



<https://doi.org/10.51880/ho.v27i2.1347>



Entre vivenciar o preconceito e ter que ensinar: a atuação de professoras indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro

Thais Elisa Silva da Silveira*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores,
Departamento de Ciências Humanas, São Gonçalo, Brasil

Resumo: Este artigo faz algumas reflexões sobre o ensino da temática indígena a partir de depoimentos de três professoras indígenas da educação básica que atuam em escolas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Atuantes no movimento indígena no Rio de Janeiro, suas intenções pedagógicas em sala de aula são um reflexo da luta dos povos indígenas, que utilizam a educação da população não indígena como estratégia para conquista de direitos, e das suas trajetórias de vida. Para além de nos mostrar a necessidade de uma mudança no ensino da história que dê visibilidade aos povos indígenas, enfatize o protagonismo dessas populações e desconstrua preconceitos e estereótipos, a prática docente dessas mulheres aponta para a necessidade de um equilíbrio de reflexões sobre alteridade e identidade para implementação da Lei n.º 11.645/2008.

Palavras-chave: Lei n.º 11.645/2008. Professoras indígenas. Movimento indígena.

Between experiencing prejudice and having to teach: the work of indigenous teachers in the metropolitan region of Rio de Janeiro

Abstract: This article makes some reflections on the teaching of indigenous themes based on the testimonies of three indigenous teachers of basic education who work in schools in the metropolitan region of Rio de Janeiro. Active in the indigenous movement in Rio de Janeiro, their pedagogical intentions in the classroom are a reflection of the struggle of indigenous peoples, who use the education of the non-indigenous population as a strategy to conquer their rights and their life trajectories. In addition to showing us the need for a change in the teaching of history that gives visibility to indigenous peoples, emphasizes the protagonism of these populations and deconstructs prejudices and stereotypes, already pointed out by several authors, the teaching practice of these women points to the need for a balance reflections on alterity and identity to implement Law No. 11.645/2008.

Keywords: Law No. 11.645/2008. Indigenous teachers. Indigenous movement.

* Doutoranda em História Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Ensino de História (Profhistória) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: thaiselisa@yahoo.com.br.

Introdução

Apesar da luta dos diversos povos indígenas contra a violência, invasão de terras, genocídio, etnocídio, preconceito e diversas outras violações remontar aos primeiros contatos entre as populações originárias e os invasores portugueses, diversos pesquisadores apontam a década de 1970 como o marco do surgimento do movimento indígena (Munduruku, 2006; Bicalho, 2010; Brighenti, 2014). Afinal de contas, foi nessa década que aconteceram as Assembleias de Chefes Indígenas, com o auxílio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), quando começaram a perceber as diversas semelhanças entre as histórias e dificuldades dos diversos povos e a lutar juntos por direitos. De lá para cá, o movimento indígena ou os indígenas em movimento (Munduruku, 2006) ganharam força e expressão, formaram organizações regionais e nacionais, como a União dos Povos Indígenas (UNI), que teve um papel fundamental na década de 1980, especialmente durante a Constituinte, quando garantiu direitos fundamentais expressados na Constituição de 1988, e a Articulação dos Povos Indígenas Brasileiros (APIB), criada em 2005, com o objetivo de criar uma articulação nacional entre organizações indígenas regionais (Bicalho, 2010).

Podemos observar a utilização da educação pelo movimento indígena como estratégia de luta, assim como acontece na maioria dos movimentos sociais (Gohan, 2014), não só através da instrumentalização das lideranças para a conquista de direitos, como também na educação do não indígena, visando, entre outros objetivos, combater preconceitos. Programas de rádio, documentários, músicas, livros, perfis nas redes sociais, curadoria de exposições, palestras e outras atividades em universidades e escolas são alguns exemplos da utilização desse recurso pedagógico do movimento (Silveira, 2021).

Sendo assim, partindo do entendimento de que o ato de educar está presente nas ações dos indígenas em movimento por direitos, esta pesquisa tem como objetivo analisar as atividades de implementação da Lei n.º 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas do ensino básico do Brasil, desenvolvidas por três professoras indígenas: Marize Guarani, Júlia Xavante e Carina Pataxó. As três atuam em escolas regulares do ensino básico na região metropolitana do Rio de Janeiro e participam das lutas indígenas por direitos em outros espaços além da escola. Chegamos a elas a partir da pesquisa de doutorado do autor, que tem como objetivo compreender as intenções pedagógicas diversas de indígenas ao promoverem atividades, como palestras, oficinas, apresentações culturais nas escolas da educação básica na região metropolitana do Rio de Janeiro.

Utilizamos como metodologia a História Oral. Buscamos compreender através das entrevistas como as professoras trabalham a temática indígena nas escolas em que atuaram e/ou ainda atuam, buscando entender suas intenções pedagógicas, as estratégias utilizadas, como se relacionam com seus alunos e colegas de trabalho.

Também observamos se suas histórias de vida e atuação no movimento indígena se relacionam com suas práticas pedagógicas. Por fim, através da análise do trabalho das três, buscamos refletir sobre pontos importantes acerca da escrita e do ensino da história indígena. As entrevistas foram realizadas durante a pandemia da Covid19, o que nos fez optar pelo formato remoto, através da plataforma Google Meet, observando as orientações dadas por Santhiago e Magalhaes (2020) para pesquisas neste contexto.

Professoras indígenas

Porque é muito difícil a gente passar por violências e ainda tem que educar.
(Carina Pataxó, 2022)

Vivenciar constantemente o preconceito e ainda educar é uma parte central do trabalho das professoras analisadas nesta pesquisa. Escolhemos as seguintes mulheres para refletir sobre suas práticas docentes: Marize Vieira de Oliveira, do povo Guarani, Júlia Muniz de Souza, do povo Xavante, e Carina Oliveira Silva, do povo Pataxó. Três indígenas que nasceram e vivem no contexto urbano, que são ligadas ao movimento indígena e que carregam como missão educar o jurua¹ e alunos e alunas indígenas e descendentes invisibilizados nos bancos escolares da região metropolitana do Rio de Janeiro. A experiência de serem indígenas e viverem em uma cidade grande como o Rio de Janeiro, suas histórias, suas relações com o pertencimento étnico e participações no movimento indígena, são elementos importantes para entendermos suas intenções pedagógicas ao abordarem a temática indígena nas escolas, como veremos a seguir.

Marize Vieira de Oliveira é entre as três professoras a que atua há mais tempo dentro do movimento indígena no Rio de Janeiro. Nascida na capital carioca em 1958, atualmente reside no município de Duque de Caxias (RJ). É neta por parte de pai e bisneta por parte de mãe de indígenas. Professora, iniciou no magistério lecionando para o primeiro segmento do ensino fundamental e, após concluir a graduação em História pela Fundação Educacional Duque de Caxias (Feuduc), em escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro e do Municipal de Duque de Caxias como professora de História. Possui uma longa trajetória de militância, iniciada no Sindicato dos Profissionais de Educação (Sepe) e na Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Apesar da ancestralidade, nem sempre se pensou como mulher indígena Guarani.

1 Não indígena ou homem branco, em guarani.

Seu processo de retomada étnica² iniciou após alguns eventos. Em Belo Horizonte, no início dos anos 2000, Marize participou de um fórum pelo Sepe, em que percebeu que muitas pessoas mostravam suas identidades em seus corpos, utilizando roupas e objetos que indicavam a forma como gostariam de ser reconhecidas. Sendo assim, resolveu colocar um pequeno cocar feito de trança de palha e penas bem pequenas, que havia comprado de um rapaz Maxakali que vendia artesanato próximo ao evento, fato que lhe trouxe muito impacto, pois sentiu que as pessoas passaram a olhar de uma maneira muito estranha. Outro evento importante em seu caminho de volta para casa, como gosta de chamar, foi o Grito dos Excluídos em 2004, na avenida Presidente Vargas, no Centro do Rio de Janeiro, onde encontrou outros indígenas da cidade, e passou a participar de um grupo de indígenas que debatia a questão na cidade e que posteriormente decidiu ocupar o prédio do antigo Museu do Índio, que ficou conhecido como Aldeia Maracanã.

Marize participou ativamente do planejamento e dos primeiros anos de ocupação do prédio. Ao contar sobre a ocupação, lembrou que os indígenas do Movimento Tamoio dos Povos Originários sentiam a necessidade de encontrar um espaço para tratar dos seus problemas na cidade, desenvolver projetos, entre outros fins, e que o museu abandonado era sempre citado por José Urutau Guajajara como uma possibilidade. Em setembro de 2006, contou que sonhou com um pajé que lhe afirmou que os indígenas deveriam ocupar o casarão até outubro. A partir de então, mobilizou os parentes e conseguiu o apoio de alguns sindicatos para concretizarem a ocupação. Mesmo após a tomada do espaço, Marize revelou que ainda não se sentia segura quanto ao seu pertencimento étnico. Foram outros dois eventos que lhe deram a segurança necessária para o seu próprio reconhecimento como mulher indígena. O primeiro aconteceu em uma visita a uma aldeia Pataxó Háhãhãe na Bahia, quando deu uma entrevista para uma rádio local e se declarou descendente de Guarani. Após a entrevista, os Pataxó disseram que não concordavam que ela era descendente, pois era uma mulher que lutava pelo povo, e por isso era indígena. Meses depois, participou da Primeira Conferência de Promoção da Igualdade Racial, onde recebeu uma forte pressão do Movimento Negro para se declarar negra e, de acordo com seu relato, afirmou que não poderia fazer isso e apagar a história dos seus avôs e avós indígenas. Naquele momento se afirmou afro-indígena e foi hostilizada por isso. Depois daquele dia, passou a se declarar indígena Guarani. Foi batizada pelos guarani do Rio de Janeiro, recebendo o nome de ParaReté. Após a desocupação do museu, Marize participou do Instituto dos Saberes dos Povos Originários (Ispo), Aldeia Jacutinga, criado em 2013 na cidade de Duque de Caxias, da Associação Indígena Aldeia Maracanã (AIAM), em 2015, além de ter participado ativamente da criação do Conselho Estadual dos Direitos Indígena do Estado do Rio

2 O fenômeno conhecido pelos nomes de retomada, emergência ou ressurgência étnica, etnogêneses ou viagem da volta foi apresentado por diversos autores, como Arruti, (2006); Pacheco (1997); Bartolomé (2006). A preferência pelo uso do termo “retomada étnica” neste artigo se dá pelo constante uso da expressão pelos entrevistados ao longo da pesquisa.

de Janeiro (Cedind).

Júlia Muniz de Souza é carioca e possui ancestralidade indígena, mas desconhece o nome do povo de origem da sua família. Sua autoafirmação começou após uma ida a uma aldeia Xavante, a convite de um jovem amigo que conheceu no Rio de Janeiro. A cacica da aldeia e avó do rapaz gostou tanto de Júlia que a adotou como irmã e deu-lhe o nome indígena Wautomohinhio, o que a deixou muito sensibilizada (Pachamama, 2018). Júlia é licenciada em História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e é professora da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

A Xavante é participante ativa da Aldeia Maracanã, do grupo que retomou o território do antigo Museu do Índio em 2017. Virou uma espécie de promotora de eventos da Aldeia, pois é ela quem faz a programação e organiza os eventos, chamando indígenas ou ajudando aqueles que querem fazer rodas de conversas, contação de histórias e oficinas no espaço da Aldeia. É uma das organizadoras das atividades como o Abril e o Agosto Indígena da Aldeia Maracanã, que normalmente são abertas para o público geral, oferecendo uma programação sempre muito interessante sobre os povos indígenas.

Assim como todos os outros indígenas, Júlia vivencia problemas de preconceito que vão da desumanização até o questionamento da sua identidade. Em sua entrevista, ressaltou uma preocupação com a necessidade de humanizar as populações indígenas, pois existe uma compreensão generalizada na sociedade de que o indígena é uma categoria diferente (e inferior) aos seres humanos. Sua inquietação se fundamenta em histórias que já vivenciou dentro da Aldeia Maracanã:

[...] no outro dia eu estava lá na aldeia, chegou uma menininha, devia ter uns cinco anos com a mãe, que ela foi levar a menina lá pra ver os índios, né, e aí a menina virou e perguntou: ‘Você é indígena? Você é índia?’ Aí eu falei assim: ‘Sou, e você?’ e ela disse: **‘Eu sou ser humana’**. (Júlia Xavante, 2022, grifos da autora).

Por outro lado, também experimenta o questionamento da sua identidade, por não ter nascido na aldeia ou por não andar “vestida de índia”.

Carina Oliveira Silva é outra indígena nascida na cidade do Rio de Janeiro. Desde nova vive no trânsito aldeia/cidade. Sua família paterna é da aldeia Pataxó de Barra Velha, no sul da Bahia, onde passou um período da sua infância do qual guarda memórias alegres e de muitos ensinamentos. A entrevista de Carina, talvez por ser a mais jovem entre as professoras entrevistadas, é a mais impactante e que traz mais detalhes sobre os traumas vivenciados por uma indígena nascida na cidade, especialmente no período escolar. Sua dificuldade em relação à autoidentificação começou dentro de sua própria casa, pois o seu pai, mesmo nascido na aldeia, não se reconhece como indígena. Apesar de passar um longo tempo sem se entender como indígena, sua aparência física não a deixou passar despercebida, sendo constantemente apontada como “a índia”. Observava que as experiências aproximadas às vivências que teve na aldeia eram muito

ridicularizadas na cidade. Na escola, especialmente durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sentia um incômodo muito grande com os estereótipos atribuídos às populações indígenas, como o do índio selvagem e que come gente. Aos sete anos, teve uma dificuldade na escola que foi relacionada ao fato de “ser índia”. A partir do relato de Carina, é fácil compreender o processo de etnocídio³ que ocorre nas cidades e o quanto a escola tem um papel fundamental no processo de assimilação, fazendo com que as crianças não queiram se identificar a partir de seus povos de origem:

Então, todos os motivos, digamos assim, na minha cabeça ali de uma criança, me levavam a não querer ser índia porque senão eu seria feia, seria selvagem, ninguém ia querer brincar comigo, as meninas diziam que eu ia comer outras crianças. Era uma coisa de eu ser quase que um animal selvagem dentro da escola e também não observar essa representatividade. [...] **Uma coisa que ficou muito marcado é a questão do ensino de história, por exemplo, que eu via espelhos na então “Descoberta do Brasil”. Então, toda essa mentira, toda essa história que nossos antepassados, de maneira muito dócil cederam território, tudo isso monta uma narrativa ao longo do tempo de você não querer ser.** Então, eu comecei a me enxergar num determinado momento até no não lugar. Então eu nem era a menina da cidade e com comportamento assim, assim, assado, mas eu também não era a índia dentro de um estereótipo onde eu não me identificava nisso. (Carina Pataxó, 2022, grifos da autora).

O ensino da história teve um papel destruidor na formação de Carina durante esse período. Porém, no Ensino Médio teve professores que trouxeram outras narrativas sobre os indígenas, utilizando a perspectiva da invasão portuguesa e não mais a do descobrimento. O seu processo de retomada étnica se iniciou a partir do contato com a literatura indígena durante a graduação em Pedagogia, quando decidiu pesquisar sobre a temática indígena nas escolas. Os livros de Daniel Munduruku, em especial *Catando piolho e contando histórias*, e de outros autores indígenas, retratavam realidades nas aldeias e nas cidades bem parecidas com a dela. A participação no Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina (Cipial), em 2019, e na Marcha das Mulheres Indígenas, ambos em Brasília, foram também elementos decisivos em seu empoderamento para a autoafirmação. Mas contraditoriamente, se antes sofria por a identificarem como índia, atualmente experimenta um movimento contrário, o do questionamento de sua identidade. Sua pesquisa na graduação e posteriormente no mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) voltou-se para a literatura indígena no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Atualmente é professora, atuando na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental.

3 Partimos da ideia de etnocídio tratado por Eduardo Viveiros de Castro (2015), que em resumo se trata da tentativa de transformar as populações indígenas em trabalhadoras pobres.

Atividades dentro e fora da escola

Carina Pataxó é a mais jovem entre as três e sua atuação como docente é recente, iniciada nesta década como professora de ciências em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Após o término do contrato temporário neste colégio, passou a atuar em duas escolas municipais da Zona Sul do Rio de Janeiro como professora de sala de leitura da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Já Júlia Xavante leciona Artes na rede estadual de ensino desde o ano 2000, tendo atuado em diversas escolas da Zona Norte do Rio de Janeiro, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Marize Guarani iniciou no magistério na rede estadual em 1988, onde lecionou em turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental e posteriormente como professora de História e de sala de leitura para o segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio. Também atuou como professora de História na rede municipal de Duque de Caxias. As três professoras se identificam como indígenas nas escolas em que atuam, mas nem sempre foi assim no caso de Marize e Júlia, que começaram a lecionar antes das suas retomadas étnicas.

Ao analisar suas entrevistas, quando tratam da relação com outros profissionais da escola, percebemos que ao mesmo tempo conseguem provocar uma sensibilização em alguns professores, que passam a entender a importância do ensino da temática indígena e buscam trabalhar em parcerias, e também conflitos causados por falta de informação e preconceitos, como justificaram. Júlia Xavante expressou felicidade ao contar que uma professora de Educação Física da sua escola iria falar sobre os jogos indígenas com os alunos. Ela afirmou que muitas vezes a sua presença e constante reivindicação da necessidade da aplicação da Lei n.º 11.645/2008 acabam lembrando alguns profissionais que devem ensinar as histórias e culturas indígenas. Em tom de irônico, contou que encontra algumas parcerias na escola:

É, tem alguns professores que abraçam a causa, que é uma meia dúzia de três ou quatro, né... que, por exemplo, eu chamo alguém pra fazer uma palestra na escola, aí o professor fala assim: 'Ah Júlia, eu vou levar os meus alunos pra assistir a palestra também'. Né, então uma meia dúzia de dois ou três, e outros.... já, já não cedem de jeito nenhum. (Júlia Xavante, 2022).

Por sua vez, Carina Pataxó relatou que, no geral, a relação com os outros profissionais da escola é respeitosa e que acaba sempre encontrando a possibilidade de indicar materiais e palestras. Como professora de sala de leitura, já teve a oportunidade de trabalhar em conjunto com outros professores, especialmente utilizando a literatura indígena. No entanto, observou que há por parte de alguns um olhar de curiosidade e de exotismo. Nesses poucos anos de trabalho, já teve que enfrentar situações desagradáveis com colegas que, por exemplo, questionaram um mural que tinha montado com os

alunos, pela “falta de elementos indígenas”.

Marize Guarani, apesar de ter encontrado profissionais que participaram e a ajudaram em diversos projetos sobre a temática indígena, contou que muitos têm dificuldades para pensar diferente e superar preconceitos e estereótipos acerca dos povos indígenas. De acordo com ela, a formação profissional oferecida nas universidades a partir de epistemologias europeias dificulta muito uma abertura a outras formas de pensar. Relatou situações de racismo que vivenciou por volta de 2015:

Tem uma escola que eu trabalhei e que eu continuo fazendo projeto, esse projeto ele dura... Agosto Indígena, ele dura de março a setembro. A gente faz oficinas, a participação dos alunos é por interesse. Então, quem tá ali dentro tá porque queria estar, não tá obrigada estar lá, e os outros ficam na sala de aula, né. E eles recebem o nome dos alunos que não estavam na sala mas estavam participando do projeto, então eles não podem colocar falta. [...] Mesmo assim, você tem aqueles professores, como, por exemplo, um professor de Artes que disse que os alunos... Esse próximo evento que vai ter lá é por conta dessa fala dos alunos, vai ser um evento onde a gente vai falar sobre a arte indígena. E ele disse que ‘o índio’, o ‘índio’, né? O índio não tem arte, que um índio com celular tirando foto ou no celular... eu acho que foi isso, o índio com celular na mão é igual a um macaco com celular. Ele disse isso em sala de aula. [...] Na outra escola, uma professora de português. Ela disse que, que... a gente faz um projeto lá sobre questão indígena e nós passamos meses trabalhando vários temas sobre questão indígena com os alunos do Ensino Médio, e no final, tudo que eles aprenderam nas oficinas e produziram foi feito uma grande feira [...]. E tinha pela apresentação que eles fizeram nas salas, né, que cada sala se transformou numa sala de exposição. Eles tinham que dar nota de zero a... para o aluno que tava ali falando, explicando. Eles até na aldeia foram. Fizeram em cada uma sala... a da Saúde indígena, fantástica. E aí essa professora, ela é uma excelente professora, uma excelente pessoa, mas aquele negócio de preconceito. Nem sempre o professor entende que aquilo é preconceito. Ela não falou isso por mal, mas ela disse que ela não ia dar ponto só porque o aluno bateu na boca e gritou uhuhuh, se pintou, bateu na boca e gritou uhuhuh. (Marize Guarani, 2022).

Em relação aos estudantes, a presença de professoras indígenas também parece gerar reações diferenciadas. Carina, que trabalha com alunos menores, disse que as crianças ficam muito curiosas quando descobrem que ela é indígena e fazem diversas perguntas, muitas delas carregadas com um olhar de exotismo e de curiosidade, como, por exemplo, quando querem saber o que ela comia ou o que fazia quando estava na aldeia. Mas também observou que já há algumas mudanças na compreensão de alguns dos alunos sobre o que é ser indígena, muitos evitam o uso do termo índio e questionam o conceito de “descobrimento”, se posicionando em defesa dos povos indígenas.

De acordo com Júlia, sua proposta mais básica no que se refere ao ensino da temática indígena é mostrar tanto para professores quanto para alunos que os indígenas

são pessoas que vivem no presente e que convivem normalmente com o restante da sociedade. Sua presença na escola reforça essa contemporaneidade, apesar de nem sempre ser compreendida pelos alunos. Já houve uma situação, por exemplo, em que uma aluna perguntou se ela era indígena de verdade, o que acabou gerando um debate não muito amistoso sobre raça. Júlia utilizou o fato da aluna ser negra para argumentar sobre o equívoco da pergunta:

[...] uma menina negra na sala de aula me perguntou: ‘Professora, a senhora é indígena?’ ‘Sim’. ‘Mas a senhora é indígena de verdade?’. Aí eu falei assim: ‘E você, é negra de verdade?’ Aí ela me olhou assim... aí eu falei assim: ‘Você nasceu no quilombo? Porque você está querendo saber se eu nasci na aldeia pra ser uma indígena de verdade, né? Você nasceu no quilombo?’ Ai ela: ‘Não professora, a senhora não tá entendendo’. Aí eu falei assim: ‘Não, eu tô entendendo perfeitamente. Você acha que pra ser indígena tem que usar pena, tem que tá pintado, tem que ter nascido na aldeia, e que eu não tenho um lugar de fala dentro de uma sala de aula como professora. Porque o indígena não é isso, né? Indígena é outra coisa’. Aí ela ficou me olhando. E eu falei assim: ‘Olha só, você não precisa, eu falei pra ela, quanto negra, você não precisa fazer nada disso que eu tinha falado pra você ainda pouco, que você vai continuar sendo negra, por que eu tenho que ter nascido na aldeia, por que eu tenho que falar a língua, por que isso tudo, se tudo que aconteceu de violência com o povo negro que veio pra cá, aconteceu com os indígenas também, e pior ainda, porque os indígenas estavam em casa, e nós hoje somos despatrializados dentro do nosso território’. (Júlia Xavante, 2022).

Por outro lado, Marize contou que sua presença, assim como a de outros indígenas que costuma levar para conversar com os alunos nas escolas em que trabalha ou já trabalhou, gera uma identificação entre os alunos que possuem ascendência indígena. Dentro das escolas, as três professoras têm a possibilidade de trabalhar a temática indígena de maneira ampliada, diferente dos casos em que são convidadas para ir a alguma escola para dar palestras e realizar outras atividades. Carina, por exemplo, ao observar que a cultura do rap era muito presente no entorno de uma das escolas em que trabalhou, resolveu levá-la para sala de aula. A partir dos rappers indígenas, como os Brô MCs, MC Kunumi e Kaê Guajajara, teve a ideia de criar uma batalha de rap entre seus alunos. Como pesquisadora da literatura indígena e professora de sala de leitura, estimula sempre o empréstimo de livros de autoria indígena, acreditando que posteriormente não terão a mesma oportunidade de ter alguém que os apresente aos autores e à literatura indígena. A partir dos livros, tenta ampliar os conhecimentos dos alunos, apresentando-os como uma manifestação cultural para além de texto escrito:

[...] nós fizemos um trabalho com a literatura indígena, eu trabalho dentro da sala de leitura mesmo, então eu peguei alguns livros de temática não só indígena, mas também afro e coloquei pela sala, e as crianças entraram na sala e elas começaram

a ter contato com essas literaturas. Então, elas escolhiam as literaturas que elas queriam ler e tinham crianças que ‘Ah, professora, mas eu não sei ler... Ah tia, mas eu não sei ler’. Mas justamente pensar na literatura como uma manifestação cultural para além do texto escrito é se identificar com esse livro também, é manusear o livro. Então, você vai fazer a sua leitura do seu modo. Observa as ilustrações que também são narrativas, né. Não só o texto escrito. Observa as cores, observa o grafismo e a partir disso a gente começou a fazer debates. Eu também levei urucum pra escola, então eu pedi autorização da direção, da professora e aí nós fizemos as pinturas. [...] As pinturas faciais, as pinturas corporais. Aí depois uma criança começou a fazer na outra. E aí nós pensamos nos significados das pinturas, é claro que depois elas começaram a fazer pinturas aleatórias, digamos assim. Mas o intuito é saber que tem uma identificação. Eu falei pra elas, por exemplo, que uma vez eu fui ao Parque Lage e aí uma parenta [...] começou a me pintar e aí, quando eu comecei a subir ali no Parque Lage, eu encontrei outro parente e aí ele começou a falar um monte de coisa, pela minha pintura. E aí, a gente conversou sobre a importância não só do que é escrito e de maneira geral é o que é mais valorizado, mas também há outras formas de se escrever que não a escrita alfabética e que a dança é a literatura indígena também, canto é literatura indígena também. Então, eu ensinei uma dança que eu aprendi com Daniel Munduruku, então a gente fez roda de dança... A partir disso a gente começou a contar histórias e tem uma coisa muito bacana que a gente fala muito que é a memória e aí essa memória, ela vem não só de uma memória do sujeito, essa relação carnal, essa relação do povo... Mas é uma relação ancestral. (Carina Pataxó, 2022).

É interessante observar o olhar sensível de Carina para os alunos não alfabetizados, ao dizer que deveriam fazer a leitura do modo deles, manuseando os livros, observando as imagens e os grafismos. Essa atuação da professora não se relaciona apenas com uma estratégia de aproximação entre os alunos e a leitura, mas também com a valorização de outras formas de expressão, como o grafismo, o canto e a oralidade.

É fácil observar, nas atividades que propõe aos alunos, a valorização das artes no trabalho de Júlia Xavante, assim como da diversidade dos povos indígenas. Em uma delas, após mostrar exemplos dos trançados e tecelagens de diversos povos presentes nos cestos, redes e peneiras, sugere que os alunos façam os trançados com folhas de cartolina colorida. Em outra atividade, pede para que pesquisem o nome de um povo, sua localização, o tamanho da população e a língua falada. A partir dessa pesquisa, os alunos escrevem o nome do povo que escolheram com o grafismo específico daquele povo em uma folha dobrada, e na parte interna da dobradura as informações que pesquisaram. Outra atividade, que intitulou de “Eu posso ser você sem deixar de ser quem eu sou”, os alunos tiram fotos deles mesmos com adereços indígenas e com os grafismos replicado em seus corpos. Nela, Júlia tenta debater sobre identidade, querendo que os alunos compreendam que os jovens não indígenas não se tornam indígenas porque estão utilizando pinturas corporais e adereços indígenas, assim como

um indígena não deixa de ser indígena porque usa roupas ocidentais (Xavante; Pinto, 2020).

Marize Guarani afirmou em sua entrevista que gosta de trabalhar com projetos e descreveu alguns que desenvolveu em suas turmas ao longo do magistério. Na Escola Municipal Olga Teixeira, em Duque de Caxias, em parceria com a professora de informática e a de libras, desenvolveu com seus alunos do nono ano em 2012 um *blog*,⁴ em que após pesquisas, visitas a exposições e à Aldeia Maracanã, os estudantes preencheram com informações sobre as populações indígenas. Ao final do ano, os alunos fizeram uma apresentação de dança e cantos indígenas em guarani e paxohã.⁵ De acordo com ela, até os alunos surdos dançaram, pois havia ensinado os movimentos a partir da batida do maracá. O encerramento contou com a presença das indígenas Twry Pataxó e Suzana Samaniego, da etnia Guarani Kaiowá, que conversaram com os alunos, viram suas apresentações e fizeram pinturas corporais.

Dentro dos projetos que desenvolveu nas escolas, Marize teve a oportunidade de levar os alunos a aldeias, como a Sapukai, em Angra dos Reis (RJ), e a antiga aldeia de Camboinhas, de Niterói (RJ). Também os levou à feira do Centro de Duque de Caxias, com o objetivo de encontrar os vendedores de ervas, que em geral são indígenas ou descendentes, visando trabalhar a medicina tradicional indígena e a importância da preservação do meio ambiente.

As três professoras indígenas compreendem que têm um papel importante nas escolas, tanto no que se refere aos seus alunos quanto em relação aos seus colegas de trabalho. O fato de se autodeclararem indígenas em suas escolas somadas às atividades que desenvolvem nelas, possibilitam uma reflexão na comunidade escolar a respeito do indígena contemporâneo e refutam a compreensão dos indígenas como povos do passado, entre outros preconceitos e estereótipos. No entanto, apesar de observarem conquistas no que diz respeito ao enfrentamento de preconceitos e de possibilitarem um outro olhar sobre as populações indígenas, a presença e as práticas dessas professoras não são livres de questionamentos e conflitos.

Trajetórias de vida e intenções pedagógicas

A experiência de ser indígena e viver no contexto urbano, vivenciar uma série de preconceitos e participar da luta por direitos junto aos outros parentes⁶ está refletida nas práticas docentes dessas professoras. Elas buscam, não só em relação aos seus alunos, mas a toda comunidade escolar, uma mudança da compreensão do indígena contemporâneo.

4 Disponível em:<http://empotoindigenanaescola.blogspot.com/2012/11/inicio-onde-estao-onde-estao-os-indios.html>. Acesso em: 6 ago. 2024.

5 Língua do povo Pataxó.

6 É comum indígenas referirem-se uns aos outros por parentes.

Um ponto importante que destacamos e que marca a trajetória das três professoras é o constante questionamento de suas identificações étnicas, apesar de se reconhecerem e serem reconhecidas por seus respectivos povos a partir de suas etnias, assim como por outros parentes de outros povos e de terem traços físicos⁷ marcadamente indígenas. Sabemos que esse fato se relaciona aos preconceitos seculares sofridos por essas populações, que ainda hoje são entendidas como povos exclusivamente das florestas e que possuem as mesmas práticas culturais “primitivas” e imutáveis. Associam-se a esse entendimento os conceitos de aculturação e de assimilação, que negam aos indígenas uma característica básica das sociedades que é a mudança, transformação e adaptação das práticas culturais, assim como das identidades étnicas, à realidade que vivem. Esses paradigmas negam a possibilidade de indígenas utilizarem tecnologias modernas, roupas ocidentais ou morarem em cidades e destinam como futuro dos povos indígenas o seu fim. E é por isso que consideramos Marize, Júlia e Carina exemplos de resistência ao etnocídio dos povos originários por cumprirem um importante papel de representatividade nas escolas onde lecionam.

Carina, ao se sentir em um “não lugar”⁸ no seu período escolar, quando não se via a partir dos estereótipos e preconceitos apresentados pela escola em que estudou e nem como a “menina da cidade”, e Marize e Júlia, que apesar de saberem sobre as suas ascendências indígenas, não tiveram a possibilidade dentro de suas famílias ou das escolas onde estudaram de se pensarem a partir dessas origens, só conseguiram criar laços identitários a partir do contato com o movimento indígena. A possibilidade de ouvir outras histórias, parecidas com as suas e de suas famílias e o fato de terem sido acolhidas por grupos e pessoas indígenas que lutam por reconhecimento e direitos, geraram uma mudança interpretativa que tinham delas mesmas, criando um empoderamento necessário para se reconhecerem e se apresentarem como mulheres indígenas, mesmo que esta identificação também gerasse uma carga maior de preconceitos.

Elas têm a consciência do papel de representatividade que cumprem dentro das escolas, porque vivenciaram essa ausência e não fogem da autoafirmação dentro de suas escolas. As atividades que desenvolvem sobre a temática indígena visam não só gerar um reconhecimento e valorização da diversidade dos povos, como também possibilitar o fortalecimento das identidades étnicas de possíveis alunos indígenas que estejam nas salas de aula. As três professoras afirmaram que já tiveram alunos indígenas, apesar de, na maioria dos casos, passarem despercebidos por seus colegas de trabalho:

Inclusive teve uma criança nessa escola que falou que é indígena e eu achei aquilo ali tão interessante, porque não é fácil... Não é fácil assumir essa identidade de maneira tão segura e aí ele falou: ‘Eu sou indígena’. E aí ele falou que a avó dele é indígena, que a mãe dele é indígena e que ele é indígena, mesmo sem nunca ter pisado numa

7 A aparência física das professoras só foi citada por ainda ser um elemento importante no senso comum para definir quem é ou não indígena.

8 O uso do conceito de “não lugar” está sendo utilizado por ter sido falado por Carina em sua entrevista, como transcrevi em uma citação acima.

aldeia. Então, a partir disso a gente pode discutir o pertencimento, por exemplo. O pertencimento étnico, ele não vai ao encontro somente do indígena que tá no território sagrado, e sim daquele que tem uma identificação e tem uma ancestralidade, e que luta também por essa terra. Então é muito isso, de valorizar o que as crianças trazem e de ampliar, na medida do possível, com elas e trazer isso pro dia a dia de pensar no indígena ali no *shopping*, de pensar no indígena na sala de aula, de trazer o rap, de trazer a moda, digamos assim. (Carina Pataxó, 2022).

Sendo assim, visam, ao mesmo tempo, gerar uma reflexão sobre alteridade e identidade, entendendo que o ensino da História e das culturas indígenas nas escolas do ensino básico, não se refere apenas ao ensino do “Outro”, do diferente, mas também do “Mesmo”, daqueles alunos e alunas cujas famílias ou eles próprios carregam a difícil vivência de ser indígena e estar na cidade, de serem compreendidos ou mesmo de se entenderem como inferiores, selvagens, ignorantes entre outros preconceitos direcionados aos indígenas, a necessidade de esconderem suas origens por não quererem ser identificados como indígenas e assim tentarem fugir das violências físicas e psicológicas que esta identificação gera (Silveira, 2016).

Observa-se também uma grande preocupação das professoras em mostrar a contemporaneidade dos povos indígenas, refutando a ideia de que continuam vivendo como no passado. Cabe lembrar aqui que muitas pesquisas sobre a temática indígena no ensino de História apontam a ênfase dada à participação dos povos indígenas na história do Brasil no início do período colonial. Nas coleções didáticas mais recentes, até aparecem eventualmente em alguns outros períodos históricos, geralmente descontextualizados do restante da sequência narrativa sobre a história do Brasil, que não dão conta de explicar quem são os indígenas nos dias atuais. Mesmo no período colonial, pesquisas como a de Helenice Rocha e Mauro Coelho (2018) apontam que eles não são colocados no papel de protagonistas, aparecendo como coadjuvantes passivos e atemporais, irrelevantes para o desenvolvimento dos fatos narrados nos livros.

Devemos lembrar também que esse não é um problema específico do ensino de História. Apesar da crescente produção de pesquisas historiográficas sobre a história indígena, as contribuições dessas pesquisas ainda não geraram uma virada de chave interpretativa necessária para que o restante das pesquisas historiográficas repense a história do Brasil,⁹ de forma que contribuam para a retirada da invisibilidade dos povos indígenas, a desconstrução de preconceitos e estereótipos e para o combate ao etnocídio e ao epistemicídio. Sendo assim, esperar uma grande alteração nos livros didáticos de História é um paradoxo, como apontam Rocha e Coelho, ao refletirem sobre o papel das populações indígenas no período colonial em coleções didáticas:

Como a historiografia que ainda alimenta a estruturação da narrativa escolar

9 Sobre o papel dos indígenas na historiografia brasileira, ver o artigo de Maria Regina Celestino de Almeida (2017) e na historiografia didática, Circe Bittencourt (2013).

sobre a história colonial do Brasil ainda é fortemente eurocêntrica por ausência do enfrentamento dessa característica no campo da história da historiografia brasileira, em nossa compreensão, em tais narrativas, os indígenas surgirem com efetivo protagonismo seria um paradoxo. As narrativas escolares não têm como estabelecer os indígenas como efetivos protagonistas. (Coelho; Rocha, 2018, p. 481).

Ainda nas vésperas das festividades preparadas pelo Estado brasileiro para as comemorações do “Descobrimento do Brasil”,¹⁰ John Monteiro (1999) já havia criticado o fato da historiografia brasileira referente aos povos indígenas ser uma espécie de “crônica da extinção”, em que eles só têm um papel relevante no início da colonização, aparecendo apenas esporadicamente em outros momentos ao longo do tempo. Para o autor, havia uma grande dificuldade entre os professores de História em explicar os povos indígenas do presente, considerando que a historiografia os apagou da história, criando uma ideia equivocada e danosa de que os povos originários são apenas alguns pobres remanescentes daqueles indígenas do início do período colonial (Monteiro, 1999, p. 239).

Em seu artigo, Monteiro fez uma importante reflexão sobre a resistência indígena na historiografia, apontando alguns problemas que ainda são atuais, mesmo duas décadas depois e que se refletem na história de vida, trajetória de luta e prática docente das três professoras indígenas. O autor afirmou que havia uma insistência em colocar indígenas como exteriores à sociedade colonial e nacional e acrescentou que em quadros mais gerais nas Américas há um “distanciamento apressado entre o mestiço e suas origens indígenas” (Monteiro, 1999, p. 241), o que tem origens nos projetos coloniais dos séculos XVII e XVIII, como também na construção de uma história nacional, após as independências, quando a população mestiça ganhou um lugar de destaque, concluiu. Sendo assim, podemos entender que a simples presença dessas professoras em sala de aula se autoafirmando como indígenas confrontam o que ainda hoje se ensina sobre a história e as culturas dos povos indígenas.

Observamos em suas entrevistas que refutar preconceitos e estereótipos que desumanizam os povos indígenas e que os ligam a povos primitivos, e mostrar indígenas como seres humanos que vivem no tempo presente é uma das principais preocupações das professoras:

[...] a minha proposta mais raiz mesmo, mais inicial, mais pontapé é os alunos, os professores saberem que o indígena está vivo, né, que ele fala português, que ele faz xixi, que ele faz cocô, que ele usa calça jeans, que ele usa celular, e aparelho no dente, e óculos, né. Mostrar que esse indígena está contemporâneo, que ele não vai, não vai chegar lá assim, pelado, de arco e flecha, pintado, né, que ele vai chegar normal, como toda as outras pessoas chegam. Então essa é a minha primeira

10 Cabe destacar que elas ocorreram sob o protesto dos movimentos sociais, especialmente do movimento indígena, que foram duramente reprimidos pelo Estado (Bicalho, 2010).

proposta, e aí o que vier depois é lucro sabe. (Júlia Xavante, 2022).

Mas isso não quer dizer que deixam de lado a questão da diversidade dos povos e a valorização das culturas indígenas. Júlia, que possui um vasto repertório de oficinas e atividades, ao trabalhar o grafismo e o trançado de diversos povos, ao mesmo tempo que ensina sobre a diferença entre os povos, ao oferecer a possibilidade dos alunos produzirem um trabalho artístico a partir de elementos indígenas, tenta fazê-los refletir sobre a dificuldade de produzir a partir das técnicas indígenas e sobre a beleza das artes produzidas pelos diferentes povos. Da mesma forma, ao ensinar palavras e cânticos em línguas indígenas como o paxohá e o guarani, Marize também busca em suas aulas valorizar as culturas e mostrar a diversidade dos povos. Carina também o faz ao, por exemplo, ao trazer a literatura indígena, oferecendo a possibilidade dos alunos conhecerem diversos contos e histórias de outros povos.

Evidentemente, os objetivos das professoras em relação ao ensino da temática indígena não se resumem aos analisados neste artigo. Trouxemos para análise apenas os que apareceram com maior evidência em suas entrevistas. No entanto, outras intenções pedagógicas se mostraram presentes, como a de sensibilizar os alunos em relação as pautas indígenas mais gerais, especialmente a demarcação de terras ou a de mostrar a importância dos povos indígenas para a proteção do meio ambiente ou ainda de levar aos alunos outras formas de pensar, mostrando como os conhecimentos indígenas e suas formas de compreender o mundo podem ser muito importantes para resolver problemas que atingem a sociedade global.

Considerações finais

A atuação das três indígenas que lecionam em escolas do ensino básico da região metropolitana do Rio de Janeiro e que também participam das lutas dos povos indígenas por direitos fora das escolas, mostra que educar o não indígena, assim como as crianças e adolescentes indígenas invisibilizadas nas salas de aula, também faz parte das estratégias de lutas dos povos indígenas. Suas práticas em relação a aplicação da Lei n.º 11.645/08, têm refletidas suas experiências de vida, seus traumas e violências sofridas, assim como a de seus parentes e antepassados, além de um grande desejo e atitude em direção à mudança de um quadro de violência direcionada aos povos originários de longa duração.

A observação e a análise das práticas de professoras como Marize Guarani, Júlia Xavante e Carina Pataxó é fundamental para os profissionais de História, pois a historiografia e o ensino de história carregam uma vergonhosa tradição de perpetuar preconceitos e estereótipos ao negarem o protagonismo e a participação na história do Brasil, invisibilizarem essas populações e atribuir-lhes outras identidades, contribuindo

fortemente com políticas de assimilação, etnocídio e epistemicídio, entre outras violências direcionadas aos povos indígenas.

Nos choca a necessidade das professoras de explicar pontos que são tão óbvios, mas amplamente negados: a humanidade dos povos indígenas, a sua existência no presente, a sua capacidade (assim como de todos os povos do mundo) de se adaptarem ao tempo presente sem necessariamente perder suas identidades, assim como de recriar ou criarem novas identidades, como no caso das retomadas étnicas.

Profissionais da História têm um “dever de memória” a cumprir com essas populações. A necessidade de dar visibilidade, enfatizar o protagonismo dessas populações na história, romper preconceitos e estereótipos já são pontos amplamente citados em pesquisas que tratam do ensino da história indígena. No entanto, o acompanhamento do trabalho das três professoras indígenas, assim como o de diversos outros grupos indígenas que oferecem atividades educativas em escolas, apontam também em direções que ainda não são muito debatidas, como a necessidade de pensar sobre a existência de alunos indígenas nas escolas não indígenas e de reforçar suas identidades. Sendo assim, a história indígena não pode ser encarada nas escolas do ensino básico como a história do “Outro”, de um ser externo, pois se trata também da história de diversos brasileiros e brasileiras indígenas ou descendentes e que fazem parte da sociedade dentro e fora das aldeias. Também nos aponta sobre a necessidade de dar visibilidade à presença indígena no contexto urbano, pois mesmo estando nas cidades desde a criação dos primeiros assentamentos urbanos pelo colonizador, sua presença ainda gera estranhamento e preconceito. As retomadas étnicas também são temas importantes, assim como possibilitar a ampliação da compreensão das identidades étnicas.

Referências

- ALBERTI, Verena. *Ouvir e contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2004
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 17-38, 2017.
- ARRUTI, José Maurício. *Mocambo: Antropologia e História no processo de formação quilombola*. Bauru: Edusc, 2006.
- BARTOLOMÉ, Miguel. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, 2006.
- BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo indígena no Brasil: Movimento, Cidadania e Direitos (1970-2009)*. Tese (Doutorado em História) – UnB, Brasília, DF, 2010.
- BITTENCOURT, Circe. A história das populações indígenas na escola. In: PEREIRA, Amílcar; MONTEIRO, Ana (Org.). *Ensino de história afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas,

2013. p. 101-132.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p.1, 11 mar. 2008.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Movimento indígena no Brasil. In: WITTMANN, Luisa Tombini (Org.). *Ensino (d)e História Indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 143-175.

COELHO, Mauro; ROCHA, Helenice. Paradoxos do protagonismo indígena na escrita escolar da História do Brasil. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 464 - 488, jul./set. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, n. 1, p. 35-50, 2014.

MONTEIRO, John. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adalto (Org.). *A outra margem do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 237-249.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Edições Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, João P. Uma etnologia dos “índios misturados?” Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 47-77, 1997.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. *Guerreiras: mulheres indígenas na cidade, mulheres indígenas da aldeia*. Rio de Janeiro: Pachamama Editora, 2018.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 27, p. 1-18, 2020.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva. *Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional ProfHistória) – UERJ, São Gonçalo, RJ, 2016.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva. Projetos Educativos Indígenas no Rio de Janeiro. In: Seminário Interno do PPGHS, 9, 2021. Anais Eletrônico, São Gonçalo, 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Sobre a noção de etnocídio, com atenção especial ao caso brasileiro*. Sem local, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/25782893/Sobre_a_no%C3%A7%C3%A3o_de_etnoc%C3%ADdio_com_especial_aten%C3%A7%C3%A3o_ao_caso_brasileiro. Acesso em: 4 ago. 2024.

XAVANTE, Júlia Muniz; PINTO, Mayara de Sá. O ensino de cultura e arte indígenas e a resistência Aldeia Maracanã: uma perspectiva intercultural. *Abatirã*, v. 1, n. 2, p. 649-680, 2020.

Fontes orais

SILVA, Carina de Oliveira (Carina Pataxó) [27 anos]. [jan. 2022]. Entrevistadora: Thais Elisa

Silva da Silveira. Rio de Janeiro, RJ, 31 jan. 2022.

SOUZA, Júlia Muniz de (Júlia Xavante) [54 anos]. [maio 2022]. Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Rio de Janeiro, RJ, 31 maio 2022.

OLIVEIRA, Marize Vieira de (Marize Guarani) [63 anos]. [maio 2022]. Entrevistadora: Thais Elisa Silva da Silveira. Duque de Caxias, RJ, 1 maio 2022.

Recebido em 29/03/2023

Versão final reapresentada em 29/12/2023

Aprovado em 06/01/2024