

Racismos e *r-existências* no Tocantins: um Estado “novo” estruturado em violências coloniais contra indígenas

Racisms and “r-existences” in Tocantins: a “new” State structured on colonial violence against indigenous people

Elvio Juanito Marques de Oliveira Júnior (Pankararu do Tocantins)¹

Rogério Srône (Xerente)²

Maurício Hiroaki Hashizume³

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.920

Resumo: A ideia de que manifestações de racismo se dão apenas em situações mais acentuadas e escancaradas de preconceito e discriminação esconde a ocorrência de ordens sociais racistas que estruturam instituições, diretrizes e políticas públicas. Com base em revisão da temática de teorias e práticas relacionadas ao racismo, em especial em contextos periféricos, e a partir de realidades verificadas e vivenciadas no Estado do Tocantins, apresenta-se um panorama constituído de persistências e naturalizações do racismo contra povos indígenas por diferentes angulações. Criado em 1998 juntamente com a Constituição Federal de 1988, o Estado “novo”, ainda que se valha de reiteradas e múltiplas representações culturais de identidades associadas a indígenas desde as movimentações iniciais de formação do discurso e da articulação por autonomia, segue reproduzindo relações de hierarquia e subordinação em termos étnico-culturais. O contraste entre “indígenas desejados” e “indígenas negados” evidencia justamente esse duplo tratamento dispensado aos povos indígenas no Tocantins: por um lado, são reconhecidas a obrigatoriedade e a necessidade de políticas que possam considerar a diversidade; por outro, modelos são impostos “de cima para baixo”, reforçando lógicas desiguais sob o manto de uma pretensa interculturalidade. Tais formas de racismo, especialmente na área da educação, vêm sendo, entretanto, enfrentadas também por movimentos de *r-existências*.

Palavras-chave: racismo; Povos Indígenas; políticas públicas; educação; Tocantins.

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

² Universidade Federal do Tocantins (UFT), Miracema, Tocantins, Brasil.

³ Universidade de Gurupi (UnirG), Gurupi, Tocantins, Brasil.

Abstract: The idea that manifestations of racism only occur in more accentuated and explicit situations of prejudice and discrimination hides the occurrence of racist social orders that structure institutions, guidelines and public policies. Based on a review of theories and practices related to racism, especially in peripheral contexts, and based on verified and experienced realities in the State of Tocantins, this article presents a panorama formed by persistence and naturalization of racism against indigenous peoples by different angulations. Created in 1998 along with the Federal Constitution of 1988, the “new” State, even though it makes use of repeated and multiple cultural representations of identities associated with indigenous peoples since the initial movements of discourse formation and articulation for autonomy, continues to reproduce relations of hierarchy and subordination in ethnic-cultural terms. The contrast between “desired indigenous people” and “denied indigenous people” highlights precisely this double treatment given to indigenous peoples in Tocantins: on the one hand, the obligation and the need for public policies that can considers diversity are recognized; on the other hand, models are imposed “from the top down”, reinforcing unequal logics under the cloak of an alleged interculturality. However, movements of “r-existences” have been challenging such forms of racism, especially in the area of education.

Keywords: racism; indigenous people; public policy; education; Tocantins.

1 INTRODUÇÃO

“Uma das coisas que digo para os mais velhos e para vocês, Juruá, em momentos de encontro, é que seria importante fazer antropologia na cultura de vocês. Tirar o Guarani da aldeia para ele ficar na casa de vocês e observar vocês todos os dias. Sentir, refletir, tentar entender, fazer relatórios e, finalmente, produzir uma tese de capa dura, bem bonita, com muitas páginas, fotografias, gráficos e referências a outros estudos, para concluir e dizer aos Juruá para se tornarem selvagens, para que se tornem pessoas não civilizadas – pois todas as coisas ruins que estão acontecendo no planeta Terra vêm de pessoas civilizadas, pessoas que não são, teoricamente, selvagens”
Jerá Guarani (2020)

“A linha de partilha entre sociedades arcaicas e sociedades ‘ocidentais’ passa talvez menos pelo desenvolvimento da técnica do que pela transformação da autoridade política”
Pierre Clastres (2004)

“A branquitude como sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas, como no fato de que há absoluta prevalência da branquitude em

todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias das empresas, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesiásticas, no corpo docente de universidades públicas ou privadas etc.”

Sueli Carneiro (2011)

Em artigo escrito em 1966 (“Aspectos da questão racial”⁴) que faz parte da obra “O Negro no mundo dos brancos”, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, reconhecidamente um dos mais destacados e influentes cientistas sociais para a afirmação e difusão dessa área de conhecimento no Brasil, discorre sobre o que denominou como “preconceito de ter preconceito”, uma de suas formulações mais (re)lembradas quando do viés crítico por ele adotado em contraposição ao “mito da democracia racial”⁵ no Brasil.

Fernandes detecta e desmonta a operação e a operacionalidade de uma “considerável ambiguidade axiológica” quando da apreensão e do tratamento conferidos pelos/as brasileiros/as ao tema do preconceito racial, assim descritos:

Os valores vinculados à ordem social tradicionalista são antes condenados no plano ideal que repelidos na ação concreta e direta. Daí uma confusa combinação de atitudes e verbalizações que nada têm a ver com as disposições efetivas de atuação social. Tudo se passa como se o “branco” assumisse maior consciência parcial de sua responsabilidade na degradação do “negro” e do “mulato” como pessoa, mas, ao mesmo tempo, encontrasse sérias dificuldades em vencer-se a si próprio e não recebesse nenhum incentivo bastante forte para obrigar-se a converter em realidade o ideal de fraternidade cristão-católico. (FERNANDES, 1972, p. 24).

⁴ Artigo originalmente escrito para a revista portuguesa “O Tempo e o Modo”, para ser publicado no número de novembro/dezembro de 1966.

⁵ Fernandes (1972, p. 29) é categórico na sua afirmação de que “[...] a chamada ‘democracia racial’ não tem nenhuma consistência e, vista do ângulo do comportamento coletivo das ‘populações de cor’, constitui um mito cruel”. Em outra parte (p. 26), frisa que a “democracia racial” constitui “[...] uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das ‘grandes das famílias’ – ou seja, como reação a mecanismos efetivos de ascensão social do ‘mulato’”. Nesse sentido, a miscigenação (cf. MUNANGA, 2004), “[...] durante séculos, antes contribuiu para aumentar a massa de população escrava e para diferenciar os estratos dependentes intermediários, que para fomentar a igualdade racial” (p. 26). O “mito da democracia racial”, como também destaca Silva (2016), juntamente com o “ideal da branquitude” (cf. SCHUCMAN, 2020) alimentam ideologias que estão nas bases do racismo no Brasil. Essas ideologias resultaram “[...] em uma das táticas mais eficientes” para dividir a população negra enquanto raça, mascarando “[...] de forma mais eficiente a exploração capitalista: a classificação de negros e negras a partir do tom da pele [grifo do autor]” (SILVA, 2016, p. 99-100).

Na sequência de suas problematizações acerca do fenômeno do racismo no Brasil, Fernandes, sobre aquilo que chegou a descrever e caracterizar como “típico ajustamento de ‘falsa consciência’” por parte do “branco”, prossegue:

O “preconceito de cor”⁶ é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima. A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, porém, é tida como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas (mantendo-se como algo “íntimo”; subsiste no “recesso do lar”, ou se associa a “imposições”, decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais eles “têm o dever de zelar”). Embora o “negro” e o “mulato” façam contraponto nesses arranjos pelos quais o sistema de valores está sendo reorganizado, eles não são considerados de maneira explícita. Ao contrário, ficam no *background*, numa confortável amnésia para os brancos. (FERNANDES, 1972, p. 24).

Em vez de “procurar entender como se manifesta o ‘preconceito de cor’ e quais são seus efeitos reais”, continua o sociólogo, o “branco” suscita “o perigo da absorção do racismo [ênfase do autor]” e ataca as “queixas” das populações subalternas racializadas como “objetivação desse perigo”, além de culpar “estrangeiros” por “inovação estranha ao caráter brasileiro”.

Em vez de “um esforço sistemático e consciente para ignorar ou deturpar a verdadeira situação racial imperante”, é possível notar, ainda segundo Fernandes, “uma disposição para ‘esquecer o passado’ e para ‘deixar que as coisas se resolvam por si mesmas’”. Na contramão dessa tendência superficialmente inercial, o autor indica caminhos, por ele concebidos como incontornáveis, para “uma radical mudança de atitudes diante da questão racial”.

Importa, em primeiro lugar, que se inclua o “negro” e o “mulato” (como outras “minorias étnicas, raciais ou nacionais”) na programação do desenvolvimento sócio-econômico e nos projetos que visem a aumentar a eficácia da integra-

⁶ Almeida (2018, p. 25) demarca as diferenças entre **preconceito**, **discriminação** e **racismo**. **Preconceito**, segundo o jurista e filósofo brasileiro, é o “[...] juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado [...]”. Já a **discriminação** consiste na “[...] atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”; enquanto o **racismo** “[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

ção nacional. Dada a concentração racial de renda, do prestígio social e do poder, a “população de cor” não possui nenhuma vitalidade para enfrentar e resolver seus problemas materiais e morais. Cabe ao governo suscitar alternativas, que viriam, aliás, tardiamente. Nessas alternativas, escolarização, nível de emprego e deslocamento de populações precisariam ganhar enorme relevo. Em suma, aí se necessita de um programa de combate à miséria e a seus efeitos no âmbito dessa população⁷. (FERNANDES, 1972, p. 34).

Praticamente 20 anos antes, a pioneira socióloga e mulher negra (depois também vanguardista empenhada do campo da psicanálise) Virgínia Leone Bicudo antecipara a abordagem sobre essa mesma temática com perspectiva ainda mais completa e complexa. Bicudo é mencionada, aliás, juntamente com diversos outros nomes no artigo referido de Fernandes, como uma das participantes do célebre projeto de pesquisa da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco)⁸ sobre as relações raciais no Brasil. Ela defendera, ainda em 1945, uma das primeiras dissertações de mestrado em Sociologia⁹ no país.

Com foco no cotidiano das relações sociais e dedicada especialmente ao estudo de negros/as de estratos intermediários da sociedade paulistana, Bicudo

⁷ Além dessa agenda mais estatal, vinculada diretamente a políticas públicas, Fernandes (1972, p. 34) aponta para outras duas transições complementares. Seria necessário, segundo ele, “que o ‘negro’ e o ‘mulato’ mudassem suas atitudes diante dos dilemas do ‘homem de cor’” no sentido de “conquistar uma posição na sociedade nacional” e, conjuntamente, de se fortalecer “enquanto ‘grupo’”, inclusive para pressionar pelo enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Além disso, “cabe aos próprios ‘brancos’ um esforço de reeducação, para que deixem de falar em ‘democracia racial’ sem nada fazer de concreto a seu favor”. É importante deixar sublinhado aqui que a leitura ainda marcadamente dual e dicotômica (de antagonismo entre o tradicional/arcaico e o moderno/desenvolvido) do autor não é capaz de reter o caráter racista do próprio modelo de modernidade ocidental “superior”, contestado há muito pelas lutas dos movimentos sociais.

⁸ Intermediado no Brasil por Alfred Metraux (e Ruy Coelho), as pesquisas desenvolvidas entre os anos de 1951 e 1952 (nos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro) contaram com a colaboração, segundo Florestan Fernandes (incluindo ele próprio), de especialistas como Charles Wagley, Thales de Azevedo, Renê Ribeiro, Luiz Aguiar de Costa Pinto, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Aniela Ginsberg e Virgínia Bicudo.

⁹ Virgínia foi colega de outro pioneiro, Oracy Nogueira, homem branco que também pesquisou e formulou sobre a mesma temática. Ambos tiveram a orientação de Donald Pierson, formado na Escola Sociológica de Chicago, na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP). Nogueira, por meio de suas pesquisas (não só no Brasil, mas também nos EUA), formula a diferenciação entre “preconceito de marca”, relacionado mais ao fenótipo, no Brasil; e “preconceito de origem”, referenciado na história e na trajetória sociais de quem é alvo de atitudes e violências racistas (NOGUEIRA, 1955).

se deteve em aspectos subjetivos (pelos estudos de casos e pelas entrevistas de sua pesquisa realizada entre 1941 e 1944) que reforçavam dificuldades, obstáculos e barreiras advindas do preconceito racial – não necessariamente subordinadas à divisão de classes¹⁰.

Das pesquisas e análises formuladas por ela, não necessariamente sobressaía o fenômeno do “preconceito de ter preconceito”, posteriormente detectado, “deglutido” e enfatizado por Fernandes. Enveredando por um outro caminho, a pioneira socióloga negra optou justamente pelo destaque à presença e à variação do racismo em suas diferentes formas, mesmo em situações (considerando aí a sua condição de “mulher de cor”) em que os níveis do abismo da desigualdade econômica e social não se configuravam de modo tão visível e pronunciado num contexto de cidade em mudança (São Paulo da época).

Em certa medida, Bicudo (2010) antecipa e anuncia uma abordagem que concebe o racismo como fator de maior relevância, recorrência, transversalidade (inclusive introjetada na própria “cabeça do colonizado/a”) do que normalmente se apresentava em marcos teóricos anteriores. Referências prévias nesse campo¹¹ se beneficiaram do “esquecimento” da socióloga negra e vieram a ser contestados apenas em momento posterior por trabalhos tanto no Brasil (vide a obra do pensador negro Alberto Guerreiro Ramos¹²) como no plano internacional (como se vê nas reflexões do psiquiatra e filósofo martinicano radicado na Argélia, Frantz Fanon)¹³. Bicudo também elegeu como outro de seus focos de estudos as atividades de militância e formulações da Frente Negra Brasileira (FNB)¹⁴, em diálogo com os movimentos sociais negros de sua época, numa aproximação até hoje pouco (re)conhecida, mas bastante premonitória.

¹⁰ Uma das autoras que trabalhará esse aspecto da ênfase no racismo e no sexismo não como fenômenos derivados da fratura de classes sociais é a também mulher negra Lélia González.

¹¹ Merece ser mencionado o fato de que o sentido geral da dissertação de mestrado de Virginia Bicudo não ratificava – e até desafiava-as interpretações defendidas pelo seu próprio orientador, Donald Pierson, o qual tinha confirmado em estudos o entendimento de que a questão racial no Brasil se subordinava à divisão de classe. Ver Cap.11 de Magalhães Pinto e Chalhoub (2020).

¹² Ramos (1968) apresentou uma tese no I Congresso do Negro Brasileiro (1950), a ser aprovada e encaminhada à Unesco, que acabou sendo preterida pela organização internacional.

¹³ Tal conexão da obra de Virginia Bicudo com os pensamentos de outros pensadores que vieram depois é realçado na tese de doutorado em Antropologia Social de Gomes (2013).

¹⁴ Criada em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB) pode ser considerada como uma das organizações da sociedade civil com atuação política que se formaram ainda na década de 1930.

Tal tarefa de abertura para a compreensão do racismo sob um prisma mais “estrutural” do sistema capitalista (a partir do cotidiano das relações sociais desiguais) – e não como resquício de uma “ordem social tradicionalista” – foi complementada por outra intelectual negra brasileira: Lélia González. Em “Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher”¹⁵, González reforça, a partir de papéis exercidos pelas mulheres negras nas sociedades latino-americanas (como a brasileira), a “manipulação” dos recortes de gênero e étnico-raciais para que as mesmas ocupem “[...] os mais baixos níveis de participação na força de trabalho”.

A diferenciação estabelecida pela autora - a partir ainda de contribuições do advogado e cientista político argentino José Nun - entre “integração social” (relações harmônicas ou conflituosas entre agentes sociais) e “integração do sistema” (relações harmônicas ou conflituosas entre as partes de um sistema social) se apresenta como chave na desconstrução do paradigma da bifurcação do chamado “dualismo estrutural” (sociológico e econômico). Este último reside num diagnóstico que parte da ideia de que, em contextos periféricos (como nos países da América Latina), as sociedades são marcadas por uma sorte de “deformação” na qual traços tradicionais (arcaicos e inferiores) perduram mesmo após a institucionalização de “camadas” modernas (pretensa e supostamente “desenvolvidas” e superiores), fundadas, por exemplo, no direito e na ciência.

Em consonância com reflexões que vinham sendo apresentadas pelo professor do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ) Carlos Hasenbalg¹⁶ - que já entendia o racismo (e também o sexismo) como “[...] parte

¹⁵ Publicado como Capítulo 3 de coletânea recente editada pela União dos Coletivos Pan-Africanistas (UCPA) (GONZÁLEZ, 2018), o artigo em questão é derivado de uma comunicação apresentada por Lélia González no VIII Encontro Nacional da *Latin American Studies Association* (LASA), realizado em Pittsburgh, Pensilvânia, EUA, entre 5 a 7 de abril de 1979.

¹⁶ Em 1978, ano anterior à referida comunicação de González, Hasenbalg apresentara o artigo “Desigualdades raciais no Brasil”. Em 1979, foi lançado o seu livro “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”. Em 1982, em parceria com a própria González, publicou a obra “Lugar de negro”, em 1982. De um dos artigos desta, extrai-se que “[...] o sistema se beneficia de tais condições (as quais estabelecem como o ‘lugar natural do negro’ não apenas as favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos ‘habitacionais’, mas também as prisões e os hospícios), na medida em que, desse modo, conserva à sua disposição a mão de obra mais barata possível [...]. Ou seja, além dos aspectos acima assinalados, a estratégia também se exerce de maneira a favorecer os patrões, mediante a repressão policial (que exige dos negros, como documento, a apresentação de carteira profissional)” (GONZÁLEZ; HASENBALG, 1982, p. 16).

de uma estrutura objetiva das relações ideológicas e políticas do capitalismo”¹⁷-, González salientava no final da década de 1970 que “[...] a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo”, traduzidos numa “vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam nas recompensas materiais e simbólicas mais desejadas”.

É nesse sentido que o racismo- enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas- denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação de mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. (GONZÁLEZ, 2018, p. 66).

Desafiadoras à época, tais formulações emanadas do “racismo cultural”¹⁸ que tende a naturalizar “[...] o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa” (GONZÁLEZ, 2018, p. 73) se juntam a uma variedade de conceitos e quadros analíticos que foram se consolidando nas décadas seguintes - até a atualidade- no sentido da ênfase da relevância e continuidade das manifestações de opressão racial para a reprodução do sistema hegemônico de poder e de explorações/opressões. Como define Almeida (2018, p. 27):

[...] o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido pelo seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo [grifos do autor] em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem no âmbito da política, da economia e das relações cotidianas.

Nesse sentido, o mesmo autor adverte que “[...] as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social” e que “[...] a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar” (ALMEIDA, 2018, p. 36).

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a

¹⁷ Hasenbalg (1979, p. 113-114).

¹⁸ Em diálogo com as formulações de Fanon (1980).

desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. (ALMEIDA, 2018, p. 37).

Daí que, sendo o racismo “inerente à ordem social”, uma determinada instituição (em particular, aquelas vinculadas ao Estado¹⁹) só pode enfrentar ou vir a combater esse processo histórico-social de desumanização, subjugação e violências dos mais variados tipos via recortes étnicos-raciais e/ou de culturas-
-aspectos transcendentais-cosmologias, “[...] por meio da implementação de **práticas antirracistas efetivas**” (ALMEIDA, 2018, p. 37, grifo nosso).

Quanto a esse ponto, é preciso enfatizar as dificuldades adicionais quando se trata da adoção concreta e efetiva de medidas nesse sentido quando se trata dos povos indígenas, pois muitas vezes essas questões do racismo e do antirracismo aparecem a eles dissociadas. Conforme destacam Krenak *et al.* (2019)- os indígenas “[...] tiveram historicamente pouco espaço no debate sobre racismo no Brasil”²⁰. Já McCallum, Restrepo e Reesink (2017, p. 1), por sua vez, chamam atenção para a existência de uma longa história no Brasil “[...] em que os conceitos de raça (pautados em termos que referem, sobretudo, a afro-descendentes, como ‘negro’) e de etnia (quando referir ao constructo ‘índio’) se desenvolveram em linhas paralelas, e mais raramente, se cruzaram”.

Embora de um modo tímido, recentemente esse debate começa a ser revisto em termos do paralelismo histórico e do cruzamento teórico mais sustentado e potencialmente fértil dos dois campos da racialidade/etnicidade. No entanto, o papel dos racismos anti-indígenas ou anti-afro-indígenas não parece ser suficientemente explorado. Nos discursos promovidos na mídia, na educação e nas políticas governamentais, proliferam-se imagens e narrativas sobre “os índios” que sustentam a presença latente, e a frequente eclosão explícita, de uma discriminação racial na população não-indígena. (MCCALLUM; RESTREPO; REESINK, 2017, p. 1-2).

¹⁹ “A estigmatização e a cordialidade infiltraram-se nos mecanismos globais e, enfim, no sistema do Estado inteiro, sendo por estes colonizadas e sustentadas”, observa Sales Junior (2006, p. 264), com relação ao racismo. “O assimilacionismo estatal consiste, especialmente, numa vontade de conformismo, tendo como sua contrapartida a cordialidade, como ‘eticidade’ nas relações de poder. A cordialidade e o não-dito se revestem de um caráter quase mensurável, valendo como indicação do grau de hegemonia de que dispõe um grupo dominante”.

²⁰ Bonin (2015, p. 41) reforça a necessidade de ênfase nas formas de racismo visto que as hierarquizações étnico-raciais operam “concretamente no âmbito social, classificando, hierarquizando, estabelecendo (ainda que não de maneira definitiva) lugares sociais e possibilidades diferenciais de ação cidadã para grupos e indivíduos”.

Num dos artigos do dossiê organizado por McCallum, Restrepo e Reesink (2017), Peixoto (2017, p. 28) realça que as violências sofridas por indígenas “[...] são chamadas popularmente de preconceito ou discriminação, raramente racismo”, pois “[...] o indígena é associado à questão cultural e isso é resultado da construção da nacionalidade brasileira”.

Racismo é um vocábulo pesado e carrega um estigma que se refugia em eufemismos no contexto social brasileiro, onde se estabeleceu a crença de que racismo não existe. Quando passou a ser reconhecido o racismo foi relacionado à violência que atinge a população afrodescendente e não os indígenas (...). O racismo implica uma relação de inferiorização de determinados grupos socialmente construídos como raciais. Ele tem diversas faces podendo se manifestar de variadas maneiras, que vão desde imperceptíveis às mais escancaradas ações. (PEIXOTO, 2017, p. 29).

2 FORMAÇÕES NACIONAIS E SUBNACIONAIS

Uma das obras consideradas fundacionais e referenciais para a chamada Teoria Crítica da Raça²¹ (ou *Critical Race Theory, CRT*, na sigla em Inglês) é “O contrato racial (*The racial contract*)”, publicada pela primeira vez em 1997, de autoria do filósofo Charles W. Mills. Logo na abertura dela, Mills apresenta a **supremacia branca** como um dos sistemas políticos – e comumente aquele que não é nomeado como tal- que fez com que o mundo moderno se tornasse o que é hoje. De acordo com as suas linhas expositivas e explanativas, estruturas de dominação e subordinação de classe e de gênero precederam a constituição do mundo moderno e a raça, distintivamente moderna, teve contribuição central para dar forma às configurações e tendências globais, conferindo marcas e características aos respectivos atores como parte integrante desse quadro.

A raça, prossegue o autor, permite e nos fornece a compreensão das razões pelas quais a Europa, os europeus e os Estados colonizadores europeus domina-

²¹ Como observa Mills em outra obra (MILLS, 2009), a “supremacia branca” deve ser entendida como uma categoria abrangente pela Teoria Crítica da Raça; não implica que outras opções teóricas devam ser excluídas. “Do mesmo jeito que o feminismo hoje cobre uma ampla gama de diferentes abordagens (liberal, socialista, pós-estruturalista, psicanalítico, ecológico etc.) que estão de acordo, por assim dizer, em ver a dominação/patriarcado masculino como crucial, também a Teoria Crítica da Raça pode acomodar uma divergência comparável de perspectivas teóricas ao trabalhar com a ideia de supremacia branca como realidade central” (MILLS, 2003, p. 174), em tradução livre do autor do original em Inglês.

ram o planeta, reforçando o privilégio dos brancos em dimensões globais. Para Mills, a identificação do eu (*Self*) e do outro (*Other*) em chaves raciais têm sido crucial para a psicologia social do mundo ao longo dos últimos séculos, fazendo com que, em especial em momentos de conflito, determinada raça (branca) se imponha e se (re)legitime sobre as outras (não-brancas).

Outro dos teóricos da Teoria Crítica da Raça, o sul-africano David Theo Goldberg, assim formula sobre a relação entre Estados modernos e raça.

Estados são desenhados no interior de quadros raciais de referência, nos elos com globalidades raciais, na inserção em círculos de modernidade, na conversão em Estados modernos. Raça, portanto, não é uma condição pré-moderna, mas um requisito quintessencialmente moderno disfarçado sob o aspecto do que é dado e do que é antigo, de linhagens de sangue e de reservas genéticas. Os Estados adquiriram sua modernidade mais ou menos e parcialmente por meio de presunção racial, por se constituir nos termos e formas, contornos e espaços, temporalidades e ritmos do ordenamento do mundo racial e da definição racial de mundo²². (GOLDBERG, 2002, p. 107-108).

Muito para além, portanto, da formulação, constatação e problematização do “preconceito de ter preconceito” (e das relevantes explicações e análises complementares oferecidas por Fernandes), o paradigma do **racismo estrutural**, que leva em conta inclusive essa dimensão descrita do **racismo institucional**²³, permeia profundamente a questão dos **racismos**, dos **antirracismos** e das **r-existências** nos distintos contexto nacionais e subnacionais do Sul Global, incluindo o território denominado como Tocantins.

Apontada como mais “nova” do país - pois reconhecida oficialmente com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988-, a Unidade da Federação

²² Também tradução livre da citação originalmente em Inglês.

²³ Obras de referência do Geledés (2013a; 2013b), instituto da mulher negra fundada pela intelectual e militante negra Sueli Carneiro em atuação contra o racismo e o sexismo desde 1988, salientam que o racismo institucional ganhou relevo a partir do ativismo do grupo Panteras Negras, nos EUA, na década de 1960, como ideia inicial de “falha coletiva”. Já como “mecanismos performativo ou produtivo”, o racismo institucional é definido pela organização como “um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação deste último” (GELEDÉS, 2013a, p. 18). Em Geledés (2013b), há um guia, para instituições, com medidas a serem adotadas interna e externamente.

(UF) formada por um amplo e variado mosaico de territórios de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais que antes compreendia oficialmente o antigo Norte de Goiás se “emancipou” reproduzindo **hierarquizações e relações de poder violentas** (também nas esferas do saber, epistemológicos, e do ser, ontológicos), nos marcos da **modernidade/colonialidade**.

Aqui vale recordar alguns aspectos históricos específicos da formação do *Discurso Autonomista do Tocantins* (CAVALCANTE, 2003) que fazem referência²⁴, para se diferenciar da porção mais ao Sul do Estado de Goiás (sob influência da capital Goiânia), não só à defesa das “riquezas ecológicas” como a Ilha do Bananal, os rios Araguaia e Tocantins e a Lagoa da Confusão como a própria “defesa das terras de reservas indígenas”. Passadas mais de três décadas da criação do Estado do Tocantins, situações de usurpação de território indígena, ameaças e riscos, para além da precariedade quanto a direitos relacionados a políticas públicas diferenciadas, estão presentes, por exemplo, no caso do povo *Ãwa*, conhecido na literatura como *Avá-Canoeiro do Araguaia* (SILVA *ÃWA*, 2021).

Ainda que a responsabilidade maior pelos processos específicos de demarcação de terras indígenas seja do Poder Executivo federal, em particular de trâmites junto à Fundação Nacional do Índio (Funai), autarquia que concentra a gestão de políticas indigenistas e é ligada ao atual Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), a vulnerabilidade política, social e cultural enfrentada pelos *Ãwa* pode ser atribuída, em certa medida, também ao governo subnacional do Estado do Tocantins. Não só a reivindicada Terra Indígena (T.I.) *Taego Ãwa* não é assegurada no âmbito da administração nacional como preconiza a Constituição Federal de 1988, também questões relativas a outras searas, como saúde e educação (como se verá também com mais experiências e vivências a seguir), esta última mais sob a alçada estadual, seguem evidenciando traços indelévels de profundo **racismo**²⁵

²⁴ Presente em documentos da Comissão de Estudo dos Problemas do Norte (Conorte), que foi formada a partir de encontros e reuniões possíveis de outra primeira iniciativa, ainda em meados do século XX: a criação da Casa do Estudante do Norte Goiano (Cenog). Essa articulação de estudantes e atores oriundos de regiões que hoje formam o Tocantins passou a ser ativa, nas décadas seguintes, no sentido da mobilização para a emancipação e fundação do Estado.

²⁵ Rodrigues (2016), antropóloga com largo e intenso acompanhamento do povo *Ãwa* e autora do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena *Taego Ãwa*, destaca o percurso desse racismo. “No que se refere aos povos indígenas, tem sido recorrente que o racismo colonial, definido basicamente como uma crença irreal de superioridade de um povo

e das persistências das **colonialidades do poder, do saber e do ser** (QUIJANO, 2005; LANDER, 2005; MALDONADO-TORRES, 2008).

Ainda no campo dos estudos descoloniais/decoloniais, Porto-Gonçalves (2008) invoca o conceito de **r-existências**. Esta última deriva da ênfase em existências que antecedem as resistências, opção política associada em demasia a um sentido de reação, da condição passiva de “alvo”. Quando se trata, portanto, de povos e comunidades tradicionais,

[...] mais do que resistência, o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente à ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo²⁶. (PORTO-GONÇAVES, 2008, p. 51, grifo nosso).

Docentes com trajetória em pesquisa antropológica, Ciccarone e Ramos (2020) referendam, pois, com base em estudo sobre os crimes contra pessoas e povos indígenas no Brasil, o “caráter sistêmico do etnocídio [destaque nosso] do Estado, numa continuidade que atravessa o período democrático”.

Tal continuidade é denunciada em sua longa duração pelo movimento indígena por meio do exercício do re-lembrar e da palavra de ordem re-existência [grifos das/os autoras/es], já que esses povos a enfrentam desde a invasão e o ataque colonial para o fim de seus mundos”. (CICCARONE; RAMOS, 2020, p. 458).

A partir principalmente do referencial das inter-relações do Estado com povos e comunidades indígenas, tomando como base algumas políticas públicas

ou grupo sobre outro, com base em características arbitrárias, tome a forma de um discurso naturalizante, em que os indígenas são definidos e tratados como humanos inferiores ou não humanos por estarem mais próximos ou pertencerem a um fictício mundo natural. A história e situação atual do grupo, de cerca de 25 pessoas, permaneceram invisíveis até recentemente, quando foram relatadas no Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Taego Áwa (...), gerando uma Ação Civil Pública da Procuradoria da República do Tocantins contra a União e a FUNAI. Em 2014, a história do grupo foi reconhecida como um caso emblemático de violência dos colonizadores e do Estado brasileiro contra um povo indígena e foi destacada no relatório da Comissão Nacional da Verdade. A violência física sofrida pelo grupo durante séculos, quando chegou à beira da extinção física, foi acompanhada de uma persistente violência moral, que persiste até hoje, em que os Avá foram desqualificados de sua condição plenamente humana por meio de um discurso naturalizante e racista”.

²⁶ A formulação “Existo, logo resisto. R-Existo” dialoga com outra, da lavra do filósofo e teólogo Enrique Dussel, já convertida em clássica nos chamados estudos descoloniais: em torno do *ego conquiro* moderno. “O *ego cogito* [penso, logo existo] moderno foi antecedido em mais de um século pelo *ego conquiro* (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira “Vontade-de-poder” moderna) sobre o índio americano” (Dussel, 2005, p. 30).

e áreas temáticas, este artigo se dedica a apontar meios pelos quais violências coloniais²⁷ são perpetradas/perpetuadas e contribuem para a estruturação da própria institucional estatal, retroalimentando ciclos de racismo institucional, intrínsecos e indissociáveis de um quadro mais amplo de racismo estrutural.

A própria noção de interculturalidade, tão repetida e acionada principalmente em ambientes educativos, como realçam Sepúlveda *et al.* (2021, p. 46), não pode ser compreendida sem a “dominação/submissão do outro”.

Falar e escrever da interculturalidade como se fosse uma relação horizontal não é mais que um eufemismo para disfarçar relações verticais. A interculturalidade não é algo para criação futura, não possui traços prospectivos, mas que deve existir no tempo presente e existiu na América desde antes da chegada do ser humano europeu. Assim, o binômio dominação/submissão imprime na relação intercultural, por um lado, condições econômicas, sociais, políticas e jurídicas e, por outro, disposições, atitudes e valores assimétricos, desiguais, mas complementares; e que em sua complementaridade são reiterados e reforçados diariamente por meio de comportamentos rotineiros e esquemáticos entre sujeitos dominados e sujeitos submissos. Nessa ordem de ideias, a interculturalidade, na maioria dos países latino-americanos, tem sido entendida como uma relação de dominação, ainda que nos últimos tempos tenha ocorrido um fenômeno denominado “cerco da diversidade”, reconhecendo, no entanto, que as experiências de mestiçagem não têm sido capazes de produzir cidadanias com garantias diferenciadas nem esferas públicas autenticamente democráticas.

3 R-EXISTÊNCIAS: INDÍGENAS NEGADOS E DESEJADOS

Se por um lado, a colonização marca esse pulso do extermínio indígena²⁸, por outro lado, e não concomitantemente, as populações indígenas mostram as

²⁷ Coronil e Skurski (2006) apontam com precisão a necessidade de se compreender a violência também como parte da ordem civil – e não apenas e exclusivamente no sentido de sua ruptura. “A mistificação da violência política é resultado em parte de sua identificação com suas manifestações mais extremas, como as guerras, o terror patrocinado pelo Estado e campanhas genocidas. Essa equação familiar cria a aparência que a violência existe como uma categoria separada, uma identificação que exerce suas formas próprias de coerção. A visão de que a violência é distinta da ordem civil tende a legitimar formas corriqueiras de violência e a reificar suas ocorrências extraordinárias, situando-as fora do social em vez de reconhecer suas continuidades com práticas cotidianas” (Coronil e Skurski, 2006).

²⁸ A invasão dos europeus, durante as chamadas grandes navegações, que muitos livros didá-

suas capacidades de **r-existências**²⁹.

Claro que, essa imagem do indígena não pode ser idealizada apenas como parte de uma história heroica. Precisa estar entrelaçada com direitos constitucionais que não são garantidos na prática em diferentes contextos sociais e políticos, como os da Constituição de 1988³⁰, negados ainda pela sociedade que os estereotipa. A exemplo disso, até os dias atuais, parte substantiva do Estado e também da sociedade civil, quando da representação das comunidades tradicionais, reforça a presença dos indígenas como uma mera representação dos seus traços pluriculturais, para mostrar a pluralidade brasileira, negando todos os seus direitos e até mesmo seus contextos atuais, de igualdade, de voz e escolhas. Reijane Pinheiro da Silva (2010) pontua ao falar sobre **indígenas negados e indígenas desejados**:

Poderíamos afirmar que é esse o índio desejado, o que faz parte de um passado e que teria nos legado *elementos* fundantes do caráter nacional como a altivez e a resistência. Esse indígena do passado não corresponde aos que transitam nas cidades, nos espaços públicos e universidades e que reivindicam demarcação de terras e questionam os grandes projetos de

ticos ou obras literárias de história ou geografia, de forma colonizada e por uma linguagem não-indígena, retratam como “descobrimto do Brasil”, que tem por data simbólica 1500, trouxeram consequências nos mais variados contextos sociais e cosmológicos dos povos indígenas. Do extermínio de um povo às invasões das terras, da destruição das tradições culturais ao silenciamento (BARTH, 1995) de direitos, passando por diversas imposições colonizadoras. Como pontua Freire (2000, p. 13), em diálogo a menção anterior à própria prática da interculturalidade: “[...] os índios não puderam ter liberdade de escolha, de olhar o leque de opções e dizer: ‘nós queremos isso, nós queremos trocar aquilo’. As relações foram assimétricas em termos de poder. Não houve diálogo. Houve imposição do colonizador”

²⁹ Viver, ser e estar socialmente ativos e presentes, mesmo diante de uma notável exclusão social, repleta de preconceitos e racismos. Manuela Carneiro da Cunha (2012), na obra “Índios do Brasil” reforça exatamente essa percepção, ao dizer que a previsão de desaparecimento dos povos indígenas, especialmente após 1980, cedeu lugar à constatação demográfica, e aqui, podemos incluir, presença social, visto que “os índios estão no Brasil para ficar”

³⁰ Ainda que as políticas mais diretamente concernentes aos povos indígenas no Brasil tenham um eixo histórico próprio (KRENAK *et al.*, 2019; CUNHA, 2012; BANIWA, 2006; MONTEIRO, 1994; SOUZA LIMA, 1991), é possível afirmar que foi apenas durante o processo de redemocratização iniciado a partir de meados da década de 1990, após cerca de 20 anos de ditadura militar, que os direitos concretos passaram a ser efetivamente considerados. Por meio de mobilizações e articulações prévias, ampliadas e reforçadas, organizações indígenas e indigenistas atuaram intensamente durante a Assembleia Nacional Constituinte (1986-1987) (HASHIZUME, 2016) para assegurar em lei dispositivos que ao menos sinalizassem para a superação do paradigma da tutela (ainda presente no Estatuto do Índio), com base na autodeterminação e em fundamentos correlatos que já vinham se consolidando seja em âmbito global- por meio de negociações de tratados, com destaque para a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

desenvolvimento que afetam diretamente sua sobrevivência e suas práticas tradicionais (SILVA, 2010, p. 159).

Ora, se os negam, silenciam e excluem, certamente promovem o **racismo** para com os indígenas, a principal discussão deste artigo. E se os fazem, nos diferentes contextos, certamente isso perpassa pela educação, e mais do que isso, pelo acesso da educação básica e a superior, visto que as desigualdades sociais e econômicas em decorrência da discriminação racial são notáveis também na educação. Uma passagem de Clastres também ajuda a ilustrar essa questão de como há, no fundo dessas relações, um componente de **etnocídio**:

[...] o etnocida [...] admite a relatividade do mal na diferença: os outros são maus, mas pode-se melhorá-los obrigando-os a se transformar até que se tornem, se possível, idênticos ao modelo que lhes é imposto. (CLASTRES, 2004, p. 79).

Até porque para uma visão colonizadora, os indígenas terem acesso à educação estaria contrário ao pensamento colonizado, confirmando o equívoco de que esses povos são inferiores e não devem se adaptar a outras práticas culturais desde que não sejam as suas. Esse preconceito está interligado aos estudantes indígenas de universidades públicas se deve a um fator claro, aflorado desde as primeiras décadas de 2000, o surgimento e a existência do conhecido Sistema de Cotas étnico-racial.

No Brasil, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) foi pioneira ao propor a criação de cursos de Licenciaturas Específicas para a Formação de Professores Indígenas, em 2001, com habilitações em três grandes áreas “Línguas, Artes e Literatura”, “Ciências Matemáticas e da Natureza” e “Ciências Sociais”, conforme informa o site da mesma universidade. Anos após, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) passa a ser a primeira instituição de ensino superior a implantar a política de cotas no Brasil, em 2003. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição de ensino superior a implantar a política de cotas no Brasil, em 2003. Já em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição federal a implantar políticas de ações afirmativas minorias étnicas e raciais e ainda a primeira a aprovar cotas exclusivamente para negros. Consequentemente, outras universidades começaram a inserir na sua política educacional. A Universidade Federal do Tocantins (UFT), por sua vez, também em 2004, passou a ser a primeira universidade brasileira a estabelecer cotas para estudantes indígenas em seus processos seletivos. Essas ações afirmativas foram

inclusas nas universidades como medidas sociais que visam à democratização do acesso a meios fundamentais – como emprego e educação – por parte da população em geral (CORDEIRO, 2008) como os negros e indígenas, posteriormente, e mais recente, os estudantes de escolas públicas.

Estes marcos históricos nas universidades ressaltam que a instituições de ensino superior passaram a ser espaços políticos, de afirmações e de lutas (BERGAMASCHI; KUROSCI, 2013), assim como a educação de forma geral. Somente 10 anos depois, surge então a Lei de Cotas, com o objetivo de diminuir a desigualdades existentes para com os indígenas e negros, especialmente no campo educacional, e, proporcionalmente, no mercado de trabalho, além de uma maior igualdade no campo social. Bittar, Oliveira e Morosini (2008, p. 141), ao discutirem o sistema de cotas na educação superior, afirmam que a existência dessa lei é “[...] forma de garantir o respeito à diversidade racial e a superação das desigualdades historicamente construídas nesse país”, o que é popularmente conhecida como dívida histórica.

Apesar de um marco importante e histórico na educação superior brasileira, a Lei de Cotas e até mesmo em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³¹ não seriam suficientes para superar desafios visíveis nas universidades, e aqui nos referimos aos indígenas. Tais como: a ampliação do acesso, a permanência dos estudantes na educação superior, a dificuldade na língua portuguesa, a formação dos docentes (da academia) em saberes e práticas interculturais, mecanismos efetivos de controle da qualidade, e, conseqüentemente, mais oportunidades de emprego a esses profissionais indígenas e ainda a melhoria da educação básica nas aldeias.

Campos e Cândia (2020), ao analisarem os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas da UFT, confirmam os desafios enfrentados nas instituições superiores, mesmo após o acesso à universidade:

Quando são superados todos os desafios para ingresso na Universidade, os universitários e universitárias indígenas passam a ter de enfrentar desafios

³¹ “ I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”; e “II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (BRASIL, 1996).

de outra ordem, agora atrelados à permanência. Se as questões envolvendo o acesso e ingresso dos povos indígenas no Ensino Superior ainda são temas de debate emergentes e polêmicos, a discussão sobre a permanência destes alunos e alunas nas universidades é um assunto ainda menos conhecido. Sem desconsiderar a imensa diversidade cultural existente entre os distintos povos indígenas brasileiros e reconhecendo que tal diversidade impõe diferentes questões e dilemas para as discussões concernentes à permanência de alunos indígenas nas Universidades [...]. (CAMPOS; CÂNCIO, 2020, p. 32).

De acordo os autores, na UFT, os estudantes indígenas, atualmente, contam com um auxílio financeiro, por meio da Bolsa Permanência, como forma de minimizar as problemáticas financeiras que contribuem na permanência na universidade e ainda nas cidades onde há campus da instituição. Além, disso, enfrentam outras problemáticas, como a aprendizagem, supridos em alguns casos pelo Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), ainda existe de forma capenga e a passos lentos.

Sem dúvida, parte considerável dos desafios à permanência são de ordem econômica e, por essa razão, a bolsa é imprescindível. A maior parte dos alunos indígenas de nosso campus tem sua permanência na Universidade completamente inviabilizada sem o auxílio financeiro. A dimensão econômica, por si só, já consiste em uma abordagem complexa para a discussão da permanência dos alunos indígenas nas universidades. Porém, para além dos desafios econômicos, há os de ordem pedagógica/acadêmica [...]. Eles também não são poucos. (CAMPOS; CÂNCIO, 2020, p. 32).

Todavia, é notável que o sistema de cotas só escancarou as enormes e variadas complexidades no que se refere ao enfrentamento das desigualdades sociais, especialmente no que diz respeito aos povos indígenas e à população negra do Brasil. A afirmativa correta é: as universidades não estão aptas, capacitadas ou com políticas assistencialistas para incluir e fazer permanecer essas minorias, quase sempre esquecidas e marginalizadas nos corredores e nas salas de aulas de aula das instituições. O que fortalece racismo e a reprodução de injustiças nas universidades públicas.

4 SALAS DE AULA E CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para que seja possível compreender a dinâmica do processo de formação das crianças indígenas³², faz-se necessária recorrer a três pontos fundamentais: educação indígena, educação escolar indígena e o profissional de educação.

Do ponto vista das populações indígenas, a educação sempre existiu no contexto da cultura indígena³³. Os processos de ensino-aprendizagem na modalidade de educação indígena ocorrem de diversos modos, a partir das manifestações e práticas culturais de cada povo. Os povos originários possuem fundamentos tradicionais de ensinar às crianças os conhecimentos milenares como forma de preparação para vida adulta. Então, podemos classificar esse processo tradicional de educação como educação indígena.

Por sua vez, a educação escolar indígena, da perspectiva dos povos originários, surge a partir do modelo de educação não-indígena. Esse modelo de educação é pensado também com base na organização do olhar não-indígena³⁴. Desse modo, esse modelo de educação surge para o povo indígena no momento em que as escolas indígenas passam a fazer parte do processo de formação das crianças, jovens e adultos das comunidades tradicionais.

Considerando que a educação escolar indígena é o direito desses povos, assim como é garantido o processo próprio de ensino aprendizagem, tem-se dois pontos fundamentais que precisam estar em sintonia para formação efetiva de

³² Importante registrar que se trata de uma exposição sobre a educação no estado do Tocantins, com foco ao povo indígena Xerente e na atuação de um dos autores como professor indígena e conselheiro de educação escolar indígena do Estado do Tocantins, representante do povo Akwẽ-Xerente.

³³ A compreensão deste ponto é crucial, pois como reforça Goldman (2014), em comentário sobre o pensamento antropológico (mas também extensível para outros campos de conhecimento), cada vez menos se sustenta o clichê da “certeza de que não temos nada de importante a aprender com as pessoas com quem convivemos durante nossas pesquisas (..) seja porque elas realmente não seriam capazes de nos ensinar nada, seja porque aquilo que eventualmente nos ensinam é de curto alcance, limitado ao contexto paroquial em que vivem (GOLDMAN, 2014, p. 213). Em vez disso, o referido autor manifesta o entendimento de que “a relação afroindígena tem um alto potencial de desestabilização do nosso pensamento”, pois pode se concentrar “nas diferenças enquanto tais, que leva efetivamente a sério e parte do que as pessoas pensam e que aposta que são penas os problemas que elas levantam que permitem manter-se em movimento, escapar dos clichês que nos assolam e, assim, pensar diferente (GOLDMAN, 2014, p. 219).

³⁴ Conforme destacado também em Melo e Giralдин (2002).

alunas e alunos indígenas. A luta dos indígenas consiste em fazer com que esses dois elementos fiquem inteiramente interligados nos processos educacionais, mas os entes responsáveis pela educação escolar indígena, mais precisamente os poderes públicos estadual e municipal, ainda têm imposto dificuldades para o funcionamento pleno desse processo almejado pelos povos³⁵.

O primeiro ponto é a falta de diálogo entre lideranças e comunidades indígenas com as secretarias de educação no planejamento de modelo de educação escolar indígena. As normas criadas pelas secretarias em muitos casos ainda são desenhadas sem a participação efetiva dos professores, pais, alunos, lideranças e jovens.

É também importante ressaltar que as secretarias de educação escolar indígena não têm se preocupado, e esse é o segundo ponto, com o suporte mais ampliado e consistente de produção de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas³⁶. Trata-se de medida reivindicada por professoras e professores indígenas para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem de forma organizada e sistematizada, seguindo recomendações de suas próprias culturas, considerando os princípios de educação indígena e educação escolar indígena.

Nesse contexto, a formação dos profissionais indígenas torna-se extremamente importante para aplicação desses dois conceitos de educação indígena e educação escolar indígena de modo a valorizar o processo de formação das crianças³⁷. Esse

³⁵ A observação de Barreto (2016, p. 28) se ajusta à situação verificada quanto às políticas na área da educação indígena no Tocantins: “vale destacar que no decorrer dos séculos a perspectiva colonizadora sobre o indígena sofreu mudanças significativas, o referencial preconceituoso foi alterado, mas manteve-se preconceito em múltiplas formas”. Também Guimarães, em trabalho de referência sobre o tema, apresenta abordagem semelhante. “Em termos materiais, na ausência de discriminações raciais institucionalizadas, esse tipo de racismo se reproduz pelo jogo contraditório entre, por um lado, uma cidadania definida de modo amplo e garantida por direitos formais, mas, por outro lado, largamente ignorados, não cumpridos e estruturalmente limitados pela pobreza e pela violência policial cotidiana” (Guimarães, 1995, p. 42). Este mesmo autor ainda completa: “O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciário e correccional); através das instituições educacionais e de saúde pública (Guimarães, 1995, p. 43).

³⁶ Ainda que mais recentemente alguns projetos pontuais e louváveis tenham se dedicado à produção desses materiais, inexistente um processo mais amplo e estruturado nesse sentido no Estado do Tocantins.

³⁷ A título de depoimento pessoal, Rogério Srône Xerente, um dos autores deste artigo, relata que

processo deve ser implementado desde o primeiro contato dos profissionais com os estudantes, tendo em vista que, nas comunidades indígenas, tem prevalecido a decisão das comunidades na indicação desses profissionais.

Os professores indígenas no início da carreira só eram admitidos no curso de magistério após no mínimo seis meses de atuação em sala de aula. Nesse contexto, o professor indígena inicia a docência sem nenhuma formação específica para a escola quanto ao que a própria secretaria propõe para as comunidades indígenas. É evidente que as professoras e os professores já trazem a formação cultural para educação indígena, mas essa forma de educação ocorre necessariamente a partir das formas de ensino tradicional do povo indígena.

Dessa forma, por causa da falta de formação específica para educação escolar indígena a partir da concepção de educação indígena, tem-se a presença de dificuldades a serem enfrentadas pelos professores indígenas.

Os acessos de professores aos cursos de magistério indígena e licenciatura intercultural indígena deveriam possibilitar a esses profissionais uma formação específica para atuação na educação escolar indígena adotando os processos próprios de ensino aprendizagem. Inclusive essa via está de acordo com o que dispõe o artigo 32, parágrafo 3º da Lei nº 9.394/1996:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

quando foi escolhido democraticamente pela comunidade da aldeia São Bento para o cargo de professor, aos 19 anos de idade, e ainda matriculado 2º ano do ensino médio, se deu conta do quanto estava despreparado para aquela função, uma vez que passou a exercer a função “em o mínimo de formação e experiência”. “Isso porque fui encaminhado à escola para desenvolver ações no âmbito da educação escolar indígena, tendo em vista, que os únicos materiais didáticos que encontrei naquele primeiro contato com a escola como professor, foram os livros produzidos exclusivamente para as escolas não indígenas. Esses materiais não tinham nenhum diálogo com os conhecimentos tradicionais do povo indígena Akwẽ. Além de toda essa problemática dos materiais didáticos, para o início do meu trabalho como professor indígena de educação escolar indígena, não foi me proporcionado nenhuma formação específica. Todos os outros indígenas que foram em algum momento escolhidos pela comunidade para exercício de cargo de professor, no início de suas atividades, nenhum deles também passou por algum processo de formação específica”. Segundo Rogério, a participação dele como conselheiro estadual de educação escolar indígena, representando a comunidade indígena Xerente, também “foi fundamental para que fosse possível compreender a forma como é discutida a educação escolar indígena”.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 2006, s.p.).

As reuniões dos integrantes do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI³⁸ para discutir as questões da educação dos povos indígenas do estado do Tocantins dependem da secretaria de educação do estado. Primeiro porque o referido conselho não dispõe de qualquer recurso financeiro para que possa custear qualquer evento de forma autônoma. Dessa forma, as reuniões só ocorrem quando convém à pasta da educação realizar qualquer encontro. E as reuniões, em diversas ocasiões, tiveram o intuito basicamente de informar decisões já tomadas pela secretaria estadual a respeito de situações da educação escolar indígena, sem considerar a contribuição de conselheiras e conselheiros.

Isso era recorrente na formalização da instrução normativa sobre as contratações de profissionais de educação escolar indígena, em que as/os conselheiras/os, ainda que houvesse caráter consultivo e deliberativo, apresentavam as demandas de suas bases em vão. Consequentemente, saíam algumas deliberações que não eram acatadas e inseridas nesse importante documento.

Após consulta às comunidades, foram diversas as deliberações do CEEI- tais como reformas de escolas, contratações de profissionais, financiamento e produção de materiais didáticos específicos, formações continuadas, curso de magistério indígena, apoio à formação superior de professores indígenas, calendário escolar específico, realização de concursos públicos para professor indígena- que continuaram sem respostas.

Toda essa problemática se amplia porque as normas criadas pela secretaria impedem os avanços em questão; não se faz nenhum esforço para mudar essa realidade. Normalmente, as decisões sobre a educação escolar indígena ocorrem

³⁸ O CEEI/TO foi instituído inicialmente em 2005, pelo Decreto Governamental nº 2.367, de 14 de março de 2005, da administração estadual do Tocantins, e tem sede na capital Palmas. Trata-se de órgão consultivo e deliberativo para assessoramento, vinculado à Secretaria de Educação. Foi reformulado por outro ato do governo estadual em 2012 (Decreto nº 4.533, de 19 de abril de 2012) e novamente alterado em 2022, com o Decreto nº 6.425, de 31 de março de 2022, para incluir representantes do povo Avá-Canoeiro e da recém-criada Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), bem como aumentar o prazo de mandato do presidente nomeado pelo chefe do Poder Executivo estadual de dois para quatro anos, permitida a recondução (Íntegra em: http://servicos.casacivil.to.gov.br/decretos/resources/pdf/decreto_6425.pdf;jsessionid=83EE974AF5C76EDFBF3B0E38F5C92807).

de forma vertical, vindo da secretaria de educação para as comunidades e não das comunidades indígenas que vivenciam todas essas situações ou ao menos de forma horizontal a partir das discussões e deliberação em comum acordo entre os indígenas e a secretaria.

Essas imposições da secretaria de educação tornaram-se cristalinas, sobretudo, nesse período da pandemia do coronavírus, quando o órgão a todo tempo tentou, de maneira inclusive forçada, retomar as atividades das aulas presenciais. Ocorre que as comunidades e as escolas indígenas não tinham condições ou mesmo preparo para esse retorno. Pois em diversos municípios em que se encontram os povos indígenas do estado do Tocantins os índices de infectados e de contaminação continuavam altos e estavam ainda em vigor os decretos municipais proibindo a volta das aulas.

Apesar de os povos indígenas terem sido contemplados com a vacina no início do processo, essa não deveria ser a justificativa para a volta às aulas. O acesso dos indígenas às cidades prosseguiu. Portanto, o contato com diversas pessoas indígenas e não indígenas continuavam ocorrendo, o que poderia de alguma forma facilitar que a covid-19 chegasse às salas de aulas por meio de alunos ou mesmo dos próprios funcionários da escola.

Nesse aspecto, sendo reconhecido pela Constituição a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições, bem como, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é recomendável que a secretaria dialogue com os povos indígenas para implementação de educação escolar indígena de forma intercultural e bilíngue.

5 CONCLUSÃO

A partir do conjunto de reflexões e experiências reunidas neste artigo, fica evidente como as violências e formas de racismo se perpetuam mesmo num Estado “novo” como Tocantins, em que institucionalidades e políticas públicas ainda carecem de um real compromisso antirracista. Imagens apropriadas dos povos indígenas – realçando que o próprio nome Tocantins vem do tronco de língua indígena Tupi, significando “bico de tucano”-, programas e intencionalidades que constam da Constituição Federal de 1988 e de convenções internacionais relativas aos direitos indígenas como a Convenção 169 da OIT e a Declaração da

Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos dos Povos Indígenas, quando submetidas à realidade das políticas públicas concretas, ainda se mostram mais racistas do que antirracistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* [Feminismos plurais]. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARRETO, Marcos Rodrigues. “Índios de Papel – Construção discursiva colonizadora sobre o indígena no Brasil”. *Brasiliana – Journal for Brazilian Studies*, Londres, v. 5, n. 1, 2016: 10-32.

BARTH, Fredrick. “Etnicidade e o conceito de cultura”. *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política*, Niterói, n. 1, 1995.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. “Estudantes indígenas no Ensino Superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS”. *Políticas Educativas - POLED*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013.

BICUDO, Virginia Leone. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). *Educação Superior no Brasil*. Brasília: INEP, 2008.

BONIN, Iara. “Racismo: desejo de exterminar os povos e omissão em fazer valer seus direitos”. In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO [CIMI]. *Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil*. Dados 2014. Brasília: CIMI, 2015.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.>

Racismos e r-existências no Tocantins: um Estado “novo” estruturado em violências coloniais contra indígenas

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

CAMPOS, Aline; CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. Permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins: desafios e potências do PIMI no Curso de Pedagogia de Tocantinópolis. In: CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. *Reflexões sobre acesso ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins*. Tocantinópolis: EDUFT, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/article/view/10714/18329>. Acesso em: 30 jun 2021.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. *O discurso autonomista do Tocantins*. São Paulo: Editora da UCG/Edusp, 2003

CICCARONE, Celeste; RAMOS, Danilo Paiva. “Etnocídio bolsonarista: estudo sobre os crimes contra pessoas e povos indígenas pós-Comissão Nacional da Verdade”. In: TELES, Edson; QUINALHA, Renan (Org.). *Espectros da ditadura: da Comissão da Verdade ao bolsonarismo*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 417-65.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da Violência*. São Paulo: Cosac Naify, 2004

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. *Negros e indígenas cotistas da universidade estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios do Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidade e Eurocentrismo”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 25-34.

FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco Ideias equivocadas sobre os índios. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*, Manaus, n. 1, p. 17-33, set. 2000.

GELEDÉS- INSTITUTO DA MULHER NEGRA. *Guia de enfrentamento do racismo institucional*.

São Paulo: GELEDÉS- Instituto da mulher negra, 2013a.

GELEDÉS - INSTITUTO DA MULHER NEGRA. *Racismo institucional: uma abordagem conceitual*. São Paulo: GELEDÉS- Instituto da mulher negra, 2013b.

GOLDBERG, David Theo. *The racial state*. Oxford: Blackwell, 2002.

GOLDMAN, Marcio. A relação afroindígena. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 23, n. 23, p. 213-22, 2014.

GOMES, Janaína Damaceno. *Os Segredos de Virgínia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)*. 2013. Tese (Doutorado Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GONZÁLEZ, Lélia. "Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher", *In: GONZÁLEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Rio de Janeiro: Diáspora Africana, 2018. p. 54-76.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. "Racismo e anti-racismo no Brasil. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 43, p. 26-44. 1995.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASHIZUME, Maurício Hiroaki. "Quando outros personagens mudam o cenário: lutas dos movimentos indígenas a partir da constituição de 1988". *In: TAVARES, Ana Claudia Diogo Tavares. VIEIRA, Fernanda Maria da Costa; QUINTANS, Mariana Trotta Dallalana; PARDO, Ana Lúcia Ribeiro; HASHIZUME, Mauricio Hioraki; PENTEADO, Cláudio Luis Camargo; SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel dos; ARAÚJO, Rafael de Paula Aguiar. Movimentos populares, democracia e participação social no Brasil*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2016. p. 139-178.

KRENAK, Ailton; PATAXÓ, Genilson dos Santos de Jesus; URBANO, Elisa; SÁ, Lucia; MILANEZ, Felipe, Existência e Diferença: o racismo contra os povos indígenas. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2161-181, 2019.

LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005

Racismos e r-existências no Tocantins: um Estado “novo” estruturado em violências coloniais contra indígenas

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais (RCCS)*, Coimbra, v. 80, p. 71-114, 2008.

McCALLUM, Cecília; RESTREPO, Eduardo; REESINK, Edwin. “Apresentação do Dossiê: Racismo no Plural nas Américas: povos indígenas e afro-indígenas”. *Anthropológicas*, Recife, Ano 21, v. 28, n. 2, p. 1-5, 2017.

MELO, Valéria Moreira Coelho de; GIRALDIN, Odair. “Os Akwẽ-Xerente e a busca pela domesticação da escola”. *Tellus*, Campo Grande, ano 12, n. 22, p. 177-99, 2012.

MILLS, Charles. “Critical Race Theory: a reply to Mike Cole”. *Ethnicities*, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 270-81, 2009.

MILLS, Charles. *The racial contract*. Ithaca: Cornell University Press, 1997.

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

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 31., 1955, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1955.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. *Resolução 61/295 (UN Doc /RES/61/295)* - Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT] *Convênio 169 - Convênio sobre povos indígenas e tribais em países independentes*, Genebra: OIT, 1989.

PEIXOTO, Kércila Priscilla Figueiredo. *Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater*. *Anthropológicas*, Recife, ano 21, v. 28, n. 2, p. 27-56, 2017.

PINTO, Ana Fláva; CHALHOUB, Sidney (Org.). *Pensadores negros, pensadoras negras: Brasil, séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. “De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americano”. *GEOgraphia*, Niterói, v. 8, n. 16, p. 41-55, 2006.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER,

Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. “A UNESCO e as relações de raça”. In: NASCIMENTO, Abdias. *O negro revoltado*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968. p. 153-59.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. “O caso dos Avá-Canoeiro do Araguaia: racismo como naturalização do humano”. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (RBA), 30., João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2016.

SALES JUNIOR, Ronaldo. “Democracia racial: o não-dito racista”. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-58, 2006.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta, 2020.

SEPÚLVEDA, Juan Guillermo Mansilla; BILLEKE, Claudia Andrea Huaiquián; ARANGO, Diana Elvira Soto; VELIZ, Juan Carlos Beltrán; FRUTOS, Sonia Valle de. *Historia y Violencia: Asesinatos de Líderes Indígenas Guardianes del Medio Ambiente en América Latina, 2016-2019. HALAC – Historia Ambiental, Latinoamericana y Caribeña*, Anápolis, vol. 11, núm. 2, p. 43-69, 2021.

SILVA ÆWA, Kamutaja. Do Cativo à luta: história pós-contato e protagonismo do povo Æwa. *Revista Antígona*, Porto Nacional, v. 1, n. 2, p. 100-22, 2021.

SILVA, Reijane Pinheiro. O índio negado e o índio desejado: a “pacificação” dos indígenas na construção da identidade do Tocantins. *Tellus*, Campo Grande, ano 10, n. 19, p. 145-62, 2010.

SILVA, Wilson Honório da. *O mito da democracia racial: um debate marxista sobre raça, classe e identidade*. São Paulo: Sundermann, 2016.

SKURSKI, Julie; CORONIL, Fernando. “Introduction: states of violence, violence of states”, In: SKURSKI, Julia; CORONIL, Fernando (Ed.). *States of Violence*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2006. p. 1-31.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. “On Indigenism and Nationality in Brazil”. In: URBAN, Greg; SHERZER, Joel (Ed.). *Nation-States and Indians in Latin America*. Austin: University of Texas Press, 1991. p. 236-57.

Sobre os autores:

Elvio Marques: Mestre em Comunicação e Sociedade, com especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas. **E-mail:** elviojornalista@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0871-2099>

Rogério Srône: Especializado em Culturas e Histórias dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema. Graduado em Educação Intercultural Indígena pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Advogado e professor. **E-mail:** rogeriosronexerente494@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1584-4583>

Maurício Hashizume: Doutor em Sociologia pela Universidade de Coimbra, em Portugal. Mestre em Sociologia e graduado em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Curso de Jornalismo na Universidade de Gurupi (UnirG). **E-mail:** maurijor@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9450-1129>

Recebido em: 07/11/2022

Aprovado para publicação: 20/12/2022

