esfera da sexualidade, ou até para discursos mais atuais talvez a esfera do machismo, da disputa entre mulheres, mas isso só não responde às questões que atravessam, mesmo que simbolicamente, às vivências de corpos racializados. Uma grande contribuição do movimento negro, mais especificamente das mulheres negras, é a denúncia da solidão da mulher negra (RIBEIRO, 2015). Pauta nunca discutida em sala de aula, nem sequer nas conversas sobre o machismo.

Nessa mesma escola, comecei a ter uma relação com a turma muito fraterna, de certa forma nós nos protegíamos, pois sabíamos que alguém na posição de professor ou direção nunca ficaria do nosso lado, então, parei de ter boas notas, e permaneci nessa escola até o fim do Ensino Médio. Souza (2021) trata também essa questão:

No ano seguinte, contra a minha vontade, voltei a estudar na escola do campo onde havia desistido. Para superar os inúmeros preconceitos e desaforos de colegas, acabei me revoltando e, por várias vezes, me envolvi em brigas e passei a ir quase que diariamente para a sala da diretora da escola. E continuou assim, entre dependências em algumas matérias, brigas e idas à secretaria, até a conclusão do Ensino Médio. (SOUZA, 2021, p.15).

No último ano do Ensino Médio, tinha uma professora que eu adorava e ela lecionava matemática (também). Apesar de ainda ter muita dificuldade nessa área, por vezes, ser aprovada somente no conselho de professores, gostava dela, a achava carismática, querida, até o dia que quis compartilhar com ela o meu desejo de cursar uma universidade pública. Na época, todas as universidades de Caxias eram particulares. Até hoje lembro da sua expressão meio surpresa e meio de desaprovação, falando: “é bem difícil”. Ela também era uma professora branca.

Quando acabei a educação básica, fui tentar uma universidade pública, contrariando as expectativas da minha professora, passei no exame de ingresso para a Universidade Federal de Pelotas, lá, iniciei o curso de Ciências Biológicas –

Bacharelado. Foi o momento mais complicado para mim, porque tinha dezessete anos e porque tive que enfrentar muitas situações, naquele momento, sem sequer o núcleo familiar por perto. Foi uma das poucas vezes que vi a minha mãe chorar.

4.1.3 Estudante Universitária: a precariedade dos apoios à permanência

Fui para Pelotas e acessei o universo de uma universidade, desde o início passando muita dificuldade, pois, não tinha ideia de como funcionava e nenhuma pessoa da minha família tinha acessado anteriormente uma instituição de educação superior para me auxiliar. Lembro de sair chorando todas as vezes que ia no departamento de benefícios estudantis, pois sempre faltava mais um "papel", mais um documento, mais um, mais um, que custava dinheiro para autenticar e que custava muito para minha mãe, que só estudou até a terceira série do Ensino Fundamental, para assinar. Às vezes, ela se confundia ou, às vezes, não conseguia algum documento mesmo, como por exemplo, do meu padrasto que, na época, era caminhoneiro e estava em viagem. Então, não conseguimos pegar o documento dele. Minha mãe chegou a viajar de Caxias até Pelotas para falar com "a professora" e explicar a situação, mal sabíamos que aquele era um processo extremamente burocrático onde, na verdade, não existe uma pessoa responsável, sempre um setor passa para o outro e a gente fica assim de um lado para o outro, gastando dinheiro com passagem, com cartório.

Começou a pesar muito a questão financeira e a falta de auxílio estudantil, que só consegui, depois de muitas lágrimas, e limitava-se ao auxílio passagem e restaurante, mas meu gasto maior era com o aluguel. No início, meu pai (que estava desempregado) e minha mãe (era terceirizada do setor de limpeza) faziam uma vaquinha para me mandar o dinheiro do aluguel, que dava exatamente o valor. Recordo de um dia que tinha 4,00 reais na mão e tive que escolher se ia para a faculdade ou se comia alguma coisa e escolhi comer.

Depois, meu pai passou por alguma situação que não conseguia mais me mandar a parte dele, então, tive que ir "rolando" de lugar em lugar. Morei em pensionato, depois dividi uma moradia com uma mãe solo, depois morei de favor com um amigo. Esse último, era um menino branco de classe média, claro que sou eternamente grata a ele por me receber, mas me sentia muito mal com aquela situação, até porque, por vezes, eu contava as moedas para ir para o campus e ele

tinha, por exemplo, uma coleção de moedas expostas como um enfeite, umas cinco torres de moedas.

Deixei currículos por toda Pelotas, já havia trabalhado de jovem aprendiz em Caxias e, depois, em um shopping. Mas pelas aulas serem em horários quebrados, nenhuma loja jamais me respondeu, e a situação ia ficando cada vez mais difícil. Mesmo na Universidade me sentia totalmente perdida com aquela quantidade de matérias, com aquela linguagem. Lembro da primeira vez que pisei no Campus, alguém me disse: “procura o colegiado da Biologia”, fiquei repetindo mentalmente aquela palavra colegiado, colegiado, sem ter a mínima ideia do que significava.

Meu curso ficava no mesmo campus que o curso de Agronomia que é, com certeza (pelo menos naquela época), a menina dos olhos da Universidade. Pelotas traz ainda muitos resquícios da escravidão, desde suas construções - os casarões da praça, as calçadas altas para alcançar a altura das carruagens, da época colonial, a falta da presença de pessoas negras na universidade, até nessa idolatria pelo campo, pelo rural, mas não qualquer campo e sim os latifúndios, os alunos filhos de fazendeiros, com sobrenomes que antecedem a sua presença, e com suas caminhonetes 4x4. A universidade contribui muito com essa idolatria por esse curso ao oferecer mais oportunidades de bolsas de pesquisa aos seus alunos do que as oportunidades oferecidas para estudantes de outros cursos. E até nos mais simples gestos, como, por exemplo, um dia em que faltou água no prédio onde estava tendo aula, e era verão bem quente. Mas no prédio da Agronomia tinha água bem gelada, além da única cantina também ficar dentro do prédio deles. Recordo que, após o término da aula, os alunos ficavam nos corredores, esse momento era aterrorizador para mim, aquela fileira de homens brancos dos dois lados e tendo que passar no meio, entre risadinhas e olhares de estranhamento.

O único momento de acolhimento, respondendo a Evaristo sobre “Que povos são mais capazes de oferecer acolhimento?” (EVARISTO, 2020, p. 29), era ir pro bar do Zé, ou pro bar “Liberdade” com amigos, onde sempre estava tendo um samba, tocado por mãos pretas. E, ali, ia exorcizando toda raiva e tristeza, era entrar em um estado quase que de transe, onde acessava um lugar de acolhimento e imensa alegria, a cada toque forte no surdo, sentia meu coração pulsando, entre risadas, ia colando os pedacinhos, me transportava também para os carnavais de Herval, onde saía todo ano com a minha prima (Figura 5) na escola Jango e nos bloquinhos “bafo da onça” ou “turma do funil”, fundado pela minha tia.

Figura 5- Prima Milene e eu no Carnaval de Herval- RS



Acervo da autora

O bar “Liberdade” era frequentado por um público mais velho, os senhores, que tocavam, tinham seus 60, 70 anos para cima. Adorava ouvir eles tocando com todo o entusiasmo do mundo, os chorinhos, as músicas de Cartola... Sabiamente uma das letras dizia “O mundo é um moinho” e tudo que ouvia, fazia sentido para mim, era a minha linguagem e era, muitas vezes, a minha vivência. Essa letra de “O mundo é um moinho” tatuei em mim, para jamais esquecer, não só toda a composição como também a vida de Angenor de Oliveira, homem preto pobre do Rio de Janeiro, que foi ser reconhecido enquanto um dos maiores sambistas de todos os tempos, após já ser adulto, enquanto isso, trabalhava de servente de obras. Quantos Angenores ficaram pelo caminho?

Eu adorava também comer os docinhos, obviamente, Pelotas é conhecidíssima pela sua Fenadoce, só esquecem de dizer que não são doces portugueses. Porque se eram as mulheres pretas escravizadas que faziam os doces, como é que eles poderiam ser portugueses? A maioria dessas mulheres também não sabia ler as receitas e eu tenho certeza que mesmo que uma senhora estivesse ali, o tempo todo, controlando, essas mulheres pretas tinham o seu toque especial. Qualquer pessoa que conhecesse uma mulher que gosta de cozinhar sabe, “ninguém mexe nas minhas panelas” e elas sempre guardam algum segredo especial que não passam a ninguém, talvez seja essa a sua ferramenta de se

manterem como guardiãs do tesouro, do toque especial, somente revelado aqueles que elas decidem que merecem. Merece, inclusive, é o cumprimento depois que você agradece algo em Pelotas, as pessoas respondem “merece”.

Mesmo tendo algumas fugas da realidade acadêmica, não me sentia merecedora da educação superior, então, fui desistindo de permanecer nesse espaço. Por fim, desisti do curso, precisava de um suporte familiar, pelo menos estar perto “dos meus”, mesmo que a dificuldade financeira permanecesse, sabia que teria uma rede de apoio. Então, cancelei minha matrícula na UFPEL, e vim morar em Porto Alegre com a intenção de entrar na UFRGS, aqui, ficaria mais perto do meu pai e da minha mãe, e tinha alguns amigos dos movimentos sociais.

Tentei o vestibular para Biologia e não passei, então uma amiga, uma mulher negra, me passou informações acerca de um cursinho popular gratuito, o Resgate. Trabalhava no telemarketing, durante o dia, e estudava no cursinho de noite, ia muitas vezes, a pé para não gastar passagem. O cursinho ficava no Planetário da UFRGS e eu morava na ocupação Utopia e Luta, no centro. Lembro, inclusive, de um dia que estava indo para aula e um menino anunciou um assalto para mim, e falei: “pô irmão eu não tenho nada” e ele falou: “então me passa a mochila” e com toda a calma do mundo respondi: “bah a minha mochila tu não vais levar, olha aqui só tem o meu caderno e umas canetas” e abri e mostrei, realmente, não havia sequer uma moeda de um real perdida naquela mochila. Fiquei um ano nessa função de estudar e trabalhar nesse setor que é humilhante, o do telemarketing, além de salários ridículos, a carga mental é muito grande.

Doravante, adotei a postura de que iria passar em qualquer curso da UFRGS, precisava entrar, depois lidaria com os percalços do contexto. Na época, me aproximei do mesmo movimento social que fiz parte em Pelotas, e a maioria dos militantes, daqui, era das Ciências Sociais, por isso, decidi entrar para esse curso e, após realizar novamente o vestibular, consegui acessar.

Decorrido um período no curso, no qual as discussões eram muito gratificantes, haja vista, a figura marcante do Professor e Doutor José Carlos dos Anjos, não somente pela representatividade enquanto o meu primeiro professor negro e também na condição de um profissional afrente de seu tempo. É realmente uma inspiração, uma potência cada palavra que sai da sua boca e, pela primeira vez, as palavras que saiam daquela boca me falavam sobre colonialismo, sobre racismo, sobre o apagamento e silenciamento dos povos negros e indígenas, falava

também sobre a branquitude. Era a primeira vez que os meus pensamentos eram validados por uma pessoa tão importante quanto o Professor Dos Anjos. Minhas colegas negras também aumentaram em número, comparado à Pelotas, me juntei com o grupo dos cotistas e, assim, tinha com quem partilhar das mesmas questões, ou de algumas, pelo menos. Até aqui esses apontamentos sobre essas referências negras, é porque ainda não tinha nem no meu imaginário que poderia existir um professor indígena, um colega indígena, pois acredita que indígenas viviam na aldeia isolados e o sujeito indígena era aquele que usava penachos e mais todas aquelas imagens estereotipadas passadas pela mídia hegemônica.

Passei algumas dificuldades com o Programa de Assistência Estudantil, mas, de certa forma, já estava mais adequada ao que eles exigiam, minha mãe e pai já haviam passado por isso, então, consegui todos os auxílios, desde a alimentação, a passagem e, principalmente, uma vaga na Casa de Estudantes, que sem ela não estaria aqui com certeza.

4.1.4 Movimento Negro Educador como catalisador da busca identitária e das práticas educativas indígenas

Já na casa dos estudantes, fui ter ao meu lado pessoas que vinham de realidades muito parecidas com a minha e essas pessoas me deram muita força para continuar. Duas amigas muito próximas, uma era colega de quarto e a outra vivia no quarto da frente, são duas mulheres negras de pele clara, e ambas estavam nesse processo histórico de resgate da sua identidade. Essas duas amigas foram meu lugar de acolhida e reciprocidade, ficávamos horas e horas conversando sobre as situações que cada uma havia vivido e íamos buscando auxílio umas para as outras. Todas filhas de Oxum, a beleza com certeza era um debate, como uma ferramenta de resgate da autoestima, não fútil e superficial, mas de resgate da beleza apagada pelos processos históricos. Seja quando elas faziam tranças, seja nas roupas que a gente usava, era justamente uma forma de manter a nossa essência.

Agimos em uma rede de apoio que subsidiou o suporte para lidarmos com os traumas, como por exemplo, as falas sobre o abandono de diversos companheiros que, curiosamente, haviam nos trocado por mulheres brancas. Sobre esse lugar de ser somente uma relação casual e nunca a prioridade de alguém, sobre o racismo vivido na Universidade, sobre os nossos lugares, sobre colorismo, racismo

epistemológico, sobre classicismo, sobre nenhuma das nossas mães ter pisado em uma universidade, sobre nossas mães solas, tentando manter uma família de mais de um filho sozinhas, trabalhando em subempregos.

É imprescindível ressaltar que esses pontos supracitados passam despercebidos por quem ainda reproduz uma análise colonial do cotidiano, mas que fazem parte de um “saber estético-corpóreo” (GOMES, 2017).

A música esteve muito presente, a gente ia para festas também como as que aconteciam no bar do Paulista, no bar da Carla, onde tinha samba, pra Escola de Samba Imperadores, para a Quadra do Saldanha, escolas renomadíssimas, e também pro Baile funk da Tuka que ocorria na na periferia do Bairro Partenon, na comunidade da Tuka. Todos esses lugares compostos principalmente por pessoas negras.

Lembro de um dia específico que fomos no show dos “Racionais Mc’s”, na Tuka, e foi incrível, já os ouvia desde criança, adolescente, e esse show foi muito significativo. Lembro principalmente de não ter sido assediada em momento algum, como acontecia, algumas vezes, em bares do Bairro Cidade Baixa. No show, estava livre, me sentia livre, naquele espaço, mais do que isso, respeitada. Todos esses momentos que podem ser vistos como momentos de lazer não se tratam somente disso, pois, eram momentos de aprendizado, e que, hoje, sei que fazem parte do Movimento Negro Educador (GOMES,2017). Para o saber acadêmico hegemônico, os espaços de samba, por exemplo, não são considerados como espaços educativos. Mas, é indispensável reafirmá-los como espaços não formais de aprendizagem. Cito lugares que são extremamente marginalizados e vistos ainda de forma semelhante ao modo como eram vistos pelos brancos europeus do período colonial.

4.1.5 Espiritualidade como confluência entre práticas Negras(E)Indígenas

A palavra confluência deste subtítulo é inspirada nas proposições de Nego Bispo para quem “[...] as palavras germinantes, tais como confluência e afro-confluente, são vivas, possuem trajetórias e possibilitam reedição.” (SANTOS; DORNELES, 2020, p. 14). Penso a espiritualidade como confluência entre práticas Negras(E)Indígenas, pensando em experiências de convívio como a vivida com uma figura icônica, o amigo Rodrigo (*in memoriam*), na minha vivência “Cefaviana”, nome que damos aos moradores da casa de estudantes do Campus onde está

situada a Faculdade de Agronomia e Veterinária, Cefav. Ele era um homem negro, gay e batuqueiro, vindo da comunidade do Bairro Bom Jesus em Porto Alegre. Ele era uma pessoa muito dispersa e altamente eufórica, talvez condições atreladas à suas questões de saúde mental. Apesar de sua vivência nem sempre tão pacífica aqui na casa com os demais moradores, como um bom filho de Oyá com Xangô, ele tinha um coração de ouro. Caracterizava-se pela amabilidade, era capaz de tirar a roupa do corpo para dar para alguém.

A relação que estabeleceu-se, foi se estreitando com o passar do tempo e fui entendendo seu lugar, e suas questões. Não é fácil acessar esse lugar acadêmico, vindo de periferia, sendo pobre, negro, gay e batuqueiro. As pessoas não entendiam a linguagem dele, ele falava também com o corpo, as pessoas não entendiam algumas gírias, não entendiam seu modo de Ver e viver a vida. Eu entendia que tinha ali uma vivência que incluía uma infância negligenciada e que, apesar de tudo que passou e de toda a sociedade dizendo para ele que esse não era o lugar dele, ele se manteve aqui e com a cabeça erguida, e isso me dizia tanto, me ensinava tanto sobre como se colocar no mundo.

Ele tinha uma prática clássica de nos convidar para tomar café no seu quarto, que estava sempre uma bagunça como os seus pensamentos. Só que, por vezes, era só o que ele tinha de comida, um restinho de café, e, mesmo assim, ele nos convidava para ir ali, compartilhar com ele, era pouco mas era de todos. Escrevo aqui essas palavras aos soluços.

Nas primeiras vezes que o vi fazendo isso, automaticamente me lembrei da tia Gerusa, que é uma amiga da minha mãe lá de Caxias do Sul, uma anciã, sábia indígena, que era também de “religião” e, quando eu era criança, elas faziam festa na casa dela e ficava espiando e, depois, pegava aquelas saias brancas, colocava e ficava girando e girando. A tia Gerusa fazia o mesmo que o Rodrigo, assim como a sua filha, uma das minhas melhores amigas, elas podiam ter um pedaço de pão, mas nos convidavam para dividir, e você sabia que não só por educação, porque elas realmente insistiam, assim como o Rodrigo.

Ele me chamava de “minha rosa vermelha” e sempre me trazia uns presentes. Aqui na Cefav temos um móvel onde colocamos roupas para doação entre os moradores, ali, ele sempre pegava as peças femininas mais bonitas e me trazia, penso hoje que ele gostaria de vestir elas, mas não conseguiu se libertar de mais essa opressão sobre o seu corpo. Ele me lembrava muito o personagem

principal do filme “Madame Satã” (2002), inclusive indiquei esse filme para ele, e obviamente ele se identificou e amou esse ícone carioca.

Ele sempre tinha uma palavra de afeto, de empoderamento e, sempre que me perdia, ele me guiava, seja num banho de ervas, seja em uma oferenda para ajudar as coisas a fluírem melhor.

Teve um dia que ele estava jogando búzios para mim, queria saber como as coisas ficariam, e ele começou a franzir a testa e ficar agitado, falando sobre meu pai, ao que eu respondia que não tinha perguntado nada do meu pai. Ele termina dizendo que eu deveria mandar mensagem para o meu pai e que deveria me preparar para ficar com ele no hospital. Ogum estava aparecendo no jogo, Ogum é da guerra, da “ladaia”. Meu pai é uma das pessoas mais saudáveis que conheço, não consome refrigerantes e nem produtos ultraprocessados ele também é muito ativo e nunca soube de ele ter ido parar em um hospital. Mas segui a orientação e falei com meu pai, pedi para ele se cuidar. Três meses depois, ele foi parar no hospital e teve que fazer uma cirurgia.

O Rodrigo tinha um abraço bem apertado, era de baixa estatura, mas com o corpo bem atlético, as mãos fortes, adorava ficar ouvindo música bem alto, inclusive arrumando confusão com os vizinhos. Talvez tenha sido o jeito dele extravasar e acalmar os pensamentos, botava Jorge Aragão, Maria Bethânia, Revelação, Zeca Pagodinho. Quando chovia, ele abria as janelas e a cortina dançando, e falava “*Eparrey Oyá*”, convidava e saudava a Orixá para entrar.

Ele me ensinou a bater cabeça, um movimento que jamais vou esquecer, que iniciava comigo deitada no chão, eu ia me levantando, beijando suas mãos, e era ele quem me levantava, depois beijava minhas mãos e me abraçava tão forte que me sentia pequena e acolhida. Esse movimento de ele me levantar do chão era muito simbólico, era ele quem me levantava do chão, com toda certeza orientado pelos seus guias espirituais.

Recordo que quando era criança, a tia Gerusa me deu uma guia de proteção e quando pisei fora da sua casa e ela estourou, todas as contas caíram no chão. Ela me disse: “não junta, deixa te protegerem de algo”. Lembro que ela jogava cartas ciganas e eu ficava ali olhando aquelas cartas e seus símbolos. Joguei diversas vezes, inclusive pegávamos escondido dela também para jogar. Lembro de entrar no Congá dela, e ficar olhando todas aquelas imagens ali, os “santos” e se misturavam o sentimento de curiosidade, medo, admiração. Gostava mesmo era uma imagem

de cigana que ela tinha, cheia de anéis e pulseiras de ouro, com um coque e com um véu sobre a cabeça.

4.1.6 O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: voltando ao lugar de não acolhimento

Depois de ficar um ano no curso de Ciências Sociais, fui novamente para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Sempre quis fazer Biologia, meu pai talvez tenha influência pelo seu modo de se direcionar à natureza. Ele sempre foi muito respeitoso, é daquelas pessoas que juntam o lixo, inclusive o dos outros, que separa o lixo, que conhece a maioria das árvores, ele fala pra mim: “Ó, essa aqui é a tal. Come! Se conhecer essa, nunca vais passar fome”. Também sabe as plantas para os chás e tem umas mandingas, como da vez que eu estava em um rodeio com ele, e um cavalo pisou no meu pé, lembro que ele passou uma salmoura, mas também deve ter falado umas palavras mágicas da minha vó. Tem outra memória também dele, que estava sozinho no “rancho” e uma das vacas estava com um problema no útero, se não me engano, ele, como não tinha remédios, nem ele mesmo usa, inclusive é bem contra o uso de medicamentos, pegou umas cebolas e não sei mais o quê; acho que era alho também e colocou dentro da vaca, ao passar dois dias, ela estava curada.

Então, uma área que fosse para estudar os animais, as plantas etc., com certeza, me faria muito feliz, só que a academia não é um lugar acolhedor em nenhum aspecto, além disso é extremamente fragmentada em áreas o que me trazia também muita dificuldade de entendimento:

[...] as lógicas europeias, existe uma separação entre natureza e cultura; existe uma separação muito forte entre natureza e sociedade. Por exemplo, as concepções e as lógicas europeias de cosmologia, de teoria sobre o mundo, elas concebem o homem fora da natureza. Este homem europeu, ou com lógicas eurocêntricas, se pensa plenamente afastado da natureza; vê os animais, as plantas, os seres meteorológicos, do céu, inanimados, como se fossem seres outros, completamente, ontologicamente, separados da humanidade, da cultura. (SILVA, 2011, p.184)

Depois, fui perceber que se tratava justamente dessa nossa forma sócio-cosmo-ontológica de perceber esses seres, como discorre SILVA:

[...] estes povos, principalmente os coletivos das terras baixas da América Latina, concebem que os animais tenham atributos que são atributos humanos: subjetividade, cultura e ponto de vista. Em outras palavras, para estas cosmologias, não existe uma separação entre homens, plantas,

animais e seres "inanimados". Para esses coletivos, para essas etnias, nas suas cosmologias, existe uma integração, uma imbricação entre os domínios animal, vegetal, humano, meteorológico, das divindades etc., como se todos eles estivessem fazendo parte de um único cosmos (SILVA, 2011, p.184).

Cursando as disciplinas de Química e Matemática, veio novamente aquela questão da ida ao quadro. Tenho aversão aos números e qualquer coisa que incluía cálculos, fui reprovada algumas vezes nessas disciplinas. Tinha um professor da área de Botânica que colocava um papel com as notas dos alunos, com o respectivo nome, colado na porta de entrada da sala. Obviamente não ia muito bem, sempre tive que dividir o estudo com o trabalho, sempre fui bolsista desde o início da faculdade, então, me sentia uma burra e ainda mais humilhada ao ver aquelas notas ali.

Recordo-me de uma professora da mesma área de conhecimento que pedia que a gente levasse folhas em branco para fazer os desenhos das aulas práticas e, um dia, esqueci as folhas, na correria entre o trabalho e a sala de aula. Procurei na minha mochila e achei uma folha de rascunho, de um lado, com algumas coisas escritas, mas, do outro lado, em branco. Pensei, vou utilizar esse lado em branco. A prática não valia nota, ela só dava um visto e, na minha ilusão, achava que servia ao aluno aqueles desenhos para que a gente pudesse entender melhor, mas, minha surpresa foi, ao levar a folha até ela, ela alterar a voz, se levantar e mostrar para todo mundo a folha, fazendo um discurso sobre a importância de levar folhas em branco. Fiquei muito constrangida, mas me defendi dizendo: "Nós, que somos da Biologia, deveríamos estar reutilizando as folhas".

Obviamente, ambos professores também eram brancos. Depois do Carlos Dos Anjos, no curso de Ciências Sociais, não tive nenhum outro professor negro na Biologia, somente na disciplina eletiva "Explorando o Universo" com Alan Brito, por quem tenho a maior admiração, e o professor Marcelo, responsável pela disciplina "Educação das relações étnico-raciais".

Nunca consegui uma bolsa de Iniciação Científica, algumas que fui atrás me diziam que não tinham como pagar, naquele momento, e que a maioria dos alunos se candidatava de forma voluntária e, depois, o departamento priorizava em dar as bolsas remuneradas a esses voluntários. Mas como ia ser voluntária, se precisava de dinheiro para pagar minhas contas? Então, fiz parte de diversas bolsas que estavam relacionadas à educação.

Fui bolsista da Coordenadoria de Ações Afirmativas, auxiliando no desenvolvimento de uma pesquisa sobre o sistema de cotas, ali foi uma experiência muito importante para mim, estava mais próxima de um setor muito importante dentro da universidade. Depois, fui para outro Setor, em que também recebi uma bolsa, entretanto, nesse outro espaço fui assediada por isso acabei saindo.

Mais tarde, em uma terceira oportunidade de atuação recebendo bolsa, realizava contação de histórias, escolhia as histórias que ia contar, escolhi Anansi, um conto do povo Axanti do continente africano. Gostava de poder contar essa história, mas tive muitos problemas com a pessoa responsável pela bolsa, como por exemplo, eu tinha que ir contar a história em uma instituição que é bem próxima da minha casa, então perguntei a ela se, no caminho do local da bolsa até a minha casa, eles poderiam me pegar e dali seguirmos juntos, pois a UFRGS disponibilizava um carro para essa atividade externa. Ao que ela respondeu que não, que eu deveria ir da minha casa, que é bem próxima da escola, até o centro de Porto Alegre, percurso que leva em torno de 40 minutos, para partir com o grupo do local da bolsa. Dali, pegaríamos o carro e iríamos para a escola, passando, obviamente, na frente da minha casa, o que me fazia gastar além do tempo, o valor de duas passagens. Ao trazer essas memórias, lembro nitidamente da sua resposta quando questionei sobre a possibilidade de reduzir essa minha dificuldade: “são ossos do ofício”.

Em outra situação, tinha que repassar a história com ela, antes de contar para o público, então, em determinado momento, utilizei a frase: “Ele trouxe pra mim...” Ao que ela rapidamente respondeu com: “Mim não existe, mim é coisa de índio”. Kaê Guajajara fala sobre a utilização do termo ‘índio’, utilizado ainda em referência aos povos indígenas:

Para muitos brasileiros brancos, a denominação ainda é usada com um sentido pejorativo, resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos da região. Para eles, o índio representa um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro, burro, bêbado etc. Para outros ainda, o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase um ser como o das lendas e dos romances. Por conta disso, muitos negam suas origens que são alvo de tanta discriminação. (GUAJAJARA, 2020, p.14)

Me senti cada vez menos à vontade ali, até o ápice de uma situação em que fomos realizar uma formação sobre a presença negra em Porto Alegre. Estava bastante empolgada, mas em conversas com amigas, todas mulheres negras, me

deparei com alguns relatos de racismo na seleção dos monitores que se candidataram à vaga para a atividade de explicar a história/presença negra na cidade. Em um desses relatos, uma amiga disse que se candidatou e não foi selecionada (mulher negra), no outro, uma amiga também negra disse que se candidatou e, quando foi chamada, eles disseram que seria para trabalhar em um setor mais administrativo. Então, fui para a saída muito incomodada com as falas, principalmente ao ver um homem branco sendo o monitor. Então, em determinado momento sobre dúvidas, perguntei como era essa questão para ele, de ser um homem branco falando sobre a história/presença negra, o que, obviamente, ele não esperava. Ficou nervoso, depois deu uma justificativa qualquer e, enfim, voltamos para a Universidade

No retorno, houve um momento de avaliação da saída, e uma colega branca falou que se sentiu muito incomodada com o meu questionamento e que deixei o monitor muito desconfortável, todos os outros colegas concordaram. Enfim, a relação acabou ficando insustentável até que uma das pessoas responsáveis me desligou da bolsa.

Sobre a Universidade e essas várias cenas de racismo institucional e estrutural, não só enquanto ocupantes de um espaço com nossos corpos racializados mas também com nossos pensamentos, formas de Ver e Olhar às situações, Sandra Benites Guarani Nhandeva, que atua como antropóloga, pesquisadora, curadora de arte, educadora e também Diretora de Artes Visuais na Fundação Nacional de Artes (Funarte), relata situação vivenciada por seu filho e também por ela, e problematiza essa incompetência da Universidade para receber a diversidade de conhecimentos, segundo ela:

[...] O meu filho entrou na engenharia ambiental né e ele tinha o pensamento totalmente diferente quando ele entrou na faculdade. Aí um ano depois ele me ligou e falou que ele não queria mais estudar, aí eu falei por que?" " não, mãe é porque eu não consegui acompanhar meus colegas que estavam estudando comigo. [] aí eu fiquei pensando, como eu já passei por isso também, eu falei com ele, eu falei "não filho, não é você que é incompetente às universidades que não tem competência nenhuma ainda para receber esses diversos pensadores e diversos conhecimentos [...] Isso me revolta e muito, não é pouco não, aí eu me vejo, me parece que eu estou no lugar que eu tenho que resolver o meu problema, e onde estão as pessoas que dizem que estão com a gente? que diz que conhece a cultura indígena, que diz que não sei o que? é um monte de pessoas que pesquisa a gente. Então eu acho que tá na hora, de todo mundo estar de fato com a gente. (BENITES, 2023).

Essa sensação de incompetência, falta de merecimento e/ou sensação de menosprezo de se sentir “burra”, de vontade de desistir é algo que nos marca muito e que, se não fossem falas compartilhadas através de um Olhar crítico dessas cenas, sempre consideraríamos essa sensação como algo normal, situações pelas quais todos passam, porém, essas situações estão deliberadamente ocorrendo com pessoas racializadas.

Depois, tive mais uma bolsa até trabalhar como monitora em uma escola de educação infantil na periferia.

4.1.7 Experiências como educadora

Trabalhei dois anos na educação infantil, mais especificamente com educação especial. Essa vivência foi um divisor de águas para mim, pois realmente me encontrei, pensei até em cursar Pedagogia, pois foi muito gratificante. Sempre fui muito bem recebida pelos meus colegas, hoje meus amigos, e pela direção também. Conseguia me fazer entender e ser entendida nesse espaço. Falamos a mesma linguagem não só a dos pais da periferia como a das crianças, eu entendia a sua forma de se comunicar, muitas vezes, não falada e sim através dos seus corpos. Atualmente, trabalho como servidora efetiva nessa mesma escola de educação infantil na periferia de Porto Alegre.

No semestre passado, realizei meu estágio em biologia, quando ministrei aulas para o último ano do Ensino Médio de uma escola também de periferia, onde também tinha muitos alunos do mesmo bairro onde trabalho, ou seja, as realidades de ambas as escolas se inter cruzam.

Minha surpresa, em vivenciar esses dois processos, foi que notava na educação infantil uma tentativa de alguns professores em enquadrar as crianças em um molde. Eles deveriam ser mais comportados e serem mais dóceis (FOUCAULT, 1987) e isso gerava um incômodo muito grande dentro do meu entendimento de educação. Além disso, as crianças sempre resistiam a essas investidas, exatamente o que observei em meu estágio.

Há um processo que ocorre desde o início da escolarização até o final da educação básica. E me atrevera a dizer como graduanda, também no Ensino Superior. Esse processo acredito que pode ser chamado de domesticação. Foucault analisa corpos dóceis (FOUCAULT, 1987) em instituições como escolas e manicômios. Entretanto, acredito que esteja para além de só tornar dócil, existe uma

tentativa de desqualificar a vivência através da corporalidade dos educandos. Me atrevera a acrescentar um termo como racismo corporal.

Há um termo denominado racismo epistêmico, racismo esse que está atrelado às produções e conhecimentos de um grupo étnico, à negação dos mesmos, entretanto, percebi como o corpo é negado, como a educação através do cerceamento dos corpos, produz liberdades negadas. Fanon trata desse Olhar para o colonizado como um corpo animalizado “O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação de valores [...] Por vezes este maniqueísmo vai até o fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o” (FANON, 1968, p. 27-31). Logo se um corpo é animalizado ele pode/deve (dentro da lógica branca européia colonial, que foi o primórdio das escolas jesuíticas) ser domesticado.

Por exemplo, tinha uma criança bem pequena que não gostava de ficar sentada na sua cadeira, depois das refeições, enquanto os colegas terminavam. Essa era uma regra das professoras da turma para que não houvesse uma desorganização geral. Entretanto, essa bebê não aceitava de forma alguma as diversas intervenções na tentativa de controlá-la, então, ela se jogava no chão e rolava gritando, expressando o seu descontentamento. As questões, que eram levantadas, eram todas no sentido de conter essa atitude dela, vista como mau comportamento, entretanto, minhas questões, através do meu Olhar educador, através da vivência que tive com meu pai, um homem indígena Charrua, eram: Por que ela deveria permanecer sentada? Por que a reação dela é vista como algo a ser reprimido?

Já no Ensino Médio, o discurso incansável na sala dos professores era: “Eles não param quietos”, “não param sentados”, “não calam a boca”.

Considerando o público escolar da escola pública, a quem seria destinada essa forma de educação adotada atualmente?

Os dois públicos que citei, da educação infantil e do ensino médio, eram compostos por pessoas pobres, periféricas, pretas, pardas e indígenas. Também me incluo nesse público e, por isso, propus este tema de estudo e realizei a descrição do meu processo de escolarização. Quando iniciei o projeto com a ideia de trabalhar a domesticação dos corpos na escola e sua relação com o colonialismo era exatamente disso que gostaria de tratar: sobre como corpos não brancos, corpos racializados, são tratados dentro do sistema escolar. Pretendia evidenciar como as

atitudes racistas são marcas de um passado escravocrata que todos continuam repetindo sem se questionar e, ao mesmo tempo, não entendendo como podem os alunos serem tão rebeldes e “mal educados”. Portanto, esse sistema está fadado ao fracasso.

Para os Guarani, segundo o Cacique José Cirilo, o Olhar sobre a educação é diferente:

[...] A criança que manda aqui né?! O professor vai aprender tudo junto com as crianças né?! ele convive, ele não tem essa agressividade né?! esse castigo de ficar de joelho, eu já fiquei de joelho também, na escola do branco. Nós vivemos com a vida muito comunitária, a vida é junto, estar junto, comer junto, a cultura indígena em geral é assim. Não convive assim, com a propriedade né?! ou seja, dentro da escola do branco ele ensina assim, “é meu” às coisas, é meu... às populações indígenas é “estar” não “ter” né?! (CIRILO, 2012).

Essa fala do cacique Cirilo muito nos diz de como se dá a educação indígena, nesse sentido, Não é possível construir uma educação libertadora (FREIRE, 1986) sem criticidade e entendimento do contexto, do lugar desse sujeito e do lugar do educador. Me questionei algumas vezes se eu estava no caminho correto em associar a educação a um processo tão violento como o colonialismo, mas, pesquisando, lendo e juntando cada pedaço da colcha de retalhos que compõe este trabalho, percebi que já existem muitas pessoas que se questionam sobre isso. Ainda não tinha lido nada que abordasse o sujeito que sofre o processo domesticador, essa é uma tentativa. Lendo, encontrei um trecho do questionamento do professor e advogado Nilo Batista (1990): “Quando estudaremos a influência do penalismo escravista sobre nosso sistema educacional?” E percebi que estava sim, fazendo questionamentos necessários para uma pessoa que é indígena educadora e que se pretende constituir como professora antirracista.

Para isso é importante refletir sobre nossas ações enquanto docentes, sobre as atitudes de algumas crianças/adolescentes tidos como desobedientes. Bell hooks aponta uma situação que demonstra como essa questão se apresenta, neste trecho, ela se refere a uma menina negra de pele escura:

[...] o que me impressionou com relação a essa garotinha foi a profundidade da sua dor e da sua raiva Ela era raivosa. E, no entanto, sua fúria não tinha voz. Não poderia dizer: “Mamãe, estou triste porque durante todos esses anos, desde que era bebê, achei que era uma menina maravilhosa, bonita, talentosa, e descobri que o mundo não me vê desse jeito”. Com frequência ela “fazia birra”- comportando-se de um jeito que, na minha infância, teria feito às pessoas negras mais velhas “colonizadas” se referirem a ela como

má, uma pequena Sapphire. Quando tentei intervir e falar com a mãe dela sobre a necessidade de abordar essas questões de raça e representação diretamente, senti uma grande relutância, até mesmo negação. E me dei conta de que, para as pessoas negras, a dor de aprender que não podemos controlar nossas imagens, como nos vemos (se nossas visões não forem descolonizadas) ou como somos vistos, é tão intensa que isso nos estraçalha. (hooks, 2019a, p.35).

Falamos muito sobre a formação de docentes, sobre os currículos, sobre as avaliações e, por vezes, falamos sobre os educandos, mas nunca com os educandos, eles são sempre parte dos objetos de estudo e nunca os sujeitos desses estudos. É a partir dessas constatações que procurei contextualizar a minha vivência que não é somente a minha, no âmbito individual, mas enquanto coletivo. Nesta monografia busco examinar como a mudança de posição sobre o Olhar educador, não mais vertical, o professor que olha para esses alunos e fala sobre o que acha deles. Mas um Olhar mais horizontal onde me coloco como educanda, quem era essa educanda? Quem era esse sujeito histórico? Eu mesma posso servir de ponto de partida para Olhar a forma como educo? Reproduzo a educação que recebi? Eu, como sujeito histórico que fala sobre si, apesar da universidade, falo do lugar dos meus educandos, falo com meus educandos, talvez nem fale tanto.

Em minha experiência do estágio gostava principalmente e (acho aqui ser fundamental) a prática de ouvir, de observar, e acredito ser fundamental, ninguém é neutro, nenhuma relação que se constitui é neutra. Eu ocupando uma cadeira ao lado dos alunos não sou neutra, minhas escolhas e as escolhas deles não são neutras. O meu Olhar a partir do sujeito que sou e que não é neutro, Olhava a sala já procurando quantas pessoas pretas/pardas/indígenas estavam presentes. Qual era a disposição deles naquele espaço, como se configuram as relações de poder entre os alunos, quem eram os “nerds”, quem eram os “bagunceiros”, a “turma do fundão”, e por que eram aqueles?

O Livro de bell hooks (2019a) que percorre toda a escrita deste trabalho se chama justamente “Olhares negros - raça e representação” onde a autora discorre sobre as representações negras, a partir do imaginário branco. Patrícia Scarlett (2020), negra, graduada em Letras, aborda o estigma ao qual pessoas negras estão assujeitadas e pontua em resenha sobre o livro

[...] a formação imagética está fortemente relacionada ao poder das estruturas raciais e sexuais da sociedade. A descolonização e a autodefinição do olhar são o ponto de partida do seu trabalho, pois é nesse

sentido que, com uma drástica mudança social e o empoderamento do coletivo, pode-se confrontar noções racistas e misóginas que estão arraigadas no nosso olhar de espectador, que muitas vezes é difícil de reconhecer. (SCARLETT, 2020).

Dessa forma, contextualizo de qual lugar falo, trago a minha vivência, percorrendo o percurso de como foi resgatada a minha identidade, falo sobre a importância do movimento negro educador como potencializador e diria também como um amigo que me pegou pela mão e me levantou do chão para que eu pudesse enxergar o caminho, no qual estou seguindo, e ver a trilha deixada pelos que me antecederam.

Finalizo tratando sobre como a educação também indígena que tive, me faz olhar o meu fazer educador de outra forma, me faz repensar qual tipo de educadora sou e quero ser e os tipos de relações que quero estabelecer com meus alunos, me faz enxergar que havia algo errado desde o berçário até o terceiro ano do Ensino Médio. Percebi o que tenho em comum com aqueles que costumam ser enquadrados como parte de objetos de pesquisa. Os estou analisando como acadêmica com referências europeias de análise, mas quero os olhar como sujeitos, ao me colocar também como sujeito dessa história. Também fui essa aluna do terceiro ano do Ensino Médio, também me sentei no fundão, também era racializada, rebelde ou “selvagem”, agressiva, não parava quieta, me expressava através do meu corpo e enfrentava muita repressão. Falava muito, falava alto.

Fico fazendo o exercício imaginário de uma sala de aula ideal a partir do que meus professores e, hoje, colegas exigem: Alunos sentados na mesma posição durante quatro horas (em média), absolutamente imóveis e absolutamente quietos sem expressar nenhum movimento, sem conversar com os colegas. De forma que após cada aula expositiva, todos em coro respondem, somente quando questionados, a mesma resposta. Aqui o controle do tempo também é um dos principais motivos de conflito, há um tempo para tudo, para entregar os trabalhos e provas, para pensar, para mudar de componente curricular, para ir ao banheiro, para voltar do intervalo (único momento de socialização liberada) e o menor tempo disponível em comparação ao tempo dos componentes curriculares.

Sobre isso acho importante pontuar que para os indígenas, de maneira geral, esse não é o mesmo tempo como confirma Rodrigo Kavag de Souza (2021) falando sobre seu processo de escuta em seu trabalho de campo:

A todo momento, respeitava o tempo de cada interlocutor, tendo em vista que para nós, kaingang, o tempo não é o do relógio, mas sim o necessário para cada ação ou atividade cotidiana, tendo uma dimensão bastante diversa do tempo para o Ocidente Moderno. Tinha dias em que eu apenas escutava os casos que eles queriam contar; em outros, eu tentava conduzir a conversa. Apesar do contato intenso com a sociedade não indígena, temos bastante dificuldade de nos adaptar a esse tempo que nos é imposto, tempo esse que está presente em todos os lugares: na escola, na universidade e, até mesmo, na nossa casa, na qual já estamos tendo que nos adequar. (SOUZA, 2021, p. 12).

Tive uma formação sobre as relações étnico-raciais a partir dos Espaços educativos afro-brasileiros e indígenas (EEAB) ministrado por uma colega, uma educadora negra. Ao iniciar sua preparação para nos falar mais acerca das relações étnico-raciais, ela me pergunta sobre como eu me autodeclarava, ao que respondi indígena, e assim fui contando um pouco da história que contei aqui, desde minha ascendência paterna passando pelo teste genético. Recordo de uma frase dela que ela nem sabe, mas despertou um sentimento de pertença e legitimidade dentro de mim, que foi Olhando em meus olhos e afirmando: “Eu Vejo traços indígenas em ti mesmo”.

A partir desse processo para iniciar a sua apresentação nós duas começamos a conversar muito, sobre algumas situações que ocorriam na escola e que percebemos que se tratavam, na verdade, de racismo, de um racismo estrutural.

Algumas situações como, colegas brancas que sempre nos pediam para alcançar algum objeto a elas, que estava ao alcance de suas mãos. A própria realização da troca de fraldas, acabava se repetindo de sempre serem pessoas não-brancas a fazerem, de diversas vezes nossa fala ser interrompida, de inúmeras vezes relatarmos alguma situação, e as pessoas não acreditarem até que uma pessoa branca falasse exatamente a mesma coisa. Eram muitas “coincidências” dentro das nossas vivências e ela por não conhecer nenhuma outra colega autodeclarada indígena, e nem se sentir confortável para falar a partir desse lugar, começou a me indagar mais sobre essa minha vivência e, sem saber, começou a me despertar essas memórias e oralidades que citei até aqui, e ir resgatando o meu pertencimento étnico como Charrua.

Após essa formação, decidi que era urgente tratarmos da educação indígena, como em um país indígena não temos referências indígenas? Trouxe a caixa Guarani Mbyá do museu da UFRGS e trabalhamos, durante um mês, com uma das turmas. Primeiro, os animais da artesanaria Guarani, depois, as canções e contos. Hoje, as crianças pedem para dormir na hora do soninho com músicas indígenas, inclusive corrigem uns aos outros quando alguém fala índio para se referir a uma pessoa indígena, pois chamei a atenção deles para esse termo.

Assim, acredito que minha forma de educar foi sendo construída, por todas essas vivências que descrevi, sempre de maneira multidisciplinar como Silva (2011) os provoca a fazer:

O que está em jogo é a constituição de grupos ou projetos multidisciplinares, onde, por exemplo, biólogos, botânicos, médicos são importantes para refletir sobre essas lógicas singulares e constituir uma compreensão mais abrangente e articulada das lógicas desses coletivos, que, como se viu, articulam e imbricam domínios que consideramos apartados. Deste modo, o que estou trazendo para vocês é exatamente a tentativa de uma compreensão multidisciplinar. Trazer muitos cientistas para dentro de uma discussão nas Ciências Sociais, para podermos atingir uma compreensão o mais simétrica possível dessas cosmologias, dessas ontologias, para que possamos informar políticas públicas e governamentais, que são necessárias à continuidade de mundos possíveis, à permanência da diversidade cultural e sociológica desses grupos, sem imposições que venham de fora (SILVA, 2011, p.191-192).

Silva traz alguns apontamentos sobre a direção a ser Olhada, convidando outros cientistas para que se construa uma compreensão multidisciplinar de cosmologias e ontologias, assim sendo, acrescentaria aqui todo o grupo que compõe a comunidade escolar, educadores, professores, alunos e seus responsáveis, para que possam Olhar juntos a partir de diferentes perspectivas, incluindo as indígenas sobre o cosmos. Quem sabe, assim, resgatem memórias, vivências que os façam perceber que temos mais em comum do que diferenças. Como em um dia que ao falar para um aluno (6 anos) que eu era indígena ele exclamou surpreso: “mas tu é uma pessoa”, ri e respondi: “sim, uma pessoa indígena”. É justamente essa imagem que paira no subconsciente da maioria das pessoas que perderam as referências indígenas, que nos veem como outros, como à parte, como desumanos.

Um dia, cheguei na escola na hora do soninho das crianças, me sentei ao lado de uma delas para fazê-la dormir e esse menino disse: “Profe tu é indígena?” E respondi: “Sim”. Ele pensou um pouco e falou: “eu também sou indígena”, em um primeiro momento pensei em corrigi-lo com a intenção de não tratar essa questão como algo banalizado onde, agora, qualquer um é indígena, mas refleti um pouco sobre o que aquela frase representava, através do lugar daquele sujeito, percebi que sua intenção era de se aproximar, justamente o contrário do distanciamento

intencional, que foi criado por um aparato colonial racista que se perpetua através da introjeção de uma imagem sobre o que é ser indígena, imagem pintada a partir de uma ótica específica, que oculta e proíbe outras imagens possíveis. Krenak (2022) contrapõe essa ótica, a partir da intervenção de uma criança também, sua filha:

A minha filha Noá, [...] era pequena e chegou quando eu estava fazendo aquela tela pregada na parede e, enquanto eu estava distraído misturando às coisas, ela foi lá e botou o dedinho dela na pasta de urucum – e eu tinha feito só o contorno da cruz, ainda não tinha decidido se ia só deixar o contorno – e ela chegou lá e encheu ela, a cruz, com o vermelho do urucum. Quando eu vi, a minha filha tinha enchido aquilo de urucum e ela se virou para mim e falou assim: – Está ficando bom?, aí eu falei: – Está ótimo. Então ela é coautora comigo. Tem o dedinho dela lá. É claro que os outros disseram: – Noá, você está estragando o desenho do seu pai, e eu falei: – Não, a Noá está me ajudando a fazer esse desenho. Então essa intervenção da criança num possível trabalho meu é totalmente admissível, exatamente porque eles veem nesse meu gesto um gesto infantil. Os meus filhos e os meus netos sentem-se à vontade para enfiar a mão nos meus desenhos, em qualquer coisa que eu estou fazendo (KRENAK, 2022, p. 47).

Portanto, essa imagem precisa ser pintada, a partir dos Olhares indígenas, com urucum. Sandra Benites (2023) fala sobre a importância de “escutar com o corpo” e, pensando a partir daquela frase clássica: “olha com os olhos” quando um adulto tenta recriminar, domesticar uma criança que quer tocar ou intervir em algo, sempre visto como mal-educado, acredito que caiba também Olhar com o corpo, como às crianças da aldeia Guarani fazem. Assim como a Noá é coautora do desenho de Krenak, essas crianças todas também foram para mim, ao despertar a minha criança, e fazê-la lembrar das memórias, das vivências, da importância dos mais velhos, de ouvir com o corpo todas as contações de histórias passadas através da oralidade, a importância do brincar solto/livre em conexão com todos os outros seres. Às crianças aqui da periferia me ensinaram a importância da desobediência (hooks, 2019a) como um ato de resistência, ao dar ênfase a nossa essência, ao que a gente já traz antes de acessar o ambiente escolar, não só às crianças-crianças mas os adultos-crianças que permeiam todas as memórias e vivência que contei aqui nesta escrita, a todos vocês obrigado por constituírem esse corpo de memória, para que eu pudesse responder a KRENAK (2021):

Sim, eu ainda lembro quem sou.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: EU EDUCANDA/EDUCADORA QUE SE CO(N)FUNDEM NESSAS REFLEXÕES

Iniciei esta pesquisa a contextualizando, buscando evidenciar quem é o sujeito que fala, e como foi construída a minha identidade/pertença através da educação indígena familiar e, posteriormente, do movimento negro. Nesse sentido,

procuro dar visibilidade à importância dos espaços não-formais que frequentei, descritos como experiências educativas de transmissão de conhecimento, com o intuito também de problematizar a exclusividade da escola ou da universidade, como espaços de produção de conhecimentos.

Relatei algumas experiências educativas não escolares e vivências de escolarização, desde a educação básica até o ensino superior. Apontei situações que já davam indícios de que o meu corpo era um corpo racializado e como isso me afetou e, novamente, como o Movimento Negro Educador foi o potencializador da atenção para essas situações. Ouvia relatos de situações análogas, ou em escala pior, acontecerem com pessoas pretas/pardas do meu convívio. Dessa forma, fui tendo um entendimento da minha identidade. Conseqüentemente também do meu fazer educativo, enquanto educadora e professora em formação. Esse entendimento, fez com que o meu Olhar educativo estivesse incomodado com a atual forma de educação, e me fez refletir sobre possíveis reformulações educativas baseadas no meu entendimento de uma educação indígena.

Por que seria importante relatar a minha experiência? E por que a educação atual não nos representa? Porque ao vivenciar a sala de aula, seja como educanda ou depois como educadora, percebi que as minhas vivências eram muito próximas das vivências dos educandos racializados, em maior ou menor grau. Através também do trabalho, na educação infantil, consegui fazer um comparativo desde o início da escolarização até o final da mesma, com o estágio no Ensino Médio e percebi que algumas situações se repetiam, identificando o que havia em comum. O público, em sua maioria composto por pessoas pretas/pardas e indígenas e a própria escolarização.

Comecei a refletir, então, sobre o meu processo educativo e percebi indícios de situações de racismo, e também de como me foi possível passar por essas situações sem desistir. A constatação foi a de que o meu Olhar educativo, formulado através da minha vivência anterior à escolarização através da família do meu pai, que é autodeclarado Charrua, foi intensificado posteriormente, durante a escolarização, pelo Movimento Negro, em suas mais diversas frentes, como a religiosidade, o samba, o rap, o funk, o carnaval. Essa educação sempre esteve ali presente, eu que não havia refletido e olhado para esse processo. Ao voltar o meu Olhar para o passado pude ter um melhor entendimento sobre o futuro, como a filosofia Sankofa nos ensina. Por isso percebi que a forma de educação hegemônica

estava fadada aos desencontros entre o educador e os educandos. Educadores, em sua maioria, não têm essa percepção, não refletem sobre suas exigências para com os alunos e por que, muitos deles, não realizam o esperado pela instituição..

O objetivo de descrever as cenas escolares também serve para desconstruir a imagética do que é ser indígena e de como o racismo pode ser (no contexto brasileiro) mais velado, sem deixar de existir.

No caso do ensino de Biologia, no Ensino Médio, ao estudar as células, é difícil para um estudante focar na compreensão do Ciclo de Krebs se, antes de entrar na escola, ele foi perseguido dentro do mercado por um segurança, ou foi submetido a uma revista policial violenta. No meu entendimento, é difícil falar de Evolução Biológica, sem também mencionar o Darwinismo social, ou falar de Ecologia sem falar de racismo ambiental, falar de Genética sem falar em Eugenia. Falar de Botânica sem referir o nome da minha avó, os chás dela, a árvore que ela conversava.

A Biologia permeia todo o trabalho, pois, para mim ela não está dissociada do todo, onde seres intra-humanos e extra-humanos se conectam. Nesses outros mundos possíveis, costuma não existir uma separação entre humanos e “não-humanos”, como no dualismo antagônico ocidental. Não há diferenciação entre natureza e cultura. Dessa forma, penso a educação de forma multidisciplinar, através de todas as vivências que tive. Assim, enxergo a educação a partir de um viés multidisciplinar e que respeita a visão sócio-cosmo-ontológica (SILVA, 2011) dos povos originários, que também constituem o público escolar.

O artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, redigido pela Lei 10.639/2003, tornou obrigatório o ensino da história e das culturas afro-brasileira e africana e foi reformulado pela Lei 11.645/2008, que incluiu a obrigatoriedade do estudo da história e das culturas indígenas. Essa é uma legislação de suma importância em um país que, até pouco tempo atrás, era colônia, ou ainda é? Mas o previsto na legislação é reinterpretado nas práticas pedagógicas tornando-se só mais uma “matéria” a ser dada aos alunos, mais um tema a ser acrescentado no plano de aula, sem receber a devida atenção. De nada adianta trazer o contexto histórico sem uma abordagem dialética, sem abordar as suas consequências até os dias de hoje, ou pior, sem desconstruir estereótipos imagéticos sobre o que é ser indígena, ou tratar os povos indígenas somente no

passado, sem considerar a diversidade de realidades e vivências que temos no presente.

Assim, a escola corre o risco de reforçar o discurso que nega a identidade indígena através do epistemicídio que também leva ao etnocídio pela negação da nossa existência. A imagem estereotipada do que é ser indígena, é justamente uma das bases que fundamentam o etnocídio Charrua, pois reproduzem o imaginário do indígena exclusivamente no passado. Dessa maneira são exigidas provas materiais para o argumento de veracidade de nossa existência, a conservação de elementos culturais e simbólicos do passado, sem refletir sobre a dinâmica das vivências e os ocultamentos identitários que foram necessárias para que hoje estivéssemos vivos. Ou seja, tentaram nos assassinar em Salsipuedes, nos dão como extintos, se contradizem em seus dados oficiais, porque novamente tentaram nos matar em Mataojos, nos dão como extintos novamente ao não citar mais a nação Charrua nos documentos oficiais, negam nossa existência e exigem que, após essas inúmeras configurações opressoras, que os Charrua apresentem os elementos que evidenciem serem os Charrua “autênticos”.

A imagem do indígena ideal, idílico é reproduzida inúmeras vezes em ambientes tidos como educacionais como a escola, por exemplo. Na qual se comemora o “dia do índio” onde ridicularizam às diversas nações indígenas e fazem caracterizações nas crianças, com pinturas de tinta guache, com penacho de papel e com músicas de pessoas brancas que repetem “vamos brincar de índio”. Além de as etnias não serem abordadas no presente e como culturas dinâmicas, dessa forma, anulam toda e qualquer identidade que esteja ali ocupando aquele espaço no presente, como foi o meu caso. Pois se os indígenas moram na aldeia, segundo a escola, como eu seria indígena? Além disso, quem gostaria de ser ridicularizado pelos colegas? Uma das estratégias de sobrevivência é justamente passar despercebido e negar a identidade. A universidade com sua obsessão por papel, títulos, e classificações também percorre o mesmo caminho. Ao legitimar somente trabalhos feitos por pessoas não indígenas Sobre os indígenas, além disso, não considera as outras formas de aprendizagem e conhecimentos indígenas que não se dão através desse relógio europeu de tempo.

Por isso faço esta reflexão, pensando nas vivências educativas que tive com a família paterna, depois, como educanda e se eu, enquanto educadora, sigo reproduzindo essa ideia, ao classificar meus alunos em piores e melhores em ter a

audácia de deslegitimar uma situação de violência vivida, para passar o meu conteúdo. Em difamar culturas periféricas como o rap, por exemplo, inúmeros educadores discriminam um dos poucos estilos musicais que falam da realidade que os educandos estão vivendo. Nós, enquanto educadores, literalmente não ouvimos.

A escola e a universidade são ambientes que enclausuram, em suas tentativas de conter e controlar corpos o tempo todo. Outras formas de educação e de visão sobre a aprendizagem são negadas ao se buscar controlar o tempo, conter os corpos, como eles sentam, como agem, e da obsessão pelo controle do espaço, forma essa que não é a mesma para a etnia Kaingang, como discorre Souza, ao se referir a um professor indígena que levou os alunos para fora da sala de aula.

A mania de controle e contenção não permite que os educandos e os educadores consigam estabelecer uma relação harmônica de respeito mútuo, essa é uma repetição da educação colonialista, portanto, sempre haverá resistência, ainda bem. Os gestos de desobediência me fizeram refletir sobre o que essas atitudes estavam querendo transmitir, já que, muitas vezes, a fala dos não-hegemônicos é silenciada, nós reagimos de diversas formas, até na postura que ficamos em sala de aula. A sala de aula de uma escola de periferia é diversa, e é composta por um público que resistiu e resiste todos os dias contra uma sociedade racista. Os modos de falar e viver são justamente o que a educação colonial confronta e categoriza como má educação, desobediência, falta de interesse.

Permanece a Visão euroreferenciada sobre o modo de falar, o modo de viver, visão essa colonial e racista que persiste em vários ambientes, como no ambiente escolar onde a Biologia que seria o estudo da vida é abordada, na verdade, a partir da ausência desta, pois não interagimos com a natureza de forma dinâmica, levamos uma planta para sala de aula, não vamos até ela, utilizamos fotos de animais não interagimos com eles, falamos da genética a partir de sua representação codificada em letras, não debatemos sobre a sua implicação no dia a dia. Nós, enquanto professores, corrigimos a escrita, mas de forma autoritária e de maneira a dizer que os educando não sabem, como um aluno não sabe a sua língua materna? E o que significa “falar errado”? Lélia Gonzalez já diria que não é português, e sim “pretuguês” (GONZALES,1984). Essas ações em relação aos educandos, é permeado de racismo e de uma Visão Colonial, vinda desde as missões jesuíticas. Seguimos Olhando eles como os outros, como desprovidos de

conhecimento e cultura, como os “selvagens Charrua” , “indômitos” que necessitam de amparo baseado em culturas europeias do que seria o correto, o “civilizado”.

Refletindo aqui sobre algumas conversas imaginárias, baseadas em falas e vivências que tive: O aluno não presta atenção, me diria a professora que está dando aula de história, onde ela chama pessoas negras de escravas e pessoas indígenas de índios . A aluna é burra me diria a professora de matemática e/ou da biologia, a primeira por me obrigar a ir ao quadro, mesmo eu verbalizando que não sabia como resolver, a segunda, colocando as notas dos alunos na porta de entrada da sala para que todos os colegas pudessem visualizar quem era “o melhor” e “o pior”. O professor de física diria que os alunos são todos preguiçosos, visto que não compareceram à prova, em um dia de temporal na cidade de Porto Alegre. Fico me perguntando, será mesmo? Entendem a complexidade do contexto escolar quando ele não é pensado a partir dos alunos que também são racializados e que vivem situações de racismo não somente fora da escola, mas dentro dela?

Não só a questão étnico racial é invisibilizada em relação às contribuições da presença indígena e negra no contexto do Rio Grande do Sul onde os componentes tidos como gaúchos, na verdade dissociados de sua origem histórica como o chimarrão/mate que é dito gaúcho e não Guarani, o gaúcho a sua estima pela montaria é “cultura gaúcha” não Charrua. Tudo que não conseguiu passar pela apropriação cultural (WILLIAM, 2019), passa a ser marginalizado como o Funk por exemplo, que é visto como um estilo musical menos importante do que os outros, ou seja o que se pode apropriar torna-se branco se tipifica como a cultura predominante, e o que não, se tipifica como marginal, ruim.

Então, trabalhar a lei de forma curricular somente não basta, é preciso reformular o nosso Olhar para a nossa forma de educação, dar uma espiada no passado mas reformulando o futuro. Não pretendo, de forma alguma, culpar os educadores, meu colegas, e não tenho a pretensão de romantizar a escola, sei de todas as dificuldades sejam estruturais, financeiras, falta de valorização da categoria, etc., o que quero questionar é, da forma que está hoje, está dando certo na sua opinião? Suas aulas estão rendendo? Os alunos estão interessados? Você sai da aula com o sentimento de “missão cumprida”? E se eu fosse perguntar aos alunos se eles se sentem valorizados, se eles sentem que estão aprendendo coisas importantes, se eles se sentem ouvidos e respeitados, o que eles diriam?

Não tenho uma fórmula pronta nem tão pouco essa pretensão, todavia, tenho algumas possibilidades e diria que é preciso mudar o nosso Olhar, não adianta aderir a um fator externo de melhoria da prática, se meu fazer pedagógico está impregnado da mesma euro-referência. No caso da Nação Charrua, esse caso serve de exemplo para todos os outros indígenas que ainda sobrevivem, mas como um alerta, nenhum direito está garantido, essas culturas podem literalmente serem apagadas dos registros. A quem serve esse discurso de que não existem indígenas no Rio Grande do Sul? A quem interessa afirmar que não existem indígenas em contexto urbano ou não existem mais Charrua, que são todos “pardos”? Essa construção é fruto de um imaginário racista criado para perpetuar a imagem do Rio Grande do Sul como um estado branco, majoritariamente composto por sujeitos que se reconhecem como alemães e italianos.

Esses recortes narrativos são os que possibilitam a criação de diversos latifúndios, pois se não havia ninguém lá, tornando a terra propriedade privada através de um papel que diz que agora ela pertence aqueles fazendeiros, eles estão sendo autorizados a expulsar “os ninguéns” e se eles desobedecerem essa ordem, são assassinados como os 795 indígenas assassinados entre 2019 e 2022, em território brasileiro, segundo relatório do Conselho Indigenista Missionário (CIMI,2022).

Os discursos de progresso/atraso, selvageria/civilização (REPETTO, 2019, p.127), promovem a ideologia que legitima a retirada dos povos originários de suas terras e, posteriormente, o apagamento de sua presença no contexto urbano, sendo portanto diluídos no balaio dos pardos em contexto periférico.

Discursos euroreferenciados ainda são a medida dentro do sistema escolar e, por vezes, para o modo como se referem aos educandos. Por isso é importantíssimo o resgate e a valorização de outras formas de Olhar, Ver com outros Olhos (assim no plural) pois uma perspectiva do outro como inferior, não promove que novos conhecimentos sejam produzidos, enquanto a escola e/ou academia só valorizarem o papel, o que já foi escrito. Não poderemos falar de culturas e de epistemologias que são baseadas na oralidade, ancestralidade, nas memórias até porque se algum dia tiveram seus conhecimentos e ensinamentos registrados, também sofreram inúmeras tentativas de apagamento dentro do registro oficial.

Assim, precisamos de imagens produzidas a partir de Olhares Negros, acrescentaria aqui também Olhares Indígenas, a partir das nossas memórias e da

nossa presença, como resistência às tentativas de falarem das nossas “ausências” “nosso desaparecimento”, daí a importância da valorização de Sócio-cosmo-ontologias próprias dos indígenas, que contam suas vivências como sujeitos históricos, pois se os Charrua “desapareceram”, foram “extintos”, foi nos registros escritos, depois apagados/queimados por mãos brancas, na nossa memória não, porque segundo Krenak (2023), memória não queima e através da nossa desobediência (hooks, 2019) permaneceremos vivos, EscreVivendo.

6 REFERÊNCIAS

ACUAB - Participação no documentário: BRUNETTO, Giancarla; EMERICH, Karine (Direção). **Perambulantes**: a vida do povo de Acuab em Porto Alegre. Trilha sonora: Marcio Buzatto. 23 de mar. de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=csS349d7naA> Acesso em 23 ago. 2023.

AÏNOUZ, K. **Madame Satã**. São Paulo: Columbia Pictures, 2002. DVD, 105 min.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

AMORIM, Daniela. Brasil tem 1,653 milhão de indígenas, apontam dados preliminares do Censo 2022. **Uol**, 2023. Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2023/04/03/brasil-tem-1653-milhao-de-indigenas-apontam-dados-preliminares-do-censo-2022.htm#:~:text=O%20Instituto%20Brasileiro%20de%20Geografia,habitantes%20estimados%20para%20o%20Pa%C3%ADs>>. Acesso em: 23, de julho de 2023.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARROS, J. Pedro Viegas. Antropónimos charrúas de Cayastá (1758-1760); Algunas observaciones lingüísticas. **Revista de Filología y Lingüística de la Universidad Nacional de Costa Rica**, San José de Costa Rica, v. 46 p. 235 - 265 2020.

BATISTA, Nilo. **Introdução Crítica ao Direito Penal Brasileiro**. Rio de Janeiro, Editora Revan, 1990.

BISPO, Antonio dos Santos. Somos todos da terra. Disponível em: <<https://piseagrama.org/somos-da-terra/>>, maio de 2021. Acesso em: 12/06/2021.

BRASIL. Lei nº 5.051, de 05 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm Acesso em: 25 de julho de 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. A violência contra os povos indígenas no Brasil. **Relatório 2022**. Brasília: CIMI, 2022.

CORONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

DESCOLONIZE. EDUCA. Disponível em: <https://www.instagram.com/descolonize.educa/> Acesso em 23 ago. 2023.

CAMINHA, Pero Vaz. A carta. Disponível em: www.dominipublico.gov.br

CIDA, Bento. **O Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ESCOBAR, Jorge A. **Bota garrão de potro**. Transcrição de Áudio no WhatsApp. 29 de jul.de 2023.

EVARISTO, Conceição. “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. **Carta Capital**, 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaaca-a-mascara-do-silencio201d/>>. Acesso em: 01 de Agosto de 2023.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'Água**. RJ: Ed. Pallas, 2014.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância L.; NUNES, Isabela R. (org.). **Escrivivência - a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 1ª edição, 2020, p. 26-46.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do Homem, v. 42, Série Política)..

FAUSTINO, Deivison. **Por que Fanon? Por que agora?** Santa Catarina: Repositório UFSCar, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: editora Vozes, 1987.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In: **Genesch: Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, Manaus, v. 1, p. 17-33.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

GENERA, **Todo DNA conta uma história**. 2023. Disponível em: <<https://www.genera.com.br/como-desvendamos-seu-dna/>> Acesso em 22 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Luiz Antônio Silva (Org.). **Movimentos sociais, urbanos, memórias étnicas e outros estudos**. Brasília: Anpocs (Ciência Sociais Hoje, 2),1984,p.223-244.Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em 02 de agosto de 2023.

GUAJAJARA, Kaê. **Descomplicando com Kaê Guajajara** – O que você precisa saber sobre os povos originários e como ajudar na luta antirracista. 2020.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019a.

hooks, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KRENAK, A. Memórias ancestrais. Memória não queima. **Selvagem Ciclo de Estudos**. Youtube, 6 de julho de 2023. Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=pv3WpTbT5Ko> >. Acesso em: 31 de julho de 2023.

LEITE, S. Charrua: cada vez mais vivos. In: **Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira** - Regional Sul, 5., Tubarão, out. 2008. Trabalho não publicado.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979”

MOREIRA, Geraldo; MOREIRA, Wanderley Cardoso **Calendário Cosmológico**: Os símbolos e as principais constelações na visão guarani. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica - Ênfase em Linguagens. Departamento de História. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: (<https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Geraldo-Moreira-e-Wanderley-Cardoso-Moreira.pdf>) Acesso em: 12 de julho de 2023.

MURAD, Fernando. Narrativas ancestrais: Alok, Célia Xakriabá e Mapu Huni Kui ressaltam a necessidade de ressignificar a história do Brasil. **Rio 2C 2022**, 28 de abril de 2022. Disponível em: <https://rio2c.meioemensagem.com.br/noticias2022/2022/04/28/narrativas-ancestrais/> Acesso em: 07 jul. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro** - processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra L/A,1978. 183p.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Escritório no Brasil. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf Acesso em 12 ago. 2023.

Origem do nome. Prefeitura de Caxias do Sul. Disponível em:<<https://caxias.rs.gov.br/cidade/origem-do-nome>>.Acesso em:09 de Agosto de 2023.

Os Últimos Charruas - Histórias Extraordinárias - RBS TV. Portal das missões Disponível em: <<https://www.portaldasmissoes.com.br/videos/view/id/788/os-ultimos-charruas---historias-extraordinarias---.html>>. Acesso em:23 de julho de 2023.

PACHECO, Tania. “Os Últimos Charrua”: Índios enviados a Paris eram atração em zoológico humano. Blog **Acervo Combate Racismo Ambiental**. 01/04/2013. Disponível em: <<https://acervo.racismoambiental.net.br/2013/04/04/95803/>> Acesso em 22 jun. 2023.

PORTAL GELEDÉS. A Carta de Willie Lynch. 10/11/2012. Disponível em: https://www.geledes.org.br/carta-de-willie-lynch/?gclid=Cj0KCQjw756lBhDMARIsAEI0AgkJxesolPoVoM1Z9r3hANruP2-wmErFsfjSgR9LhUx5bTLWwdoPDCMaAt3REALw_wcB Acesso 07 jul. 2023.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. **Sentado e quieto**: o lugar do corpo na escola. São Sebastião, 2012.

REPETTO, Francesca. **Uma arqueologia do apagamento**: narrativas de desaparecimento Charrúa no Uruguai. 1.ed., São Paulo: Hucitec: ANPOCS, 2019, 208 p.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p. (Feminismos Plurais)

RIBEIRO, Stephanie. A solidão da mulher negra. Geledés, 2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/a-solidao-da-mulher-negra/?amp=1&gclid=CjwKCAjw8s_ymBhAqEiwAaTA_ObAZLJ5APIwRJ5Qw7WpQW9_lx2ndvB3FbZ5IA6QOigelxuA8bJD8RoCoB8QAvD_BwE. Acesso em: 09 de agosto de 2023.

ROCHA, Maria Céu; LOPONTE, Luciana Gruppelli. GRADA KILOMBA: feridas do colonialismo e desobediências poéticas. **Arteversa**, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/grada-kilomba-feridas-do-colonialismo-e-desobediencias-poeticas/>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

RONA, José. P. Nuevos elementos acerca de la lengua charrúa. Universidad de la Republica. Facultad de humanidades y ciencias .Departamento de linguistica. 1964.

ROSADO, Rosa Maris; FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas (org.). **Presença indígena na cidade**: reflexões, ações e políticas. Realização: Núcleo de Políticas Públicas para Povos Indígenas. – Porto Alegre : Gráfica Hartmann, 2013. 248 p. : il. ; 21 cm.

SALDAÑA, Paulo. Escola é a 1º experiência de crianças negras com racismo institucional', diz secretária do MEC. **Uol**, 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/escola-e-a-1o-experiencia-de-criancas-negras-com-racismo-institucional-diz-secretaria-do-mec.shtml>. Acesso em: 30 de jul.2023

SANTOS, Antônio Bispo dos; DORNELES, Dandara Rodrigues. Palavras Germinantes – Entrevista com Nego Bispo. **Identidade!** São Leopoldo, v. 26, n. 1 e 2, p. 14-26, jan./dez. 2021. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/issue/view/105 Acesso em 12 set. 2023.

SCARLETT, Patrícia. **Discutindo raça e representação**. Letras pretas, 2020. Disponível em: <https://letraspretas.com/2020/08/04/discutindo-raca-e-representacao/>. Acesso em: 09 de julho de 2023.

SCHULZE, Peter W.; SAAVEDRA, Carola. Literatura e arte indígena no Brasil- **Cadernos do instituto luso-brasileiro 2**. | Primeira edição, Colônia, 2022.

SILVA, Sergio B. **Cosmologias e Ontologias ameríndias no sul do Brasil**: Algumas reflexões sobre o papel dos cientistas sociais face ao estado. Peru, 2010.

SILVA, Sergio B. **Metodologias e Arqueologia pré-colonial no Brasil**: Implicações epistemológicas e teóricas. 2023

SILVA, Sergio B. **Etnoarqueologia dos Grafismos Kaingang**: Um modelo para a compreensão das sociedades Proto-Jê Meridionais. Tese (Doutorado). FFLCH/USP, São Paulo, jun. 2001.

SOUZA, Rodrigo Kavag. **Entre a educação escolar indígena e a educação indígena**: narrativas, conhecimentos, identidade e territorialidade na terra indígena Mangueirinha/PR. Dissertação (mestrado em Antropologia Social).

TV Tamuya. O truque colonial que produz o pardo, o mestiço e outras categorias de pobreza. Youtube, 11 de Abril de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dvijNR9Nbgo> >. Acesso em 31 de julho de 2023.

VIDAL, M. P. Viviane. **Etnoarqueologia dos charrua do Rio Grande do Sul**: História, construção e ressignificação étnica. Uruguay, 2015.

WALKER, Alice. If the present looks like the past, what does the future look like? 1982. In: _____. In search of our mothers' gardens: womanist prose. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich, 1983.

WENZEL, Fernanda. Tidos como extintos, índios charrua sobreviveram 'invisíveis' por décadas e hoje lutam por melhores condições de vida. **BBC News Brasil**, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45947432>>. Acesso em: 11 de julho de 2023.

WIKIPEDIA. **Massacre de Salsipuedes**. maio 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Salsipuedes Acesso em 07 jul. 2023.

WILLIAM, Rodney. Apropriação cultural. São Paulo: Pólen, 2019. 208 p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro).

Yvy Poty, Yva'á. Flores e Frutos da Terra: cantos e danças tradicionais Mbyá-Guarani. Organizado por Maria Elizabeth Lucas e Marília Stein. Porto Alegre : Iphan/Grupo de Estudos Musicais/PPGMUS/UFRGS, 2012. 86 p. 2ª edição