

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Câmpus de São José do Rio Preto

ANA MARIA GOMYDE DE OLIVEIRA

A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA:
entre silenciamentos e rupturas, caminhos formativos em travessia

São José do Rio Preto
2025



ANA MARIA GOMYDE DE OLIVEIRA

A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA:

entre silenciamentos e rupturas, caminhos formativos em travessia

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos.

Orientador: Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto

São José do Rio Preto

2025

O48t

Oliveira, Ana Maria Gomyde de

A temática indígena na escola: : entre silenciamentos e rupturas,
caminhos formativos em travessia / Ana Maria Gomyde de Oliveira. --
São José do Rio Preto, 2025

221 p. : il., tabs., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio
Preto

Orientador: Humberto Perinelli Neto

1. Culturas e Histórias Indígenas. 2. Concepções de Professores. 3.
Formação Continuada. I. Título.

ANA MARIA GOMYDE DE OLIVEIRA

A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA:

entre silenciamentos e rupturas, caminhos formativos em travessia

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos.

Área de concentração: Tecnologias e Diversidades

Data da Defesa: 1º de agosto de 2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto

Departamento de Educação/UNESP/Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani (Participação Virtual)

Câmpus Marechal Cândido Rondon/Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

Departamento de Educação/UNESP/Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Márcia Regina da Silva

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto/Departamento de Educação, Comunicação e Informação/Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Lilian Fernanda Galesi Pacheco

Centro de Ciência, Tecnologia e Inovação para Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
- INTERSSAN/UNESP/Câmpus de Botucatu

Dedico ao meu encantado pai, Abner Gomyde, que cantava o samba da terra, acordava o chão enveredando-o em acordes caipiras, e há um bom tempo já distante, habita entre estrelas, encantando-as com os cantos que ainda dançam vivos em mim.

AGRADECIMENTOS

Aos tantos fios que me guiam e fortalecem meu caminho, e às pessoas que compõem esta teia. Presenças que permanecem em mim.

Ao meu orientador, Professor Dr. Humberto Perinelli Neto, minha sincera gratidão. Seu acolhimento, sua escuta atenta e sensível, e a paciência com que sustentou um momento frágil da minha vida foram decisivos para que este trabalho encontrasse ritmo e respiração. Em sua orientação encontrei constância, confiança e espaço seguro para pensar e hesitar sem perder o movimento. Foi nesse gesto de respeito e presença que esta dissertação pôde ganhar forma. Sob sua orientação, aprendi tanto os fundamentos teóricos quanto a organização do tempo e da escrita como exercício cotidiano.

Aprendi a ver e ler o mundo com mais atenção, assim como a desacelerar minhas urgências. E fui apresentada às obras de autores que seguem comigo: Darcy Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda e tantos outros que habitam, hoje, o que sou e o que escrevo. E, para além de tudo isso, reencontrei o amor pelo cinema. De algum modo, Eduardo Coutinho atravessa estas linhas.

Às professoras e aos professores da UNESP que estiveram presentes nas disciplinas da pós-graduação e na banca, meu reconhecimento pela escuta generosa, provocadora e formativa. A cada um(a), minha gratidão pelas leituras, pelas perguntas e pela partilha de saberes que se incorporam a este trabalho.

À equipe da escola que, de modo tão bonito e comprometido, participou desta pesquisa. São profissionais que apostam na formação continuada como gesto de humanidade e transformação. Aceitaram repensar seus próprios fazeres com coragem, sensibilidade e generosidade. Levo comigo cada conversa, cada travessia compartilhada.

À minha mãe, primeira referência e presença constante. Com ela aprendi o valor da continuidade, mesmo diante da ausência. Foi ao seu lado que descobri o gosto pelos filmes antigos, pela arte e pelas canções de Chico Buarque. Dela recebi, na adolescência, o livro *O Apanhador no Campo de Centeio*, de J. D. Salinger, que despertou em mim o amor pela leitura.

Sua força, que ao atravessar a vividez manteve a alegria de viver, sempre foi horizonte e chão em minha caminhada. Minha admiração e meu amor permanecem contigo.

Às minhas filhas, Danielle e Isabella, minhas meninas eternas. Durante os dias intensos de escrita, eram vocês que traziam açaí e arroz, abrandando as horas e devolvendo oxigênio ao texto. Algumas páginas ainda guardam manchas desses instantes, marcas de travessia.

Ao Robson de Oliveira, companheiro de longa data, cuja presença se fez firme especialmente nos momentos de maior vulnerabilidade. Esta conquista também é parte da nossa história.

À Dona Luzia e ao Sr. Reginaldo, meus sogros, que já partiram, mas permanecem na memória e nos gestos que atravessam este trabalho. Ele, filho de mulher indígena destas terras e narrador de causos que se prolongavam noite adentro. Suas histórias seguem comigo.

A meus ancestrais, especialmente aos avós Hélio, Anna, Abner Gomyde e Maria. Seus gestos e afetos atravessam minha vida, em memória, em sonho e em chão. Dedico-lhes este trabalho com profunda gratidão. São eles a terra onde firmo meus pés, o lugar que me acolhe e de onde sigo.

Finalizo com os versos que meu pai cantava e percutia: “O ouro afunda no mar, no mar; madeira fica por cima, por cima; ostra nasce do lodo, do lodo, gerando pérolas finas...”
(Ederaldo Gentil Pereira)

“Eu queria ser sagaz, ter perspicácia, estar sempre inspirado. O meu avô pedia que não me desiludisse. Quem se desilude morre por dentro. Dizia: é urgente viver encantado [...] para a beleza é imperioso acreditar. Quem não acredita não está preparado para ser melhor do que já é. Até para ver a realidade é importante acreditar. A minha mãe disse que eu virei um sonhador. Para mudar o mundo, sei bem, é preciso sonhar acordado. Apenas os que desistem guardam o sonho para o tempo de dormir. [...] Estar vivo é procurar.”
(Mãe, 2019, p. 6, 12, 30).

RESUMO

Esta pesquisa possui abordagem metodológica qualitativa e exploratória/descritiva e se baseia num estudo de caso e na perspectiva da pesquisa-ação. O objetivo foi o de investigar a presença da temática indígena na Educação, à luz da Lei nº 11.645/2008, com foco nas concepções de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente numa escola pública do município de São José do Rio Preto/SP em que houve formação continuada dedicada à tal temática. O referencial teórico baseou-se, especialmente, em Paulo Freire. A pesquisa envolveu levantamento documental e bibliográfico, além da aplicação de questionários semiestruturados. A articulação entre teóricos indígenas e não indígenas foi mobilizada no plano da análise acadêmica para ampliar e qualificar a compreensão sobre a importância da temática indígena na Educação e na formação docente. Essa articulação permitiu problematizar narrativas colonialistas e alargar os sentidos da discussão, contribuindo para reflexões mais amplas e sensíveis no contexto da formação continuada. As respostas analisadas dos questionários encaminharam para discussões importantes, como a constatação de lacunas na formação inicial, além da permanência de estereótipos e preconceitos em relação às culturas e histórias indígenas. Em contrapartida, por meio da leitura das entrelinhas dos discursos apresentados nessas respostas, foi possível também perceber a importância do percurso formativo iniciado na unidade escolar, com movimentos sutis, mas significativos, capazes de suscitar deslocamentos das reflexões docentes acerca da temática. As abordagens se valeram de linguagens artísticas como o cinema e a literatura, de modo a possibilitar experiências mais sensíveis, e elas atuaram como possibilidades formativas. Os indícios advindos das análises reforçam a relevância do estudo, tanto no território em que está inserida a pesquisa como para outros contextos escolares, considerando propostas de formação continuada mais alinhadas às necessidades de cada grupo de professores.

Palavras-chave: Culturas e Histórias Indígenas; Concepções de Professores; Formação Continuada.

ABSTRACT

This study adopts a qualitative exploratory-descriptive methodology, drawing on a case study and informed by an action research approach. It aims to examine how Indigenous themes are addressed in education, in accordance with Brazilian Law No. 11.645/2008, focusing on the perspectives of teachers working in the early years of elementary education. The research was conducted in a public school in São José do Rio Preto, São Paulo, where a continuing teacher education program specifically dedicated to Indigenous themes had been implemented. The theoretical framework is grounded primarily in the pedagogy of Paulo Freire. Methodologically, the study combines documentary and bibliographic research with data collected through semi-structured questionnaires. The articulation of Indigenous and non-Indigenous theoretical perspectives was mobilized at the level of academic analysis in order to broaden and refine the understanding of the relevance of Indigenous themes in Education and in teacher professional development. This articulation enabled the problematization of colonial historical narratives and expanded the interpretative possibilities within the discussion, contributing to broader and more sensitive reflections in the context of continuing teacher education. The analysis of participants' responses revealed persistent gaps in initial teacher training, as well as the continuing presence of stereotypes and prejudices related to Indigenous cultures and histories. At the same time, a closer reading of the discourse indicated that the formative process initiated within the school fostered subtle yet meaningful shifts in teachers' reflections. Artistic languages such as film and literature were employed as pedagogical tools, enabling more sensitive and experiential learning. The findings highlight the relevance of this study not only within the local context but also for other educational settings, particularly in relation to continuing education programs that are more responsive to the specific needs of teaching communities.

Keywords: Indigenous Cultures and Histories; Teacher Beliefs; Continuing Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Iniciativas desenvolvidas pelo SESC	20
Figura 2 – Registro do Cemitério dos Esquecidos	24
Figura 3 – Obra da série <i>It was Amazon</i> , de Jaider Esbell.....	66
Figura 4 – Bruce Albert e o sogro de Kopenawa	82
Figura 5 – Desenho de Davi Kopenawa.	83
Figura 6 – Discurso de Kopenawa durante recebimento do prêmio Global 500, em 1989.....	84
Figura 7 – Grafismo indígena: união dos povos.....	112
Figura 8 – Abordagem do indígena em material didático	122
Figura 9 – Dados dos professores efetivos e temporários do município de São José do Rio Preto/SP.	153
Figura 10 – Publicação da Livraria Maracá sobre literatura indígena.....	173
Figura 11 – Exemplo da sociodiversidade indígena no Brasil.	178
Figura 12 – Painel com releituras de obras de artistas indígenas.	183
Figura 13 – Professoras realizando leituras de literatura indígena.	184
Figura 14 – Obra de Márcia Kambeba.	185
Figura 15 – Obra de Daniel Munduruku.	185
Figura 16 – Currículo em Ação (2024/2025).	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cidades com nomes indígenas na região de São José do Rio Preto	22
Quadro 2 – Perfil social das professoras	117
Quadro 3 – Formação inicial e complementar das professoras e respectivas instituições.	126
Quadro 4 – Tempo de atuação como professora e se possui outro emprego.....	131
Quadro 5 – Vivências com a temática indígena na Educação Básica.	134
Quadro 6 – Experiência vivenciada na graduação sobre as histórias e culturas indígenas. ...	139
Quadro 7 – Vivência em outros espaços acerca das histórias e culturas indígenas.....	149
Quadro 8 – Entendimento sobre as histórias e culturas indígenas.	164
Quadro 9 – Abordagem sobre as histórias e culturas indígenas em sala de aula.	187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária das professoras.....	118
Gráfico 2 – Professoras efetivas e professoras temporárias	119
Gráfico 3 – Cor da pele das docentes	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 INTERPRETAÇÕES NÃO INDÍGENAS.....	50
2.1 Gilberto Freyre	50
2.2 Sérgio Buarque de Holanda	56
2.3 Darcy Ribeiro	70
2.4. Manuela Carneiro da Cunha	73
2.5 John Monteiro.....	77
3 VOZES INDÍGENAS	81
3.1 Davi Kopenawa	81
3.2 Daniel Munduruku.....	91
3.3 Edson Kayapó.....	99
3.4 Ailton Krenak	105
3.5 Márcia Kambeba.....	108
4 ENTENDIMENTOS DAS DOCENTES.....	116
4.1 Escola e perfil socioprofissional das docentes	116
4.2 Experiências formativas	134
4.3 Organização das práticas educativas	164
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS.....	204
Audiovisuais e Sites.....	204
Bibliográficas.....	205
Outros	211
APÊNDICES	212
APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	212
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	213

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL SOCIAL DAS PROFESSORAS	214
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O CONHECIMENTO PRÉVIO DAS PROFESSORAS ACERCA DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS	215
ANEXOS.....	215
ANEXOS.....	216
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	216
ANEXO B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	218
ANEXO C - MAPA DA POPULAÇÃO INDÍGENA DO BRASIL (2010).....	219
ANEXO D - ALDEIAS INDÍGENAS NO BRASIL (2024)	220
ANEXO E - MAPA ÉTNICO DO BRASIL E ADJACÊNCIAS (2017).....	221

1 INTRODUÇÃO

Experimentamos um tempo histórico caracterizado pela profusão de informações, mas com pouca reflexão crítica sobre os diversos temas. Vive-se o desafio do excesso de informações, como bem pontua Edgar Morin (2012, p. 16): “Onde está o conhecimento que perdemos na informação? O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber”. Por sua vez, em seu livro *Elogio da Escola*, Larrosa-Bondía discorre sobre a importância da escola enquanto lugar de mobilização de saberes: “a escola se apresenta como uma clareira, um espaço público, separado das urgências do mundo produtivo [...], nisso consiste seu valor político, em reaprender o mundo sob o signo da possibilidade” (Larrosa-Bondía, 2017, p. 187). Decorre disso a necessidade de o espaço acadêmico produzir conhecimentos que partam das necessidades do contexto escolar à luz de temas que possuam relevância para estudo, ampliação de saberes e possível transformação de concepções a partir disso.

Diante desse contexto, observamos que há uma necessidade de reflexão sobre temas urgentes em contexto escolar. No que tange à compreensão de como compreender outros modos de viver, de agir, de pensar e de produzir cultura, vale citar Yuk Hui (2020, p. 62), para quem “processo de universalização funciona de acordo com diferenças de poder: o poder tecnologicamente¹ mais forte exporta conhecimento e valores para o mais fraco e, como consequência, destrói interioridade”. Dentre outras ideias, Hui reflete sobre o quanto a “história única” anula outras possibilidades, outros olhares, tanto individuais quanto coletivos (modos de ser, fazer e pensar de outros povos), bem como suas subjetividades.

No Brasil, um avanço significativo nesse sentido ocorreu com a promulgação da Lei nº. 11.645/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da temática indígena na escola. O texto, em seu artigo 26, estabelece que: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena [...]” (Brasil, 2008). No entanto, para Edson Hely Silva (2017), não obstante exista essa lei, que “favorece o (re)conhecimento das sociodiversidades indígenas no ensino”, faz-se necessária uma formação de professores para a “superação de visões genéricas e folclorizadas” sobre a temática indígena (Silva, 2017, p. 42). Isso porque a sociedade ainda

¹ O que chamamos “tecnologia” não é um absoluto, um fenômeno universal, diferentes sociedades e comunidades políticas podem ter manifestações completamente distintas dela, é muito mais realista trabalhar com o conceito de multiplicidade [...] quem molda a tecnologia como universal assume uma postura de dominação (Hui, 2020, p. 8).

enxerga os indígenas de maneira simplista, sem os considerar como sujeitos históricos. Se observarmos as narrativas contadas na escola, são elas, em sua maioria, pela ótica dos não indígenas. Como bem avalia Silva:

Durante muito tempo, nos estudos sobre a História do Brasil, além das referências ao *índio* apenas nos primeiros anos da colonização, predominou a visão sobre os povos nativos como vitimados pelos inúmeros massacres, extermínios, genocídios e etnocídios provocados pelas invasões e colonização dos portugueses e outros povos vindos da Europa a partir de 1500. E que os poucos índios sobreviventes, estavam condenados ao desaparecimento engolidos pela marcha colonizadora, pelo progresso e por meio da “aculturação”, foram integrando-se à nossa sociedade. Em geral, essas ideias que ainda são ensinadas nas escolas e mesmo nas universidades, também aparecem em manuais didáticos, principalmente nos livros de História do Brasil e são veiculadas pela mídia e expressas pelo senso comum (Silva, 2017, p. 46-47).

Constatamos, nos documentos oficiais, um movimento crescente em relação à presença da temática indígena. Analisamos de que forma essa questão é abordada como diretriz para escolas não indígenas, considerando que há orientações específicas destinadas às escolas situadas em comunidades indígenas.

De modo a visualizar esse percurso documental, iniciamos com um contorno mais abrangente presente na Constituição Federal de 1988, a saber: “Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Já a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Capítulo II – Da Educação Básica – Seção I -, explicita o seguinte:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia (Brasil, 1996).

Na LDB (Brasil, 1996), verificamos a especificidade referente às contribuições das matrizes indígenas para a formação do povo brasileiro no ensino da História do Brasil. Vale ressaltar que houve um redirecionamento muito importante da LDB de 1996 em relação à Lei nº 5.692, de 1971 (Brasil, 1971), tanto no que concerne à explicitação curricular das matrizes

indígenas na escola regular em comunidades não indígenas, como indicações para a escola em comunidades indígenas, assegurando o ensino em língua materna e fomento à pesquisa.

Com a Lei nº 11.645/2008, há uma alteração na redação da LDB que torna obrigatório o ensino da história e da cultura indígena e explicita ainda mais o contorno curricular, conforme consta:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013), é possível observar a preocupação com a forma como a instituição escolar compreende as singularidades dos diferentes sujeitos, conforme exposto no excerto a seguir:

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (Brasil, 2013, p.16).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz um delineamento mais explícito, dado seu caráter normativo, nas diferentes áreas do conhecimento em relação ao trato com a temática indígena. Para melhor compreensão de sua natureza e do entremear com outros registros oficiais, considera-se necessário expor o texto introdutório do documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

Notamos, no campo discursivo, proposições similares entre as Diretrizes Curriculares e a BNCC nos aspectos que se referem à inclusão social e ao olhar para as singularidades, de modo a favorecer uma sociedade mais justa. A BNCC apresenta, desde a Educação Infantil, aspectos curriculares referentes ao respeito por diferentes culturas e modos de vida. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, questões referentes às culturas indígenas e a seus modos de conceber a vida e produzir conhecimento aparecem de forma interessante. Chama-nos a atenção, na área “Ciências da Natureza” – Geografia – unidade temática “Terra e Universo”, a valorização de outros saberes, especificamente dos povos originários, relativos aos movimentos do céu e da terra e seus modos de conceber esse conhecimento. Isso revela a preocupação com incluir, no cotidiano escolar, discussões acerca dos aspectos culturais dos povos originários: conhecer o patrimônio material e imaterial desses povos e suas formas de vida, rituais, e de produção de conhecimento, compreendendo-se que a produção de conhecimento não é privilégio apenas dos não indígenas.

Por seu turno, no projeto educativo e plano de trabalho de São José do Rio Preto/SP (2019), a questão referente à temática indígena consta de forma ampla, dando ênfase à ideia de “respeito” às diversidades nas instituições educativas, conforme segue:

Diante do aumento da violência e o preconceito, as instituições educativas devem promover o respeito às diversidades étnico-raciais, culturais, de gênero, de orientação sexual, de opção política, etc., sem estigmas e discriminações, sobretudo, da população mais vulnerável como a LGBT, mulheres, negros e negras, indígenas, presidiários, pessoas com deficiência, etc. (Prefeitura Municipal de São José Do Rio Preto/SP, 2019, p. 17).

Já no Plano Municipal da Educação de São José do Rio Preto (vigência de 2015 a 2025) consta a seguinte indicação:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (Prefeitura Municipal de São José Do Rio Preto/SP, 2015, p.66)

No entanto, não encontramos, em nossa pesquisa documental, legislação municipal que contemple a capacitação para professores relacionada à temática indígena. Há, porém, uma ação em curso organizada pela Secretaria Municipal de Educação do município chamada “Giro na História”², coordenada pelos Professores Danilo Ferrari, Caio Ferreira e Bruna Gaspar. A iniciativa conta com página no Youtube contendo episódios relacionados a aspectos históricos da cidade. O episódio de número 11 traz os povos indígenas em nomes de ruas, como “Rua Guaranis”, “Rua Tupi”, “Rua Xavantes”, “Rua Tamoios” e “Rua dos Incas”. Os apresentadores do episódio explicam, de forma muito breve (o vídeo tem 4 minutos e 11 segundos de duração), sobre cada etnia, além haver um espaço para explicar sobre os motivos pelos quais não devemos utilizar o termo “índio”, mas sim “povos originários”. Consideramos o projeto interessante, mas ainda muito pontual diante da necessidade de formação voltada à temática indígena.

Algumas outras ações, não relacionadas com a Secretaria Municipal de Educação, concentram-se em diálogos com indígenas convidados pelo Sesc da cidade, como a visita de Geni Núñez, que aconteceu no dia 24 de novembro de 2024, quando a escritora conversou com os presentes sobre seu último livro publicado. Além disso, a instituição tem organizado oficinas artesanais relacionadas às temáticas e rodas de leituras de livros de autores e autoras indígenas. Importa ressaltar que eu mesma realizei, em três ocasiões diferentes (2022, 2023 e 2024), por um período de um mês cada, mediação de leitura de escritores indígenas para crianças e vivência com elementos da natureza, a partir das histórias lidas e dialogadas (Figura 1).

² FURQUIM, C. Giro na História: uma viagem ao passado das escolas de Rio Preto. Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 30 de dezembro de 2024. Disponível em <https://www.riopreto.sp.gov.br/noticias/giro-na-historia-uma-viagem-ao-passado-das-escolas-de-rio-preto>. Acesso em 23 mar. 2024. O projeto foi pensado como um recurso didático, permitindo que os alunos das escolas municipais de Ensino Fundamental tenham acesso a conteúdos que resgatem os lugares de memória e marcos históricos de Rio Preto.

Figura 1 – Iniciativas desenvolvidas pelo SESC



Fonte: Própria autora.

Há ainda um coletivo na cidade cujo nome é “Educar Ancestral”. No dia 7 de abril de 2025, conversei via WhatsApp com a indígena nordestina Gisele Juá³, que explicou, de forma muito generosa e entusiasmada, acerca dos objetivos do Projeto. Trata-se de uma ação organizada por ela e pela também indígena nortista Neny Lua. Ambas residem no município de São José do Rio Preto/SP. Gisele é cientista social e professora da rede estadual, e Neny é professora de uma escola privada da cidade. Gisele contou que conheceu Neny numa manifestação de rua em que atuaram contra o projeto de lei 490/2007, referente à demarcação das terras indígenas no país.

Gisele expôs algumas intervenções e ações do Projeto, que apresenta como antirracista com enfoque indígena. Explicou que uma ação muito importante foi a Mostra “Educar Ancestral”, ocorrida na Unesp de São José do Rio Preto/SP, entre 20 a 22 de março de 2024, em que puderam dialogar com convidados sobre aspectos referentes à temática indígena no

³ JUÁ, Gisele. Entrevista sobre “Educar Ancestral”. São José do Rio Preto, 7 abr. 2025. via WhatsApp.

ensino, além de questões históricas dos povos originários na região de Rio Preto. Outra ação do Projeto é o “Akauã”, que, segundo Gisele, busca ensinar brincadeiras indígenas às crianças. Disse que realiza uma ação específica com o “Akauã” no Sesc da cidade, na qual são organizadas estações de brincadeiras com elementos da natureza. Além disso, Gisele relata que realiza visitas formativas em escolas, de modo a buscar a desconstrução de estereótipos.

Apesar de existirem essas ações, que revelam uma importante movimentação acerca da temática indígena na cidade, não há algo mais direcionado referente à formação de professores organizado pela Secretaria Municipal de Educação, a não ser o “Giro na História”, que é um apoio para material didático em sala de aula, mas não se trata de “formação”, pois não há estudo e reflexão junto aos professores. Em relação à oficina que realizei no Sesc, teço uma reflexão: observei que haviam pouquíssimos professores, mesmo com o convite feito por mim a alguns grupos de professores. É fato que o público da oficina era crianças, mas seria interessante num processo de autoformação docente presenciar a mediação de leitura indígena. Não se trata de culpabilizar o professor pela ausência de conhecimento referente, nesse caso, à temática indígena, mas de pensarmos na importância da articulação das diferentes dimensões formativas, dentre elas, a formação pessoal, cultural.

Sobre isso, António Nóvoa expõe:

[...] A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa. Facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura. E o mesmo se diga da Matemática, ou da História, ou das Artes [...] (2017, p. 1121-1122).

Ações como a do Sesc são pouco divulgadas, e penso que, quando os docentes são informados em reuniões formativas na escola, talvez haja ausência de maior ênfase na necessidade de participação nessas ações. Afirmo isso como reflexão da minha própria ação: talvez tenha faltado explicar à equipe da escola em que atuo como se daria a oficina, destacando a importância dela para o percurso formativo sobre a temática.

Porém, além desse fator, há outras hipóteses para a ausência de docentes: falta de tempo, cansaço em virtude da dupla jornada (em casa e no trabalho), dentre outras questões. Diante dessas considerações, observamos que ainda vivenciamos o apagamento das Histórias e Culturas Indígenas na cidade e isso chama-nos atenção, principalmente se considerarmos que é

uma cidade polo de médio porte e que esse município é sede de uma região administrativa do estado de São Paulo, em que 24 dos 96 municípios têm nomes indígenas (Quadro 1).

Quadro 1 – Cidades com nomes indígenas na região de São José do Rio Preto

Cidade	Origem e significado do nome
Ariranha	Provém do termo tupi-guarani ari'raña que significa “onça d'água”
Catanduva	De origem tupi que significa “ajuntamento de mata dura”, ou seja, “cerrado”, através da junção dos termos ka'a (mata), atã (duro) e tyba (ajuntamento, se tornou “tuva” no tupi paulista
Catiguá	caá = planta; atim = ponta; guá = redondo => planta com ponta redonda
Guapiaçu	em tupi-guarani, significa “Cabeceira Grande”
Guarani d'Oeste	O topônimo adotado deveu-se, à Cachoeira dos Índios ser localizada em seu território e porque na época de sua fundação, foram constatados alguns grupos indígenas Guaranis
Ibirá	Proveniente da língua tupi-guarani (IBIR) e traduz-se como sendo fibra ou “imbira” retirada da casca de certas árvores que os índios usavam para tecer seus utensílios, abundantes no território do Município
Icém	A origem do nome de ICÉM da língua tupi-guarani que significa “ÁGUA DOCE” antiga denominação do Município, sendo que este nome foi dado por motivo de existir no Município 02 (dois) grandes rios em volume de água doce
Indiaporã	Termo construído artificialmente em 1948 a partir da junção da palavra da língua portuguesa índia e <i>porã</i> (termo <u>guarani</u> que significa “bonito”): significa, portanto, “índia bonita”, em homenagem aos índios Caiapós, que viviam nas proximidades do Rio Grande, mais precisamente na cachoeira denominada “Cachoeira dos Índios”.
Ipiguá	Vem do tupi guarani, e significa “Baía de Olho D'água”, isto é, um pequeno manancial formado pela nascente de um rio de “YPU - olho d'água e KUÁ” - Baía
Irapuã	De origem Indígena e significa colméia
Itajobi	Vem do tupi, “itá- jubi”, que significa “pedra preciosa”
Jaci	Do tupi Ya-cy ou Ia-cy, mãe dos vegetais), na mitologia tupi é a deusa Lua, protetora das plantas, dos amantes e da reprodução
Marapoama	Tem significado da cultura indígena, nome de uma erva medicinal chamada MARAPUAMA, que havia nessa região, muito conhecida até hoje como um poderoso afrodisíaco e também para ativar a circulação e outros.
Nhandeara	É de origem guarani
Nipoã	Do tupi 'nhu-puã', que significa campo redondo
Orindiúva	De origem indígena que significa “madeira dura”, por sugestão do viajante Frugêncio Martins de Oliveira, devido à grande quantidade, na região, de aroeiras, árvore de lenho muito duro
Paranapuã	De origem <u>tupi</u> que significa “mar redondo” pela junção de <i>paranã</i> (mar) e <i>apu'a</i> (redondo)
Pindorama	Os povos do grupo Tupi-Guarani habitavam a região chamada por eles de “Pindorama” (terra das palmeiras), actual região oriental da América do Sul, que habitava o imaginário Tupi-Guarani como terra mítica, uma terra livre dos males
Potirendaba	De origem indígena, significa, conforme Departamento de Línguas Indígenas da Universidade de São Paulo, lugar ou sítio das flores.

Cidade	Origem e significado do nome
Tabapuã	Do Tupi Guarani: Taba=casa; pua=reunião
Tanabi	Derivado do guarani antigo tanambi, que significa "borboleta"
Ubarana	Origina-se do idioma tupi-guarani e significa "peixe-pau", peixe que se parece com pau
Urupês	Vem do Tupi <i>uru'pe</i> 'espécie de fungo, cogumelo'
Votuporanga	Na língua Tupi-Guarani significa "Bons Ventos", "Bons Ares" ou "Brisas Suaves"

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações disponibilizadas nos portais digitais dos municípios.

Portanto, assistimos uma desconsideração em relação à temática indígena no município, com ações ainda tímidas e isoladas. Como podemos observar no Quadro 1, há um número considerável de cidades cujo nome tem origem no Tupi-Guarani. Numa rápida busca no site da prefeitura de Pindorama, por exemplo, vemos uma breve história sobre o nome da cidade “[...] Diz-nos a tradição literária de nosso romantismo indigenista que a palavra Pindorama quereria significar ‘Terra das Palmeiras’”⁴. Interessante notar que parece haver uma paralisação da história indígena, como se esses povos não existissem mais, residindo a história apenas num lugar de memória, ou seja, não há no site referência à existência de um indígena na região atualmente, apenas a literatura do período conhecido como romantismo foi mencionada.

Na cidade de Sales/SP (que não consta na Tabela), distante 80 km do município de São José do Rio Preto, há o Cemitério dos Esquecidos. No site da prefeitura da cidade⁵, há uma pequena descrição sobre o local: “Um cemitério dentro de uma mata onde estão enterrados corpos de índios e brancos que viveram no final do século XIX e início do século XX. Esse é o Cemitério dos Esquecidos, localizado dentro das matas às margens do Rio Cervinho”⁶. Não há no site muita ênfase sobre esse cemitério ter relação com o genocídio e o etnocídio indígena, mas a insistência em tratá-lo como “ponto turístico”. Assim, tal como no site da cidade de Pindorama, não há uma reflexão histórica, inclusive com possibilidade de articulação com os tempos atuais (Figura 2)⁷.

⁴ Disponível em: <https://www.pindorama.sp.gov.br/portal/servicos/1001/historia/>.

⁵ <https://www.sales.sp.gov.br/paginas/portal/paginaInterna?id=4>.

⁶ <https://www.sales.sp.gov.br/paginas/portal/paginaInterna?id=4>.

⁷ Em 2023, estive no Cemitério dos Esquecidos e o que presenciei foi um cemitério esquecido, no sentido literal do termo. É um espaço descuidado e sem informações históricas e menções acerca dos elementos que compõem o lugar.

Figura 2 – Registro do Cemitério dos Esquecidos



Fonte: Própria autora.

Outro dado que vale mencionar é referente à cidade de Braúna, que apesar de não fazer parte da região administrativa de São José do Rio Preto (compõe a região de Araçatuba/SP), localiza-se no Noroeste Paulista e fica a 134 km da cidade. De acordo com o site Notícias G1, em 07 de agosto de 2023, tendo como referência o Censo do IBGE, Braúna é a cidade com maior número de indígenas do Noroeste Paulista e a 4ª cidade com maior população indígena do estado de São Paulo. Segundo o site, a cidade tem 5.365 moradores, dos quais 177 são indígenas, e abriga a aldeia indígena Icatu, povoada por duas etnias: os caingangues e terenas.

A aldeia Icatu, segundo consta no site, busca preservar suas tradições, inclusive o idioma nativo. É importante destacar que observei a divulgação da aldeia Icatu para abertura à visitação com convite às escolas da cidade de São José do Rio Preto/SP, mas trata-se de algo que deve partir da escola que tem interesse, de modo a arcar com as despesas. No entanto, não notei uma movimentação por parte da Secretaria Municipal de Educação para a viabilização da visita como ação pedagógica.

Braúna e Icatu são exemplos da presença dos povos indígenas na região próxima de São José do Rio Preto. Do ponto de vista histórico, essas aldeias fazem parte de um território indígena mais amplo, denominado por “Campos de Araraquara”, segundo terminologia empregada por Marcelo Mano (2006). Ele argumenta:

Do litoral e planalto paulistano, seguindo o curso do rio Tietê em direção ao interior, os estudos sobre a ocupação humana proto-histórica têm igualmente se avolumado. Embora sempre constantes para quase todas as regiões do interior do atual estado de São Paulo, à guisa daquele fluxo geral só atualmente estudos sistemáticos têm se proliferado [...] afluem por toda essa extensa área, achados de relevância arqueológica – e alguns também paleontológicos – que têm colocado definitivamente essa região, na rota das pesquisas sobre a pré-história. (Mano, 2006, p. 9-10)

Uma das linhas de investigação da tese é o olhar sobre as tradições orais como material de análise, mesmo sendo considerado pelo autor um tanto difícil, já que houve movimentos de extinção, redução e migração das populações pré-históricas da região. Apesar disso, a reconstituição do cenário humano – relação entre a comunidade humana e não humana –, de acordo com o autor fornece “pistas interpretativas do conteúdo sócio-histórico e cultural dessas populações” (Mano, 2006, p. 14).

A tese de Mano traça um percurso analítico sobre a ocupação humana nos Campos de Araraquara, bem como as relações que se estabelecem entre as diferentes populações na região, de modo a apresentar a (re)construção dos povos indígenas na perspectiva relacional com a população europeia, os missionários e os bandeirantes. Em relação ao termo “Campo de Araraquara”, faz-se ainda importante esclarecer:

O que torna por assim dizer os Campos de Araraquara uma unidade possível de ser apreendida em termos investigativos é justamente o seu modo de aparecimento na documentação histórica. Assim, o recorte espacial que o termo “Campo de Araraquara” representa não é geográfico, não é cultural, nem tampouco aleatório, mas consiste no seu mapeamento e reconhecimento pela documentação cartográfica paulista dos séculos XVII ao XIX. (Mano, 2006, p. 21)

Os movimentos dos bandeirantes, segundo o autor, não se referiam à ideia de expansão territorial, como constava nos documentos seiscentistas e setecentistas. A expansão se refere, no trabalho, à abertura dos sertões do interior paulista, por meio da escravização indígena, no sentido de abrir caminhos desconhecidos aos reinóis e paulistas. Nos séculos XVIII e XIX, as tropas militares foram “responsáveis pela abertura de caminhos e destruição de povos indígenas e quilombos e terão, ambas, a mesma composição de gentes” (Mano, 2006, p. 23). Desse modo, os Campos de Araraquara foram um circunscrito construído. Ao longo da tese, Mano (2006) caracteriza o “construtor”, questionando a imagem de “herói civilizador” dos bandeirantes. O autor chama a mítica que se construiu sobre os bandeirantes de “mitos de origem”. Destaca-se a construção dessa imagem, que perdurou por décadas, não apenas em “livros de história [...],

mas também monumentos, nomes de ruas, praças, etc., e na iconografia neoclássica de artistas plásticos brasileiros”. (Mano, 2006, p. 26)

Segundo Mano (2006), a paulistanidade, isto é, o jeito de ser paulista, se alinha ao marcador territorial. A saga dos paulistas surge, consoante a análise documental, na primeira metade do século XVI, tendo origem em São Vicente. E, a partir daí, vai-se delineando o denominado “Campos de Araraquara”, nos séculos XVII e XVIII. Para maior entendimento desse ponto, recorre-se ao seguinte excerto da tese:

A designação genérica “Campos de Araraquara” começa a aparecer com mais frequência no século XVIII quando os caminhos que passavam por Araraitaguaba (Porto Feliz), Itu e Piracicaba começam a ser usados com mais frequência. Paulatinamente, desde São Vicente e São Paulo, foram se aprofundando as “fronteiras do conhecido”. Nos séculos XVII e XVIII elas terminavam em Araraitaguaba, Itu e Piracicaba. A partir daí e das referências aos grandes cursos d’ água, marcavam-se nesses séculos, os limites de uma área. (Mano, 2006, p. 51)

No século XVIII, a partir dos territórios de Itu e Araraitaguaba, seriam efetivadas “as entradas na região de Araraquara” (Mano, 2006, p. 55). Os Campos de Araraquara são construídos a partir da escassez do ouro (séculos XVIII e início do XIX), quando os militares incidem na capitania com a exploração agrícola, tendo o índio como mão de obra. É, pois, na transição entre os bandeirantes e os militares que os Campos de Araraquara se estabelecem.

Dessa forma, os modos de ser e fazer paulistas se pautam numa política de coronelismo nos sertões do interior paulista, em que os coronéis se afirmavam como os proprietários de terra; os colonos, agregados, e escravos indígenas trabalhavam na terra. A escravidão indígena como mão de obra perdurou até o século XIX. Havia um modo de ser que se delineia da seguinte maneira: os dominantes disseminavam moralidades e religiosidade, no entanto, possuíam muitas mulheres – indígenas, inclusive, estabelecendo-se um território permeado pela hipocrisia dos “mandantes”, e as relações eram hierarquizadas, de maneira que os dominantes eram vistos como salvadores, no processo civilizatório.

Em relação às ocupações nos Campos de Araraquara, é importante destacar que os representantes indígenas “Jê” (tronco macro que envolve diversos povos indígenas) ocuparam os espaços de cerrado, e os “Tupi”, a floresta. Os povos indígenas que ocupavam os Campos de Araraquara desenvolveram profunda relação com o local. Exemplo disso é a forma como lidavam com o espaço. Na floresta, derrubavam e queimavam pequenas áreas, favorecendo a queima de pragas, ao passo que as cinzas contribuía para a fertilização do solo. Além disso,

as técnicas de cultivo e preservação do milho demonstravam extrema familiaridade, tempo de observação e cuidado com a terra.

O abandono da terra e a abertura de nova roça em outro lugar constituíam prática denominada de “cinegismo”, também importante, pois favorecia a recuperação do solo. Assim, a prática de horticultura itinerante incidia no seguinte percurso: roça de milho/mandioca, outros tubérculos e frutas, para roça residual e pomar, e, por fim, a floresta alta. A relação dos indígenas com as florestas do interior paulista obedecia a esse mesmo percurso técnico. Cabe ressaltar que, até os dias atuais, essas práticas milenares são utilizadas no trato com a roça (Mano, 2006, p. 153).

A caça de animais como a anta e o porco do mato também representou importante prática dos indígenas que habitavam as florestas. A atividade exigia paciência e tempo de observação do caçador. A pesca também fazia parte da relação dos indígenas com o ecossistema.

Em relação à importância de cada atividade, há fatores que se diferenciam em cada etnia. Por exemplo, para os Tupi, a pesca era atividade secundária se comparada à caça. Entre os Guarani, a pesca é quase nula, sendo a caçada prioritária. Por sua vez, “entre os Suruí quase não foi observado registro de pescaria” (Laraia, 1986, p. 182 *apud* Mano, 2006, p. 156). Isso mostra uma relação consciente e adaptativa dos povos tradicionais em relação à natureza, revelando seus modos de vida e as relações que se estabeleciam.

Em sua tese, Mano recorre às observações e análises documentais para inferir que:

[...] Espécies botânicas do cerrado e da floresta são representadas por um grande número de espécies, mas com uma concentração esparsa dos seus indivíduos. Tal como os textos documentais são produzidos os encontros com esses pomares são ocasionais [...] se fossem de origem natural, a dispersão de indivíduos de uma mesma espécie teria se alastrado de forma contínua ou dispersa (Mano, 2006, p. 158).

As palavras do autor revelam a interação dos povos tradicionais na modificação do ambiente natural de forma a contribuir sobremaneira no processo adaptativo a esses espaços. Além disso, houve essa contínua modificação a partir da apropriação desses ambientes – que antes eram ocupados unicamente por povos indígenas – pelos sertanistas, bandeirantes e militares paulistas, tendo os índios como “soldados”, como já descrito anteriormente. Isso se comprova, também, por vestígios materiais encontrados em várias regiões.

Sobre isso, é interessante destacar que a região de Araraquara foi centro de pesquisa arqueológica do período pré-colonial, e dados e materiais encontrados revelaram a possibilidade

de acampamentos temporários em diversos locais relacionados a grupos de caçadores, coletores e pescadores. Em outros locais do interior paulista, também foram encontrados vestígios de ocupação humana, como lâminas de machado e pontas de projétil (rabo de peixe).

As intervenções nesses locais se alteraram ao longo do tempo, de acordo com as necessidades adaptativas, a saber:

Ao invés de grupos exclusivamente caçadores – coletores – pescadores instalam-se no interior paulista culturas adaptadas à agricultura de coivara e às grandes aldeias. O horizonte ceramista e os machados de pedra polida, este último um novo material lítico associado ao desflorescimento para a agricultura de coivara, indicam essa nova ordem adaptativa que se firma e que iria persistir até o século XVI-XVII com o início da expansão paulista. (Mano, 2006, p. 188)

Os vestígios encontrados nos Campos de Araraquara revelam uma “ruptura” na modalidade adaptativa, ou seja, a partir da observação dos diferentes elementos coletados, como estilos cerâmicos, por exemplo, pode-se perceber a constante recomposição da ocupação humana do ponto de vista cultural de diferentes povos, de forma a se adaptarem e modificarem o espaço a partir de suas necessidades e formas de vida.

Observa-se também a ocupação dos territórios dos Campos de Araraquara pelos Tupi-guaranis. Um dos dados que levam a isso é a decoração cerâmica e seu uso mortuário. Assim, os locais onde apareceram as urnas mortuárias decoradas são definidas como áreas ocupadas pelos Tupis e Guaranis. Achados demonstram que “a pintura da urna que foi feita em engobo branco, revelou a existência de desenhos geométricos/gregas/marrons. As linhas que separam as três faixas do ombro escalonado e a borda são vermelhas [...]” (Pazinato, 1983, p. 4, *apud* Mano, 2006, p. 202-203). Mano (2006, p. 203) acrescenta que “mais do que similares, as igaçabas de Capivari são idênticas e foram produzidas por parâmetros definidores da cerâmica tupi-guarani”.

Ainda assim, faz-se necessário pontuar que os vestígios arqueológicos encontrados demonstram que, no período pré-colonial, não havia apenas a presença dos Tupis-guaranis, mas também de outros grupos não tupis, como os Aratu-Sapucaí e os Proto-Jê, com outros modos, desenhos e usos ceramistas.

Ainda hoje há alguns debates relativos às ocupações, conforme demonstrado por Mano (2006), com a problematização em torno da presença dos Guayaná em São Paulo: seriam os Guayaná grupos Tupi ou pertencentes aos grupos “Jê”?

Esses são debates importantes que explicitam as migrações dos povos tradicionais no interior de São Paulo. A questão da língua também é retratada, uma vez que há nomeações nas estradas de ferro ao final do século XIX e início do século XX que nos levam a pensar na presença de determinados grupos indígenas no interior paulista. De acordo com Mano (2006, p. 307), “saindo de Araraquara, o ramal que seguia a leste em direção ao Mogi-Guaçu levava o nome de Tymbiras e Guarany e o ramal que seguia a oeste em direção a Bauru levava o nome Guayanaz e Tapuya”.

Uma análise importante sobre os Tupis e os Guaranis e a ocupação destes no interior paulista, atualmente, diz respeito à ideia da docilidade imaginada e perpetuada como símbolo da nacionalidade destes grupos, oposta aos outros grupos indígenas, como os Tapuya e os Guayanás, os quais eram associados à ideia mítica da selvageria. Isso, no entanto, parte do que esses grupos representaram no período colonial até a metade do século XX: fortes combatentes contra a invasão portuguesa e paulista no interior. Ainda havia os que eram nomeados “bárbaros” porque eram autônomos, como os Cayapós.

Desse modo, havia outras etnias indígenas que ocupavam o interior paulista, os “Campos de Araraquara”, para além dos tupi-guaranis, pois

Grupos tupiguaranis repartiam esse território com os Cayapó e Kaingáng, além de assistir intrusões históricas de outros grupos, como Xavante, Bororo e Payaguá. O rio Tietê, parece ter sido, no interior do atual estado de São Paulo, o limite de ocupação entre esses dois grupos Jês majoritários na região: os Cayapó e Kaingáng. Quanto à área de ocupação Guarani, esta devia se estender desde o Piracicaba pelo médio Tietê à altura da embocadura do rio Jaú [...] (Mano, 2006, p. 310).

O autor explicita que, ao contrário do que é constantemente disseminado, não foi obscura a ocupação de grupos indígenas na região. Por meio de vestígios arqueológicos, análises documentais e antropológicas, é possível nomear algumas etnias indígenas presentes nos campos de Araraquara. Além disso, atualmente, a presença de uma nação “Guayaná” na região é questionada.

Essas considerações acerca da presença indígena na região de São José do Rio Preto/SP, por meio do levantamento dos nomes indígenas de cidades da região e, a partir dos estudos de Mano (2006), é possível observar o quanto é marcante a influência indígena na região rio-pretense e, por conseguinte, na construção cultural da região. Isso já seria um bom motivo para desenvolver práticas educativas com ênfase nas marcas indígenas nesse território paulista. Articulando isso ao fato de que há uma obrigação estabelecida pela Lei nº 11.645/2008, o

motivo torna-se ainda mais consistente. Entretanto, o que observamos é que há, ainda, um longo percurso a ser delineado para que as vozes indígenas ecoem nos ambientes formativos e, como consequência, escolares. Diante disso, é fundamental a implementação de processos formativos para que mudanças na forma de compreender a história do Brasil e as histórias e culturas dos povos indígenas sejam semeadas.

A fim de elucidar os furtos históricos referentes aos povos indígenas, destacamos uma entrevista feita com Ailton Krenak concedida em 2024 à revista digital BRVIEW⁸. O ativista indígena discorre sobre a dificuldade dos não indígenas brasileiros em compreender que os povos originários formam uma população com suas características e culturas e que não se atentam para o fato extremamente importante de que a história do Brasil foi surrupiada dos indígenas pelos brancos. Na entrevista, quando Krenak (2024) se refere ao Brasil como “Pindorama”, percebemos o etnocídio presente na história do Brasil: as histórias, a língua, as culturas dos povos que já existiam nessas terras. Abaixo, um excerto da entrevista:

[...] Aí eu pergunto para os brasileiros, meus patrícios, por que é mais fácil você identificar um peruano, um indiano, um boliviano, ou até um japonês andando nas nossas ruas e não aquele que é índio, um nativo daqui? E o outro desconforto era me identificar como índio, porque índio é um erro de português, plagiando o Oswald, que disse que quando o português chegou no Brasil estava uma baita chuva, aí ele vestiu o índio, mas se estivesse num dia de sol o índio teria despido o português, e estaria todo o mundo andando pelado por aí. Isso continua valendo até hoje, e eu atualizei dizendo que índio é um equívoco de português, não um erro, porque o português saiu para ir para a Índia. Mas ele perdeu a pista e veio bater aqui nas terras tropicais de Pindorama, viu os transeuntes da praia e acabou carimbando de índios. Aquele carimbo errado, equivocado, ficou valendo para o resto das nossas relações até hoje. [...] (Krenak, 2024, n.p.)

Tendo em vista o silenciamento dos povos originários no território *Pindorama*, nome furtado pelos europeus, e como descrevemos, de forma a dar ênfase neste estudo, o apagamento indígena na região de São José do Rio Preto/SP, buscamos alguns autores que consideram basilar o tópico sobre a temática indígena na formação de professores.

Um desses autores é Paulo Santilli (2004), que aborda o aniquilamento da história dos povos indígenas em detrimento do pensamento científico daqueles que foram, por muito tempo, os detentores do que se entendia por civilização e por progresso. Santilli explica que apenas com o processo de redemocratização do país, em fins da década de 1970, com lideranças

⁸ <https://brview.com/entrevista-ailton-krenak/>.

indígenas ocupando espaços e promovendo debates em diversos segmentos da sociedade, passou-se a reconhecer o direito à diversidade étnica e cultural dos povos indígenas.

Notoriamente, o processo de apagamento ainda persiste, pois, apesar de a legislação dar legitimidade ao debate no que se refere ao reconhecimento das sociodiversidades indígenas no Brasil, ainda existe um olhar folclorizado e estereotipado na escola sobre esses povos. Desse modo, Santilli (2004) expressa especial ênfase à importância de as universidades públicas atuarem no campo de formação de professores, de modo a favorecer e contribuir com a sociedade nos aspectos que tangem à temática indígena.

A ausência de debates mais consistentes na escola sobre a temática indígena é o indicativo de uma sociedade que não conhece sua história. Somado a isso, há um movimento reacionário que se evidenciou nos últimos anos, validado e intensificado pelo bolsonarismo⁹, movimento cujo preconceito com outras formas de compreender a vida e cujo negacionismo científico deram/dão o tom nas opiniões dos que são afeitos a esse modo de posicionar-se perante os mais diversos assuntos. É possível, numa rápida busca nas redes sociais, observarmos pessoas propagando teses negacionistas em relação às vacinas, por exemplo, e por meio da disseminação, causou o retorno de várias doenças que estavam erradicadas, como o sarampo.

Em relação aos povos indígenas especificamente, André Roberto de A. Machado e Valéria Macedo (2022) ressaltam que o discurso de Jair Bolsonaro sempre foi de ódio aos indígenas. Os autores relembram que, em 1992, como Deputado Federal, Bolsonaro “tentou extinguir a terra indígena Yanomami, pouco antes de sua homologação [...] foi um deputado firmemente alinhado às bancadas ruralista e evangélica e aos interesses econômicos da indústria agropecuária” (Machado e Macedo, 2022, p.68).

Há um vídeo datado de 2017 de um programa destinado ao agronegócio, intitulado “Sucesso no campo”¹⁰, em que a repórter questiona o conhecimento dos índios (ela assim se refere aos indígenas) em relação às florestas e às questões referentes ao “homem do campo”. Num tom exaltado, ela critica o fato de os indígenas utilizarem as tecnologias para falarem sobre coisas que não têm conhecimento e de outras que utilizam e não deveriam, como automóveis, por exemplo. Finaliza o vídeo esbravejando que o agronegócio é uma das

⁹ Movimento plural e heterogêneo que se faz até maior que o próprio Jair Bolsonaro e que revela a colonialidade do Estado brasileiro. Ailton Krenak (2021) expõe sobre o genocídio aos povos indígenas no período da pandemia da COVID e revela que Bolsonaro não teria aval para a matança se o Estado não fosse colonial: “se o Estado Brasileiro não fosse genocida, um governo não teria a liberdade que esse está tendo”. Disponível em: [Ailton Krenak fala de COP26, governo Bolsonaro, Amazônia e mais | UOL Entrevista \(03/11/21\)](#). Acesso em: 09 de abril de 2025.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IhrThVdh6XQ>.

principais economias do país. Algumas pessoas comentam esse vídeo com frases como: “O agronegócio carrega esse país”.

A pertinência em trazer essas questões relativas aos ecos do bolsonarismo traz muitas relações com a escola. Muitas crianças reproduzem o que vivenciam em casa. Lembro-me de que, como Coordenadora Pedagógica, acompanhei turmas dos 5º anos em uma exposição do Sesc/São José do Rio Preto, em 2023. Tratava-se da exposição “Carolina Maria de Jesus: um Brasil para os brasileiros”.

Na exposição havia uma bandeira nas cores rosa, branco e verde e, em seu centro, os dizeres “Índios, negros e pobres” no lugar de “Ordem e Progresso” (foi uma exposição que causou muita polêmica entre os políticos mais conservadores¹¹). No dia da visita, a mediadora explicou aos alunos sobre os itens da exposição e, ao falar sobre a bandeira vermelha, a mediadora disse algo a respeito do agronegócio de forma negativa e discorreu, brevemente, sobre a importância dos indígenas para o cuidado com as florestas, o campo. Nesse momento, um dos estudantes reproduziu, de forma irônica, um slogan amplamente difundido pelo setor do agronegócio: “O agro é pop, o agro é vida”. Tal manifestação evidencia como discursos hegemônicos sobre o agronegócio circulam socialmente e são apropriadamente (re)performados pelas crianças no contexto escolar, muitas vezes mediados pelas dinâmicas familiares e pelos meios de comunicação. Cabe destacar que a professora responsável pela turma desenvolvia previamente à visita, discussões sistemáticas sobre questões socioambientais e sobre os impactos do agronegócio na vida de populações tradicionais e no meio ambiente. Assim a enunciação do aluno pode ser compreendida como parte de um campo de disputas discursivas mais amplo, no qual os sentidos sobre território, produção e natureza estão em constante negociação.

Nesse sentido, a professora havia relatado anteriormente a existência de certa resistência inicial por parte de alguns estudantes em relação ao tema, uma vez que muitos deles reproduziam enunciados e posicionamentos escutados no ambiente familiar. Contudo, após a visita mediada, a professora observou que as crianças passaram a elaborar questionamentos mais complexos acerca da temática, incluindo aquele estudante que, inicialmente, havia proferido o slogan de forma irônica. Em conversa posterior, o aluno afirmou ter utilizado a expressão porque a associa ao modo como seu pai se posiciona sobre o agronegócio e o campo. A situação evidencia como a escola constitui um espaço de circulação, confronto e

¹¹ Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/politica/bandeira-exposta-no-sesc-rio-preto-e-alvo-de-polemica-e-questionamento-de-vereador-1.1050749>

ressignificação de discursos sociais, nos quais diferentes matrizes de sentido- familiares, midiáticas, comunitárias e escolares- se encontram e se tensionam.

Diante disso, abordar a temática indígena na escola, bem como as questões que se articulam ao tema, para além da importância da legislação, é um ato político. Sobre isso, Machado e Macedo (2022, p. 94) explicam:

Ensinar história e culturas indígenas é muito mais que uma tecnicidade pedagógica ou a simples inserção de um conteúdo no abarrotado currículo escolar. Tampouco se restringe ao cumprimento burocrático de uma lei obrigatória. É ato político, porque implicado nas relações de poder. É ato político, porque afeta a maneira como, no passado e no presente, nos identificamos negando os indígenas. É ato político porque altera a compreensão da precariedade das vidas indígenas- enlutáveis como as demais-, cuja dor, perda e sofrimento nos afetam.

Algumas mudanças ocorreram após a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2023, especialmente em relação à representatividade indígena, como a criação do Ministério dos Povos Indígenas com o cargo de Ministra ocupado pela líder indígena Sônia Guajajara. No entanto, como descrito, ainda vivemos um tempo com muitos desafios, o que torna ainda mais imperiosa a formação de professores para atuarem num contexto em que são necessários posicionamentos capazes de garantir espaço aos sujeitos e grupos que foram historicamente silenciados. É preciso que o território “escola”, campo de duelos ideológicos, construa coletivamente um documento, como o Projeto Político Pedagógico, meramente burocrático em muitas unidades, de modo que seja “vivo”, abarque a possibilidade de discussão de práticas pedagógicas com viés mais crítico, para que esse espaço destoe da reprodução de políticas excludente e para que a formação de professores possa ir ao encontro disso. É preciso haver um posicionamento político-pedagógico nas Unidades Escolares numa direção contra colonial e não hegemônica.

Algo que observamos muito é a “boa” prática isolada de alguns professores, sendo que, o que deveria ser almejado é a prática da escola, ou seja, de todos que compõem a equipe docente, de modo que haja um fazer contínuo dos anos escolares e os alunos possam se aproximar mais e mais do objeto de ensino, nesse caso, da temática indígena.

Desde a década de 1990, apesar de não tratar especificamente sobre a temática indígena, Vera Maria Candau (1997) traz reflexões sobre a necessidade de formação continuada de professores para que indagações críticas sejam pontos de debates para a construção da docência numa perspectiva reflexiva sobre a sociedade. Dessa forma, a autora explica que,

um momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil de hoje de clara hegemonia de projeto neoliberal, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de educação queremos promover?”, “para que tipo de sociedade?”, não podem estar ausentes do debate cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo propostas. (Candau, 1997, p.67)

Maria Aparecida Bergamaschi e Ernesta Zamboni (2013) encaminham discussões interessantes no tocante à figura do indígena na escola nos diversos períodos históricos. Expõem que a produção historiográfica e o ensino referentes aos povos indígenas contribuíram para a formação de uma identidade nacional. As autoras trazem os seguintes questionamentos: “como aparecem na história? Como são representados na escola?”. (Bergamaschi e Zamboni, 2013, p.293). As autoras fazem uma descrição interessante sobre a forma como os indígenas são apresentados na escola, a saber: índio genérico, em que não há distinção entre os povos; índio exótico, de modo que há uma descontextualização acerca das suas formas de vida; o índio romântico, o qual aparece como herói ou vítima; o índio fugaz, ou seja, que se cristalizou num determinado período e já não “existe” mais; o índio histórico, que apresenta a historicidade dos povos indígenas, que é o mais próximo do ideal.

Desse modo, em cada período histórico, os indígenas foram “apresentados” de uma determinada maneira na escola, a partir do contexto daquele tempo determinado. Para elucidar essa ideia, podemos aludir ao século XIX, em que o índio aparecia na literatura de maneira heroica, “puro”, vítima da civilização, imbuído em um cenário romântico retratado por matas virgens e índios pueris. Por outro lado, segundo as pesquisadoras, nesse mesmo período, ainda se perpetuava a imagem do “índio selvagem”, a depender da etnia, como os Tapuias, representação essa, do século XVI. Assim, não há uma demarcação estrita sobre como a figura do índio era/e ainda é apresentada na escola. São ideias construídas no percurso histórico que se estabeleceram de forma difusa nas instituições escolares.

No entanto, há em todas as construções figurativas do índio, um parâmetro para descrevê-lo. As definições promulgadas aos indígenas se pautaram no modelo civilizatório europeu. Nesse sentido, é premente questionarmos o termo “civilizatório”. As autoras Bergamaschi e Zamboni (2013, p. 294)) explicam:

O termo “civilidade” adquire contornos mais amplos na sociedade europeia, aproximando-se de uma moral cristã e compondo um conjunto de valores para ser ensinado às crianças e aos jovens, especialmente na escola [...] de forma mais geral, porém, o sentimento de civilização que predominou na Europa dos últimos três séculos parte de uma autoimagem de superioridade diante das demais sociedades não europeias, como no caso brasileiro, em que a perspectiva de progresso, de desenvolvimento, se colocou muito na esteira do processo civilizatório europeu. Nesse modelo de civilização não cabe o índio, não cabe o negro e não cabe o mestiço, referências que as elites, de distintas formas querem apagar.

Trazemos, então, um questionamento: qual será a concepção dos professores, seus conhecimentos, acerca da temática indígena?

A partir dessa indagação, estabelecemos, como objetivo geral desta pesquisa, investigar a concepção das professoras de uma escola municipal de São José do Rio Preto sobre as histórias e culturas indígenas. Temos, ainda, como objetivos específicos: analisar obras de autores não indígenas que tratam de temas indígenas; conhecer obras de autores indígenas que se dedicam a temas indígenas; e aplicar questionários a professoras de uma escola pública municipal acerca de seu perfil social, de sua formação inicial e continuada, e de seus entendimentos sobre as histórias e culturas indígenas, a fim de compreender suas concepções a respeito dessas questões.

Considerando que a pesquisa foi realizada na escola em que atuo como coordenadora pedagógica, concomitante à aplicação do questionário, desenvolvi uma proposta de formação continuada voltada à implementação da Lei 11.645/08, com foco no fortalecimento das práticas pedagógicas relacionadas à temática indígena. Essa proposta emergiu de um processo prévio de escuta e de sistematização das concepções docentes, cujos resultados são analisados no Capítulo 3. Embora a formação já estivesse em andamento durante a coleta de dados, a escuta das professoras possibilitou o alinhamento das ações formativas às suas necessidades concretas, como propõem Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de O. Almeida (2011), ao defenderem que a formação deve emergir do cotidiano escolar e favorecer espaços de reflexão coletiva. Assim, busquei articular momentos de estudo, leitura crítica de materiais de autoria indígena e criação de estratégias pedagógicas mais sensíveis à presença dos saberes originários no processo formativo da escola. É nesse entrelaçamento entre pesquisa e prática, escuta e ação, que algumas sinalizações formativas já se anunciam nas respostas das docentes, indícios que ganham corpo e análise mais profunda, como já mencionado, ao longo do Capítulo 3.

Para aprofundar a compreensão sobre a importância de cultivar na escola um ambiente formativo que valorize a escuta, a reflexão crítica e o diálogo com saberes socialmente relevantes, recorreremos aos fundamentos de Paulo Freire (2021). O autor destaca que a construção de um saber crítico e transformador exige uma postura pedagógica que não seja discriminatória. Nessa direção, no livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2021) explicita alguns itens referentes ao que deve ser um ensino problematizador. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Nesse ponto, Paulo Freire discorre sobre a importância do diálogo na relação professor e aluno, de maneira que este possa

compreender criticamente o objeto de conhecimento, nos aspectos históricos e sociais. Freire (2021, p. 37) afirma:

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres.

Paulo Freire demonstra preocupação com formas preconceituosas e distorcidas de ensino, no sentido de “excludentes”. Daí a necessidade de problematizar na escola as questões sociais circundadas pelo preconceito.

É relevante destacar que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da Identidade Cultural. O sentido de “assunção” no texto de Freire (2021) traz efeitos de *assumir*, *assumir-se*, *assumir a responsabilidade*, *consciência de si*; portanto, é preciso haver assunção da escola, do professor e, por conseguinte, dos alunos. Pelo viés democrático, faz-se necessário o corpo escolar compreender que toda a sociedade está imersa em um conflito de forças e que, desse modo, é preciso escolher conscientemente o lado da escola, para além do discurso, dedicando-se a incluir os menos favorecidos. Segue o excerto do texto:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção [...]. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*. (Freire, 2021, p. 42-43)

Se sonhamos com uma escola democrática, é preciso incluir os diversos saberes e “olhar” para os povos/pessoas minoritários da sociedade, ou seja, aqueles que social e historicamente foram excluídos.

A questão da identidade cultural, nesse contexto, diz respeito à noção de pertencimento: a que “lugar” pertence cada um? Nesse caso, Paulo Freire (2021, p. 43) apresenta um exemplo de como o olhar inclusivo da escola, compreendendo que há diferenças de classe e o quanto se faz importante, na prática,

Na história já longa da minha memória, de um dos gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve bastante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro [...] fortemente

incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos [...] em certo momento, me chama, e olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez [...] (Freire, 2021, p. 43).

Podemos compreender esse relato como expressão da importância do reconhecimento na constituição da identidade do estudante. No episódio narrado por Freire, o aluno experimenta um sentimento de desvalorização associado à sua condição de pertencimento a uma classe social marginalizada. Entretanto, a postura do professor, marcada pela escuta atenta e pelo gesto de consideração, atua como mediação formativa capaz de produzir um sentido de acolhimento e legitimidade. Ao reconhecer o aluno como sujeito de saberes e experiências, o professor possibilita a emergência de um sentimento de pertencimento e de afirmação de si.

Nessa perspectiva, o gesto pedagógico não se reduz a um ato de cordialidade individual, mas constitui uma prática ética e política de reconhecimento do outro em sua inteireza. Assim, o aluno se percebe situado no mundo, atribuindo valor à própria existência e ao lugar que ocupa na relação pedagógica.

Assim, Freire (2021) enfatiza que, na escola, é fundamental reconhecer o outro em sua singularidade: *Quem é esse outro? Quais saberes, histórias e experiências carrega consigo?* Tal reconhecimento implica uma postura pedagógica simultaneamente afetiva e crítica, que compreenda a educação como prática inclusiva e dialógica.

Transpondo essa perspectiva para o presente estudo, defendemos a importância de cultivar, no ambiente escolar, uma postura de alteridade capaz de produzir espaços de escuta e compreensão mútua, favorecendo relações pedagógicas que não se organizam pelo estranhamento, mas pelo reconhecimento da diferença como valor. Ao considerar a inserção das questões indígenas na escola, trata-se, portanto, de desenvolver um olhar que acolha a diversidade de modos de existir, conhecer e se relacionar com o mundo.

Nesse sentido, o princípio ético-estético da educação freireana afirma que não é possível uma formação docente que seja indiferente à beleza e à dignidade do outro. Como destaca Freire (2021, p. 46), a presença do outro nos convoca a estar no mundo com responsabilidade e respeito, pois “não é possível, também, formação docente indiferente à beleza e à decência que estar no mundo e com os outros substancialmente exige de nós”.

De acordo com o teórico, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. Desse modo, partindo da premissa de que o sujeito se constitui no movimento histórico de *estar sendo*

(Freire, 2021), somos convocados a refletir sobre o papel político-pedagógico das instituições escolares na produção de possibilidades de existência. O autor destaca a importância da *leitura de mundo*, uma vez que educar implica ensinar os estudantes a interpretar criticamente as condições concretas em que vivem. O “lugar” que cada sujeito ocupa no mundo não é resultado de escolhas individuais isoladas, mas da maneira como as estruturas sociais distribuem oportunidades de forma desigual. Assim, a experiência de vida de uma criança que nasce em um território periférico produz modos de perceber, sentir e narrar o mundo distintos daqueles de uma criança proveniente de contextos privilegiados.

À luz disso, Freire (2021) afirma que a tarefa do educador é intervir dialogicamente sobre o mundo, promovendo condições para que o educando compreenda sua situação concreta e, nesse movimento, possa revelar e questionar as imposições históricas que o atravessam. A formação docente, portanto, não se restringe ao plano individual, mas envolve uma ação situada, que reconhece que o processo de “tomar lugar no mundo” é sempre social e político. A prática pedagógica torna-se, assim, espaço de reexistência: onde sujeitos podem reconstruir sentidos, fazer-se presentes e disputar o mundo que os forma.

É nesse ponto que bell hooks (2013) dialoga diretamente com Paulo Freire. Ambos compreendem que o amor na educação não se limita ao afeto, mas constitui uma postura ética diante do outro, uma abertura à sua presença e à sua dignidade. Para Freire (2021), educar é um ato de amor e coragem, pois requer reconhecer a humanidade do educando e confiar em sua capacidade de criar e transformar o mundo. Para bell hooks, o amor configura-se como prática de liberdade, capaz de romper com lógicas de opressão e domesticação que atravessam a escola e a vida social.

Assim, quando hooks (2013) propõe uma pedagogia amorosa, trata-se de uma ética da beleza e do encontro, que reconhece que ninguém é reduzido à história que tentou aprisioná-lo. Freire (2021) também compreende o amor na educação como disposição ética que afirma a dignidade do outro e convoca professores e estudantes à responsabilidade na construção de um mundo comum. Nesse sentido, reconhecer o outro em sua humanidade implica assumir que ensinar e aprender são práticas atravessadas por cuidado, coragem e presença.

Assim, tomando esse norte, Freire (2021) explica que a tarefa do educador, dentre outras coisas, é intervir dialogicamente sobre o mundo, de modo que haja compreensão do educando de sua situação concreta, a partir do movimento dialógico educador-educando. E este, por sua vez, possa rebelar-se ao que é imposto historicamente e socialmente. Além disso, o autor diz que esse movimento de “situar-se no mundo” é social, ou seja, o entendimento individual precisa intervir no plano social, reivindicando mudanças, tanto no entorno como em planos maiores. O autor

exemplifica: “o conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles” (Freire, 2021, p. 75).

Desse modo, é necessário, sem imposições, permitir que os menos favorecidos tenham acesso ao “saber” sobre sua situação concreta a fim de que tenham possibilidade de buscar mudanças no âmbito social.

Freire demonstra, ainda, o quanto os povos excluídos histórica e socialmente encontraram brechas para se rebelarem, como os africanos. Segundo o autor, “o sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco” (Freire, 2021, p. 76). Nos dias atuais, essas “brechas” ou frestas, termo utilizado pelo teórico Luiz Rufino, permeiam as discussões voltadas para questões sociais em lugares públicos e instituições, por meio da música popular, das religiões de povos subalternizados historicamente, das rodas de capoeira, etc. A esse respeito, faz-se pertinente nos reportamos a um excerto do livro *Vence-Demanda*, de Luiz Rufino:

Ele atirou, ele atirou e ninguém viu... seu Tupinambá é quem sabe onde a flecha caiu!” o verso que abre esse capítulo é um ponto de encantaria. Entoada nas giras brasileiras, ele abre caminho para que a caboclaria que por aqui baixa brade suas inscrições de força, percepção e interação com os muitos tempos e espaços chamados existência. Um canto como esse não é uma mera ilustração que posiciona imagens do imaginário sobre os nativos daqui. Esse verso, ponto cantado, é uma arma, um feitiço de cura dos afetados pelo conjunto de violências trazidas nas naus do desenvolvimento capitaneadas pelos fantasmas da espoliação e rapinagem. Como todo feitiço é duplo, essa encantaria fala da cura, mas também da capacidade de contra-atacar o sistema (Rufino, 2021, p. 49-50).

E quais as frestas possíveis no campo educacional?

[...] Sua narração é influenciada por sua convicção de que Kenyatta vai vencer. Isso, mais do que qualquer outra coisa, ajuda seus ouvintes a suspender a descrença (Ngugi wa Thiong’o, 2021, p. 182)

Freire (2021) explica que é fundamental ensinar a palavra, mas dialogar sobre os significados das palavras é compreender que o papel de educar é levar criticidade de mundo aos educandos. Proporcionar diálogos que permitam a reflexão sobre as origens dos educandos, as questões sociais que condicionam as individualidades, é ser comprometido eticamente com a Educação.

Assim, encontrar Frestas¹² (Rufino e Simas, 2018) em meio ao que é “currículo” é enveredar-se pelo caminho ético e estético da Educação, tão discutido por Freire (2021). Ético porque é um compromisso com a transformação (intervir sobre o mundo, provocar...), tornando o mundo mais “habitável, humano”, é olhar a humanidade do outro em suas especificidades. Estético porque educar implica beleza, no ato dialógico da relação com o outro, no olhar a partir dos olhos do educando.

A epígrafe que consta após o questionamento sobre as frestas possíveis, é um excerto do livro “Sonhos em tempo de guerra”. O livro é autobiográfico e traz os desafios do escritor queniano, que cresceu em meio ao período colonial britânico no Quênia. E, apesar das vivências e discursos colonizadores em repressão à cultura africana, ele se ampara nas tradições de seu povo, nas histórias ao redor da fogueira e nas culturas orais. Com isso, mesmo frequentando uma escola predominantemente colonizadora, algumas vozes destoantes ajudam a *suspennder a descrença*, serpenteiam encantamentos tecidos de esperança e beleza, o que o faz enveredar-se pelos caminhos da literatura. Assim se desenham as frestas: por caminhos em que a ética e a estética, e o sentido político humanizador e inclusivo discursam e atuam por outros vieses, em oposição à Educação colonizadora, reprodutora de preconceitos e narrativas excludentes.

A boniteza dos processos formativos está justamente no “ensinar a olhar”, ensinar a ler o mundo em sua complexidade. Pegar na mão do saber ingênuo e, num movimento dialético-dialógico, provocar transformações na forma de ver do educando, de modo que este também intervenha sobre o mundo.

Além disso, buscar frestas ou brechas na Educação é valorizar o que há no “popular”, nos saberes que foram produzidos pelas culturas silenciadas historicamente, num movimento contraopressor, contracolonial, como explicam Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2018, p.97-98) “Existem muitas frestas. Nos espaços deixados operam muitos contragolpes [...] outras possibilidades de invenção do mundo”.

Vale ressaltar também um excerto que descreve um pouco mais a necessidade de ensinar a “ler o mundo”, conforme coloca Paulo Freire (2021, p. 82):

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a experiência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o *Ser Mais*, histórica e socialmente constituindo-se em que mulheres e homens nos achamos inseridos.

¹² Para Luiz Rufino e Luiz Antonio Simas (2018), o termo “fresta” diz respeito à possibilidade de se criarem espaços em que movimentos contra colonialistas se façam presentes.

O *Ser Mais* é justamente a possibilidade de transpor a própria condição estagnada, que culpabiliza a si mesmo pelo “fracasso”, e irrefletida, pois imobilizado pelo que o sistema impõe. E, para além disso, ser mais é conhecer a complexidade dos saberes, não apenas os saberes produzidos pela elite, mas os saberes produzidos por gentes e povos excluídos historicamente.

Pensando na ideia de “intervenção no mundo”, cabe outra proposição de Paulo Freire: ensinar exige compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo. Essa proposição remete a uma canção de Mateus Aleluia:

Quando eu vim pra esse mundo
Mostrei minha cara
Sem marcar bobeira
Cantei o meu canto e fiquei por cá...aiê áá...
Coisa castiça, coisa tão bonita, coisa tão faceira
Cantei o meu canto e vim luandar...
(Mateus Aleluia, 2017)

O excerto da música “Fogueira Doce”, de Mateus Aleluia, é um canto em que ele entoa como forma de afirmar o lugar do povo negro no mundo. Suas intervenções sobre o mundo são firmes, mas sensíveis, gestos de criação que ele chama de “coisa bonita”. Podemos, assim, nos deslocar para outros povos que foram excluídos da história e/ou marginalizados socialmente. Outra perspectiva de Paulo Freire (2021) importa: a *presença no mundo*. Presença ética no sentido de ser contra toda forma de opressão: “sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria” (Freire, 2021, p. 100). O autor nos adverte para a necessidade de o educador se posicionar e explica que a neutralidade é uma falácia, uma vez que alguma posição, mesmo que o educador não tenha consciência dela, é assumida: ou ao lado do opressor, mero reproduzidor do que o sistema impõe, ou ao lado da ética, de modo a problematizar os conteúdos propostos, articulando-os com questões sociais e históricas.

Em acréscimo, Freire (2021, p. 101) se reporta à beleza no ato da docência: “sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...]”.

Diante disso, podemos inferir que a presença no mundo/intervenção no mundo se faz a partir da consciência crítica sobre o mundo. É o ato de assumir uma postura inclusiva, contra qualquer forma de discriminação, uma postura que dialoga com todos, que dialoga com saberes exterminados historicamente.

Quanto a isso, nesta pesquisa propomos, justamente, o diálogo com os saberes indígenas. Paulo Freire (2021) faz algumas comparações bem interessantes, como o fato de os ruralistas não desejarem discussões sobre a reforma agrária ou, nas palavras do autor,

“difícilmente um empresário moderno concordaria com que seja ‘direito’ de seu operário, por exemplo, discutir durante o processo de sua alfabetização[;] esta mesma ideologia a que me venho referindo” (Freire, 2021, p. 99).

Nesse sentido, se pensarmos na questão da temática indígena inserida nos processos formativos, podemos utilizar o mesmo comparativo de Freire (2021): ao discutirmos com os educandos sobre a demarcação de terra numa esfera histórica e social, talvez, não agrademos aos pais de alguns alunos. Ou, se propusermos uma discussão sobre o desmantelo ambiental e proposições indígenas para barrar essa destruição, possivelmente, não agradaremos a todos, aos que desmatam as terras, por exemplo.

Porém, ao nos calarmos diante desses vieses, a quem servimos? Na prática educativa, desagradar faz parte do caminho, e o silêncio, muitas vezes, desagrada ainda mais, porque reafirma estruturas que a escola deveria tensionar. No entanto, há que se pensar na abordagem ética, no que diz respeito aos processos inclusivos na Educação, sendo a Educação democrática a inclusão de todas as pessoas e todos os povos, e em como favorecer a atuação transformadora destes na sociedade.

Dessa forma, ao longo desta pesquisa, ora retomamos discussões mais diretamente relacionadas à formação docente e aos atravessamentos que essa formação sofreu diante das práticas escolares em curso, ora abordamos os desdobramentos dessas práticas junto aos educandos, considerando que o processo formativo da escola carrega a dimensão política da educação. Trata-se de pensar a ação docente como prática social e política, conforme destacado por Freire (2021), e de refletir sobre o quanto essa ação exige uma formação que vá além da dimensão técnica, alcançando os sentidos ético-políticos da docência.

É nesse horizonte que a proposta desta dissertação se inscreve, compreendendo que, para ser presença no mundo, não basta proferir belos discursos: é preciso saber escutar. Escutar com o corpo inteiro, com os olhos dos outros, com abertura ao dissenso. Para tanto, reportamo-nos ao livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2021), pois o autor afirma justamente que ensinar exige saber escutar. Essa escuta, enquanto atitude ética e política, é o que sustenta a construção de um saber dialógico e transformador, um saber que reconhece e busca compreender a pluralidade dos pontos de vista; Isso dialoga com a ideia de que “cada um lê com os olhos que tem”. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos” (Boff, 1998, p. 9).

Por meio dessas palavras de Leonardo Boff, podemos inferir que é preciso compreender o pensamento do outro para estabelecer, de fato, um diálogo, e entender quais as concepções

implícitas do sujeito que fala para maior apreensão do ponto de vista desse “outro”. Para tanto, é necessário que a escuta seja um princípio que norteie o diálogo.

Paulo Freire (2021) nos incita a pensar nas possibilidades cocriadoras da escuta. Quando o educador progressista escuta o educando, ele percebe o “caminho” do pensamento deste e, compreendendo como pensa o educando sobre determinado objeto de ensino, o educador tem a possibilidade de criar um espaço de aprendizagem, em que ele ajusta sua fala, a partir da escuta, de modo que o diálogo favoreça a “criação” de aprendizagens, e o saber ingênuo do educando se desloque para um saber mais elaborado. A fim de elucidar essa ideia, citemos o próprio Freire (2021, p. 111): “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes, necessário ao aluno, em uma fala *com ele*”.

Assim, ao reconhecer a escuta como um gesto de criação partilhada, reafirma-se o compromisso ético-político de uma educação que não fala sobre o outro, mas com o outro. Trata-se de descentralizar o saber docente para abrir espaço à reinvenção mútua, onde a palavra que educa também se deixa educar. A escuta, nesse sentido, deixa de ser apenas um recurso metodológico e se torna um princípio de vínculo e de reinvenção: uma escuta que ensina e aprende, que afirma o lugar do educando não como ausência a ser preenchida, mas como presença ativa no processo formativo. Em tempos de discursos prontos e silenciamentos estruturais, cocriar o diálogo faz-se um ato de resistência.

Nesse sentido, o autor faz, pois, críticas à padronização, às receitas na Educação, e explica que elas inviabilizam a escuta e a beleza criadora do diálogo, uma vez que, por ser receita, já está dada, não importa o que o educando expresse. Para além disso, as receitas na Educação desumanizam o educando, sujeito que aprende, pois para aprender é preciso inteligir com o objeto de conhecimento e para compreender é necessário que o educador, com humildade científica, propicie dialogicamente um espaço em que a compreensão aconteça.

A questão da “receita pedagógica” expressa, para Freire (2021), um certo fatalismo, engessa a liberdade e curiosidade que move o ato de aprender. Fatalismo também porque apenas a transmissão do conhecimento pronto e acabado não dá margem para inventividade e transformação.

Entretanto, a escuta do educador abre um universo de possibilidades em relação à linguagem e ao conhecimento de mundo pelo educando, já que o docente poderá permitir, por meio de problematizações a partir de sua escuta, o estabelecimento de relações pelo educando e, assim, maior inventividade deste. Abarcar as diferenças e pontos de vistas do outro por meio da escuta não é concordar, é a abertura para pensar em possibilidade, como já descrito, de ajustar e argumentar de forma dialógica com o educando.

Os processos formativos mais progressistas não podem olhar o educando de cima para baixo, expresso por meio do preconceito linguístico ou de classe, por exemplo. Se assim acontecer, não haverá, pois, a possibilidade de proporcionar ao educando uma postura mais ativa de se colocar e ser presença no mundo, por meio da linguagem, argumentando, de forma crítica e com rigor científico, suas ideias.

E é justamente a classe desfavorecida que mais necessita desse espaço dialógico para colocarem-se como cidadãos atuantes na sociedade. Daí, podemos pensar na potencialidade da escola pública enquanto espaço de escuta acerca da leitura do mundo dos educandos, de modo a se criar, a partir disso, diálogos inventivos.

Com isso em vista, a temática indígena pode favorecer um campo dialógico de muitas possibilidades. Na escola em que esta pesquisa se insere, uma aluna disse, quando a professora ensinava a história dos objetos em argila, que sua avó era “índia” e que tinha alguns objetos antigos de argila na casa da avó. Se a professora apenas desse prosseguimento ao conteúdo, e não tivesse dado vazão à escuta, a aluna não teria levado sua avó até a escola para contar a história de sua infância e de seus antepassados indígenas. Desse modo, podemos articular o exercício da escuta com a abertura para o desvelamento de ideologias, que é o que Paulo Freire (2021) aborda em um dos seus tópicos de discussão, quando afirma: ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica.

Nesse sentido, Freire (2021) expõe que a Educação não é neutra, pois existe uma ideologia que permeia as instituições educativas. O autor nos adverte sobre a necessidade de termos consciência do poder ideológico que existe na Educação, presente na utilização da linguagem e a que, enquanto educadores, precisamos constantemente nos atentarmos. Uma ideologia muito recorrente nos diversos discursos diz respeito à ideia fatalista de que as coisas são como são e sempre serão de determinada forma. O autor explica: “Uma das eficácias da sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem natural dos fatos” (Freire, 2021, p. 124). Dessa forma, vende-se a ideia de que a pessoa desempregada está nessa condição por incompetência, então precisa se esforçar mais do que já se esforça, como se o desemprego não fosse fruto da desigualdade, da ética do capital. O correto seria que todos pudessem ter emprego, é a ética humana, da vida. Mas a pessoa desempregada, imersa nessa ideologia que estagna, não se coloca como protagonista, de modo a atuar politicamente contra o sistema que se impõe.

No campo educacional isso se faz presente. A forma, por exemplo, como um livro didático apresenta um conteúdo demonstra uma ideologia: muitas vezes, a ideologia mercantil,

dos opressores. E o que Freire (2021) propõe é o descortinamento dessas ideologias e uma postura dialógica frente aos conteúdos, atentando-se, inclusive, à linguagem.

O autor exemplifica como a linguagem expressa certas ideologias e são discursos que já foram, ou são, ainda recorrentes, caso, por exemplo, de: “O negro é geneticamente inferior ao branco; que poderíamos esperar deles, uns baderneiros, invasores de terra; que vergonha, homem casar com homem”. Acrescentamos o seguinte discurso que muitos já ouvimos: “o índio é preguiçoso, por isso não foi escravizado”. Desse modo, devemos buscar a ética, sugerindo reflexão aos educandos acerca de certos discursos.

Sabemos que discursos ideológicos reacionários e preconceituosos provocam a exclusão, ainda mais, de povos que foram excluídos historicamente. Assim sendo, os processos formativos necessitam provocar reflexões e problematizações sobre certezas que foram disseminadas ao longo do tempo e, por meio disso, estereótipos de diversas gentes e povos foram perpetuados nos ambientes educacionais. A educação progressista e inclusiva deve adotar uma postura de uma escuta favorecedora da discussão de ideias.

Além disso, deve-se incitar no ambiente educativo o sentimento de pertencimento, valorizando a identidade cultural a qual cada um se reconhece como parte; compreender a leitura de mundo de cada educando é favorecer, por meio do diálogo, outras possibilidades de interpretação da realidade, abrindo, assim, caminhos para que eles, efetivamente, *estejam no mundo*, na construção de espaços de inventividade e transformação.

Uma vez explicitadas as considerações teórico-críticas, principalmente com base em Freire, cabe ainda salientar que esta pesquisa é qualitativa, de natureza aplicada, exploratória, preocupada com a descrição e fundamentada nas abordagens documental e bibliográfica (Gamboa, 1997; Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999). Para levarmos a cabo nossos objetivos, propomos seguir um método investigativo pautado na pesquisa-ação que “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (André, 2009, p. 33). Adotamos tal método pelo fato de a pesquisadora atuar como coordenadora pedagógica na escola em que se pretende desenvolver o estudo. Dessa forma, os papéis de pesquisador e de coordenador pedagógico/formador se fundiram, frente a uma ação formativa que contribuiu para a transformação de todos os envolvidos, por isso a importância da vigilância epistemológica. O método de pesquisa-ação, como assinala David Tripp (2005), prevê o pesquisador em ação no processo de pesquisa, com possível intervenção direta, e o pesquisador enquanto sujeito atuante no processo de transformação.

Os dois questionários empregados na pesquisa são estruturados (Ghedin; Franco, 2011; André; Lüdke, 2005; Bogdan; Biklen, 1994; Flick, 2013) e compreendem preocupações diferentes e complementares. Tanto as respostas obtidas nos questionários quanto os textos dissertativos produzidos pelos subgrupos foram lidos e refletidos na intenção de buscar indícios/pistas capazes de responder ao objetivo principal da pesquisa, o que significará organizar os dados em categorias emergentes (Ludke; André, 2011). Dessa forma, o presente estudo se pautou pela convicção de que a análise de dados ocorre em:

Um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação (Alves-Mazzoti; Gewandsznadler, 2001, p. 170).

Destaca-se ainda que a pesquisa envolve estudo de caso, ou seja, preocupações com o empírico, a filosofia do sujeito e os recortes sociais (André, 2012; Stake, 1995; Yin, 2010). O estudo de caso diz respeito não só ao entendimento de fenômenos sociais, mas também à maneira como ele é experienciado, visto que é pesquisa envolvendo *o sujeito*, produzida *sobre o sujeito e a partir do sujeito*, daí *a relação com* alguns pressupostos epistemológicos, tais como:

- O conhecimento em constante processo de construção;
- O caso estudado envolve multiplicidade de dimensões;
- A realidade analisada é compreendida por diversas óticas;
- O contexto deve ser considerado, de acordo com suas múltiplas e integradas divisões;
- O aspecto unitário/excepcional/específico é valorizado, mas a contar da análise situada e em profundidade.

Alinhada a essa concepção de sujeito situado e reflexivo, a presente investigação se aproxima da perspectiva da pesquisa-ação crítica, conforme discutida por David Tripp (2005), ao compreender a prática educativa como um campo de disputa simbólica e política. Os questionários foram elaborados a partir da realidade do coletivo da escola pesquisada, considerando-se o contexto específico, de modo a favorecer uma escuta sensível e situada. A análise desenvolvida nesta pesquisa se articulou a uma ação formativa com as professoras, ainda em curso, o que possibilitou uma leitura coletiva e crítica das experiências vividas, ampliando o olhar sobre a temática indígena. Essa formação, por sua vez, desencadeou transformações, mesmo que tímidas, nas práticas docentes, em um processo contínuo de reflexão e reelaboração,

como afirma Tripp (2005, p. 459), “a pesquisa-ação é [...] mais orientada pelo processo do que pelo produto final e é mais metodológica do que substantiva”, o que reforça a legitimidade de investigações que não objetivam apenas comprovar hipóteses, mas criar outros modos de conceber determinado tema, além de favorecer transformações na forma de ensinar e aprender.

Tripp (2005), ao discorrer sobre a pesquisa-ação, desloca a questão “a pesquisa-ação funciona?” para “Como tornar minha pesquisa-ação mais efetiva”?, colocando no centro do debate o engajamento crítico, ético e situado do pesquisador. Nesse sentido, o autor reforça que o envolvimento do pesquisador não é apenas técnico ou metodológico, mas também ético e político. A pesquisa-ação crítica exige que o pesquisador assuma uma postura de implicação com a realidade investigada, sendo capaz de reconhecer suas próprias posições, e nesse caso, como já descrito, sendo a coordenadora pedagógica da escola, esforcei-me para que meu envolvimento, embora atravessado pela minha função institucional, não comprometesse a integridade da investigação e, sim, favorecesse espaços de reflexão coletiva e de transformação. Como afirma o mesmo autor acerca da eficácia da pesquisa-ação “[...] ela é tão eficaz quanto as pessoas que a realizam” (Tripp, 2005, p. 460).

Além disso, Tripp destaca a diferença entre a prática rotineira e a pesquisa-ação. Enquanto a prática rotineira se caracteriza por respostas imediatas, baseadas em experiência, muitas vezes sem registro, reflexão sistemática e/ou devolutiva, a pesquisa-ação “não é simplesmente uma forma sofisticada de prática rotineira” (Tripp, 2005, p.456), mas uma abordagem que transforma a prática em campo de investigação crítica. No campo educacional, essa distinção é fundamental: a pesquisa-ação contribui para que o pesquisador atue como agente reflexivo de mudança, produzindo conhecimentos a partir de contextos vivos e situados. Nesse sentido, como é o caso desta pesquisa, tal abordagem contribui para a superação de problemáticas históricas, como os silenciamentos curriculares a respeito da temática indígena, e para a construção de rupturas com pensamentos colonizados que ainda atravessam práticas escolares.

Nas seções 2 e 3, respectivamente, estudamos as interpretações de autores não indígenas, com viés crítico, considerando aspectos que pudessem esclarecer a trajetória indígena no Brasil, desde a colônia, além de autores indígenas, de modo a buscarmos compreender a temática indígena a partir de suas vozes. Esse estudo bibliográfico parte do que Antônio Joaquim Severino (2007, p. 28) destaca como sendo análise “textual, temática e interpretativa”, de modo que seja possível realizar uma síntese seguindo a abordagem que pretende encaminhar os estudos, a partir das hipóteses levantadas.

Em relação aos pesquisadores não indígenas, buscamos “escutar” suas vozes, num “lugar” circunscrito de não indígenas. Sobre as abordagens indígenas, tratam-se de análises que utilizam a lente de saberes ancestrais e suas cosmologias para contarem a história do Brasil, sendo eles os protagonistas. Todos os autores levantam questões importantes e que nos instigam a pensar sobre possibilidades formativas que ampliem os saberes e deem cada vez mais voz àqueles que foram subjugados por longo tempo.

Os autores não indígenas configuram clássicos, na acepção de Italo Calvino. Para o autor, ler os clássicos permitem situarmo-nos no que tange à “humanidade”. Expressa ele: “Resta o fato de que ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do *otium* humanista” (Calvino, 1993, p. 15); o pensador explica que se torna clássico aquilo que ultrapassa o tempo, “que persiste como rumor” (1993, p. 15). Os clássicos perduram como sementes no corpo, muitas vezes, não nos recordamos exatamente do conteúdo da leitura de um clássico, mas a essência deles vigora em pensamentos/ideias que articulamos em nossas vidas, por meio de um diálogo, de um posicionamento, de algo que criamos. Tratam-se de temas humanos, com linguagem que normalmente nos toca, nos traz uma provocação, um desejo de pensar sobre aquilo que é tratado. Acerca disso, o autor elucida: “Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs [...] O “seu” clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente [...]” (Calvino, 1993, p. 13).

Como exemplo disso, ele cita Jean Jacques Rousseau e explica que a produção deste lhe agrada, porém sente o desejo de contradizê-la. No entanto, mesmo com críticas, Calvino (1993) explica que não deixaria Rousseau fora da lista de “seus autores”. Ainda sobre isso, o escritor define: “Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam as nossas e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (Calvino, 1993, p. 11).

Assim sendo, a escolha de autores não indígenas que estudaram e pesquisaram sobre os povos indígenas têm como premissa o fato de serem clássicos, ou seja, de terem importância histórica no que diz respeito à pesquisa realizada e de trazerem elementos documentais com abordagem inédita, considerada de extrema relevância, inclusive, fonte de pesquisa para pesquisadores de outros países. É fato que devemos considerar o contexto histórico em que algumas obras foram produzidas e, diante disso, termos uma postura crítica acerca de alguns aspectos das obras selecionadas; entretanto, isso não invalida a importância da obra, pelo contrário, traz movimento de criticidade à pesquisa e um contorno mais denso.

Já os autores indígenas remetem a importância de atribuir voz aos subalternos. Spivak (2010, p. 86) expressa que a constituição do sujeito imperialista tem relação com a violência epistêmica e “com o avanço do conhecimento e da civilização”. Desse modo, é possível elaborarmos o seguinte percurso de pensamento: os europeus, sujeitos imperialistas, homens brancos com uma concepção de mundo ocidental, ao adentrarem em terras brasileiras, buscaram inculcar o progresso e a forma de ser e viver nessas terras. Depararam-se com os povos originários com seus modos de vida diversos e os trataram como selvagens. Com o intento do processo civilizatório, os europeus utilizaram de violência epistêmica em relação aos povos indígenas, vistos como “atrasados”.

Desde então, tudo o que se refere aos povos originários é intermediado e interpretado por meio de outras vozes. Spivak (2010), em seu livro *Pode o subalterno falar*, traz algumas questões referentes à história das mulheres indianas, de modo a elucidar o silenciamento delas, de suas vivências e a intermediação de suas histórias feita por homens brancos intelectuais. A partir disso, a autora inaugura uma importante discussão acerca da necessidade de se criar espaço para que os subalternos ou marginalizados/oprimidos possam contar suas histórias, referenciados pela vivência, pela imersão na experiência, marcada, no caso dos povos indígenas, pelo genocídio e epistemicídio.

Diante disso, selecionamos autores e autoras indígenas que possuem importância na história da luta indígena, e alguns deles tornaram-se referência como pesquisadores e escritores, utilizando suas vozes para contarem suas perspectivas em relação à história do Brasil, as histórias de seus territórios e suas culturas. Assim, nesta pesquisa, criamos espaços para que esses que foram silenciados por tanto tempo possam ser ouvidos/lidos e, desse modo, possamos tentar compreender algumas questões históricas e de seus modos de vida por meio de suas próprias vozes, o que contribui, ainda mais, para pensarmos em formas de concretizar na Educação a Lei 11.645/2008.

Nesse sentido, elencamos na seção 4 os dados empíricos da pesquisa, isto é, as respostas das professoras de uma escola pública municipal de São José do Rio Preto a questionários sobre a temática indígena. As respostas foram agrupadas em quadros, levando-se em consideração cada uma das perguntas realizadas. Analisamo-las a partir de critérios como recorrência, embora dados específicos também tenham sido considerados, por acreditarmos que configuram sinais pertinentes para entendimento indiciário da concepção das docentes sobre o tema.

2 INTERPRETAÇÕES NÃO INDÍGENAS

Nesta seção, apresentamos interpretações de autores não indígenas acerca da história e das influências das culturas indígenas na sociedade e na cultura brasileira, a partir de um viés crítico. Buscamos dar voz a pesquisadores não indígenas, a fim de compreender suas concepções a respeito dessa temática. Dessa forma, analisamos as interpretações de Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro, Manuela Carneiro da Cunha e John Monteiro.

2.1 Gilberto Freyre

Livro que à ciência alia a profunda poesia que o passado revoca e nos toca.
A alma de brasileiro que o portuga feemeiro fez e o mau fado quis infeliz!
(Manuel Bandeira)

Em seu livro *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre, no capítulo intitulado “O indígena na formação da família brasileira”, apresenta muitas contribuições, dentre as quais a mais expressiva diz respeito à descrição da vida cotidiana dos indígenas e das influências culturais e de miscigenação destes povos para a formação do povo brasileiro.

Um dos principais eixos de sua obra é a defesa da miscigenação como base formadora da identidade nacional brasileira, perspectiva que rompeu, à época, com discursos eugenistas e valorizou a cultura mestiça como constitutiva da brasilidade. Essa leitura foi inovadora e lhe conferiu destaque não apenas no Brasil, mas também em debates internacionais sobre identidade e formação de sociedades pós-coloniais.

No entanto, em alguns trechos do referido capítulo, é possível perceber uma análise que, embora pioneira e profundamente relevante para os referenciais de sua época- inclusive com ampla repercussão internacional-, apresenta um olhar atravessado por certas limitações no que diz respeito aos modos de vida dos povos indígenas.

Nesse sentido, quando sua obra é lida à luz de abordagens contemporâneas, torna-se evidente uma certa desapropriação da autenticidade das socioculturas indígenas, especialmente quando essas são interpretadas por lentes externas e num contexto histórico marcado por hierarquizações culturais. Reconhece-se que Freyre é um autor de enorme relevância para a historiografia e para o pensamento social brasileiro, sendo sua obra uma referência incontornável, ainda que passível de releituras críticas.

De toda forma, é fundamental situar o lócus de cada pesquisador e reconhecer os contextos históricos e epistemológicos que moldam suas interpretações. Nesse sentido, esta pesquisa também se propõe a adotar uma perspectiva analítica atenta às condições de produção dos saberes.

Em epígrafe, o excerto de um poema de Manuel Bandeira, publicado no livro *Mafuá do Malungo* (1948), faz uma referência à obra de Freyre. De forma poética, Bandeira explicita parte da contribuição do autor ao unir, com singularidade, ciência e sensibilidade. A escrita de Gilberto Freyre se destaca por seu estilo fluido, minucioso e marcadamente descritivo, no qual a linguagem carrega um certo lirismo, aproximando análise e poesia. Sua obra percorre, com detalhamento, aspectos do cotidiano do “índio” desde a invasão portuguesa, revelando um olhar atento às tramas da cultura e da vida social.

No capítulo analisado, a representação do indígena feita por Gilberto Freyre se mostra marcada por certa generalização e por elementos depreciativos, expressando o olhar de um homem branco sobre os povos indígenas, baseado majoritariamente em relatos escritos e em referências secundárias, como as de Karl von den Steinen, Koch-Grünberg, Padre Anchieta, entre outros. Freyre não realizou trabalho de campo junto aos povos indígenas; ainda assim, sua narrativa é construída com estilo descritivo, detalhado e atravessado por análises interpretativas que buscam compreender o cotidiano desses sujeitos ao longo da história do Brasil.

O trecho a seguir exemplifica essa representação, ao descrever o encontro entre europeus e indígenas, Freyre escreve:

De modo que não é o encontro de uma cultura exuberante de maturidade com outra já adolescente, que aqui se verifica; a colonização européia vem surpreender nesta parte da América quase que bandos de crianças grandes; uma cultura verde e incipiente, ainda na primeira dentição; sem os ossos nem o desenvolvimento [...] (Freyre, 2006, p. 158).

Nesse excerto, o autor utiliza imagens biológicas para expressar a desigualdade entre as culturas em contato, representando o indígena como pertencente a uma sociedade infantilizada ou incompleta em seus modos de vida.

No entanto, como já descrito anteriormente, *Casa-Grande & Senzala* foi escrito em um contexto histórico atravessado por discursos racistas e higienistas, característico da década de 1930. Nesse cenário, a obra de Freyre adquire relevância justamente por oferecer um olhar distinto daquele predominante à época, ao valorizar a mestiçagem como fundamento da formação cultural brasileira. Seu pensamento enfatiza a integração das três matrizes: indígena,

africana e portuguesa, como constitutivas do povo brasileiro, o que lhe garantiu projeção tanto nacional quanto internacional.

A partir dessa perspectiva, Freyre (2006) identifica, ao longo da obra, elementos culturais de origem indígena incorporados à formação da sociedade brasileira, especialmente em relação à alimentação, vestuário, artesanato, agricultura, ao trato com animais domésticos, bem como nas manifestações musicais, na dança e em determinadas expressões linguísticas e comportamentais. Essas contribuições são apresentadas como influências marcantes na construção de aspectos culturais e sociais do Brasil. Ainda assim, nota-se, contudo, que sua leitura é atravessada por determinadas generalizações e interpretações que tendem a simplificar a complexidade sociocultural dos povos indígenas, como podemos observar no excerto:

A reação do domínio europeu, na área da cultura ameríndia invadida pelos portugueses, foi quase a de pura sensibilidade ou contratilidade vegetal, o índio retraindo-se ou amarfanhando-se ao contato civilizador do europeu [...]. Mesmo quando acirrou-se em inimigo, o indígena ainda foi vegetal na agressão: quase mero auxiliar da floresta. (Freyre, 2006, p. 158)

A forma como a mulher “índia” é descrita por Freyre (2006) também reflete um olhar genérico, atravessado por uma lógica patriarcal e, de certo modo, preconceituosa, construída a partir de relatos escritos por cronistas e missionários como Padre Anchieta. Em um dos trechos citados por Freyre, lê-se:

As mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, as mais ardentes indo esfregar-se nas pernas desses que supunham deuses. Davam-se ao europeu por um pente ou um caco de espelho [...] “las mujeres andan desnudas y no saben negar a ninguno” – palavras do padre” escrevia o padre Anchieta. (Freyre, 2006, p. 161)

Esse tipo de descrição contribui para a construção de uma imagem hipersexualizada e submissa da mulher indígena, reforçando uma representação marcada por exotização e ausência de agência, ou seja, pela negação de sua capacidade de ação, escolha e autoria sobre sua própria história e corpo. Trata-se de uma narrativa que a silencia enquanto sujeito ativo, confinando-a a um papel passivo dentro de um olhar colonial.

Na sequência, Freyre relata que os meninos indígenas seriam frutos de um amor essencialmente físico, descrevendo que nasciam “com gosto só de carne” (FREYRE, 2006, p. 162). O autor também comenta sobre a criação de meninos nascidos clandestinamente, que “cresceram à toa, pelo mato”, expressão que sugere um juízo pejorativo e desqualificador. Além

disso, a figura do indígena adulto é construída por meio de uma ideia de preguiça e inapetência para o trabalho físico, conforme se observa na comparação com os africanos:

[...] No rame-rame tristonho da lavoura de cana, que só as reservas extraordinárias de alegria e de robustez animal do africano tolerariam tão bem [...], a enxada é que se firmou nunca na mão do índio nem na casa do mameluco.” (FREYRE, 2006, p. 163)

A recorrência desse tipo de formulação aponta para um olhar eurocêntrico, que tende a reduzir o indígena a estereótipos de passividade, indolência ou atraso civilizacional. Ainda em outra passagem, Freyre (2006) comenta sobre os rituais de iniciação dos meninos, nomeando como “crueldade” suas práticas culturais:

Fraudes grosseiras de feitiçaria, as doenças sugadas pelo feiticeiro, cuja principal função seria, entretanto, tirar espíritos maus; duas grandes cerimônias para celebrar épocas de colheita ou de amadurecimento de frutas, a da mandioca e a do abacaxi; os meninos cruelmente espancados nas cerimônias da puberdade (Freyre, 2006, p. 165)

Essas passagens revelam um conjunto de narrativas construídas a partir de uma lente que projeta valores ocidentais sobre o outro, nesse caso, o indígena, transformando suas práticas culturais em imagens de atraso, irracionalidade ou crueldade. Ao longo do capítulo, o que se delineia é uma representação dos povos originários pouco comprometida com suas epistemologias e formas de vida autônomas, mais alinhada às interpretações baseadas em juízos coloniais.

A presença indígena no cotidiano da população brasileira, desde o período colonial, manifesta-se em diferentes aspectos culturais, muitos dos quais permanecem ativos até hoje. Um exemplo significativo encontra-se no imaginário infantil: as histórias de animais, amplamente apreciadas pelas crianças brasileiras, evocam narrativas tradicionais de diversas origens. Como observa Freyre (2006), “contos com semelhança aos do folclore europeu fazendo lembrar os do lore africano” (p. 166) continuam presentes na cultura nacional. A expressão “lore africano”, nesse contexto, refere-se ao conjunto de tradições orais africanas — mitos, contos, provérbios e saberes populares transmitidos entre gerações — que se fundem às heranças indígenas e europeias na formação do repertório narrativo brasileiro.

As influências indígenas, em especial, se destacam na relação com os animais e a natureza, elementos centrais nas histórias tradicionais contadas às crianças. De acordo com a obra de Freyre (2006), tais narrativas merecem atenção não apenas pelo conteúdo fabuloso, mas

por carregarem símbolos e práticas relacionadas à magia, à superstição e à visão cosmológica dos povos originários. Essa presença também se estende à musicalidade: muitas cantigas infantis com temática de bichos — como “Boi, boi, boi, boi da cara preta” — atualizam, em forma lúdica, figuras simbólicas que remetem ao comportamento animal, seja como forma de intervenção educativa ou de entretenimento.

Além disso, os brinquedos e objetos confeccionados com formas de animais, ou mesmo produzidos com materiais naturais, como o estilingue usado para pegar passarinhos, revelam como os saberes indígenas foram sendo incorporados ao brincar das crianças brasileiras, em especial nas zonas rurais. Esses elementos apontam para uma presença indígena viva e estruturante nas práticas cotidianas da infância, mesmo que nem sempre nomeada ou reconhecida como tal.

Além disso, os brinquedos de figuras de animais ou a eles relacionados feitos pelos indígenas estão presentes na cultura infantil brasileira. Por exemplo, o estilingue produzido com materiais naturais para pegar pássaros e criá-los faz parte da cultura de muitas regiões brasileiras, como brincadeira de meninos e meninas. Há ainda a observação de que os jogos e brincadeiras de origem indígena eram notadamente mais animados e expressivos do que os praticados pelos colonizadores portugueses. O próprio “jogo do bicho”, por exemplo, pode ser compreendido como um resquício das tradições lúdicas indígenas, profundamente marcadas pela presença simbólica e material dos animais, especialmente aqueles associados à floresta.

Nesse sentido, observa-se que, para muitos povos indígenas, os animais de diferentes espécies eram considerados boas companhias no cotidiano. Araras, macacos, patos, gatos, cobras mansas, entre outros, eram integrados de forma afetiva à vida comunitária. Esse convívio estreito contribuiu para a valorização dos animais como parte da rede de relações humanas e não humanas. Herdamos, de certo modo, esse apreço, ainda que transformado, a partir desses costumes originários. Como aponta Freyre (2006, p. 167), “ainda hoje [...] o índio não faz distinção entre o homem e o animal”.

Outro ponto relevante diz respeito à poligamia, prática comum entre diversos povos indígenas, conforme indicam os registros analisados por Freyre (2006). Atualmente, alguns autores e autoras indígenas, como Geni Núñez (2023), têm defendido a poligamia como forma de descolonizar as estruturas familiares impostas pelo cristianismo e outras instituições coloniais, que introduziram a monogamia como modelo hegemônico. Embora este trabalho não se aprofunde na temática, reconhece-se a importância de sua discussão no campo dos estudos decoloniais e das cosmologias indígenas.

Também merecem destaque os aspectos místicos que influenciaram profundamente a cultura brasileira. O uso da cor vermelha como proteção espiritual, identificada, por exemplo, no que a cultura popular passou a chamar de “quebra-demanda”/quebrante, remonta a práticas indígenas ancestrais. Nesse campo, destaca-se ainda a importância do “banho” como ritual de limpeza e cuidado, amplamente presente nas práticas indígenas. O hábito de banhar-se diariamente com o uso de ervas, tanto para refrescar quanto para prevenir e tratar doenças, foi integrado à cultura popular brasileira, especialmente por meio de benzedeiras e curandeiras. Tais práticas continuam vivas em muitos contextos e seguem sendo utilizadas para limpar o corpo, afastar males espirituais e reequilibrar as energias corporais.

A alimentação e o artesanato indígenas influenciaram fortemente nossos costumes, especialmente com a utilização de mandioca, caju, banana, castanha de caju, urucum, tarubá (bebida preparada à base de mandioca), pimenta malagueta (que também é usada na cultura africana), moqueca indígena (embrulhada em folha de bananeira), muito apreciada em diversas regiões do Brasil, como a Amazônia, peixe assado na brasa, pinhão, palmito, batata-doce, cacau, pinhão, gengibre, tapioca, entre outros alimentos que fazem parte da nossa cultura.

Do artesanato feito de forma primorosa pelas mulheres indígenas vem a nossa relação com as artes-manuais, a partir do uso de alguns materiais, como junco, cipó, palha de pindoba, madeiras, cascos, penas e peles de animais, lanugem, tintas naturais advindas da natureza para tingimentos, dentre outros. A utilização desses materiais compunha os mais diversos objetos criados: redes, cuias, vasilhas para carregar água feitas de cabaços, objetos feitos de cipós e outros.

Atualmente, notamos, entre os artesãos, um processo de retomada do uso de materiais naturais na confecção de suas obras, o que inclui, mais recentemente, a revalorização dos tingimentos de tecidos com pigmentos provenientes da natureza. Essa retomada revela um desejo de reconexão com as origens e com o saber ancestral, um gesto de resistência e de reencantamento do fazer manual. Em meio ao esgotamento provocado pelo ritmo acelerado do progresso e pelo distanciamento da terra, esse retorno às práticas tradicionais expressa também uma busca por equilíbrio, tempo e sentido.

Tal gesto pode ser compreendido como uma forma de resistência ao esquecimento imposto pela lógica do progresso, aquilo que Walter Benjamin (1987), em suas *Teses sobre o Conceito de História*, descreve como um lampejo de memória que irrompe no presente. Retomar o ancestral, nesse sentido, é um ato político e sensível: uma tentativa de reatar os fios rompidos pela modernidade, restaurando vínculos entre criação, natureza e vida.

Entre tantas heranças que nos atravessam, a rede de descanso talvez seja uma das mais emblemáticas: permaneceu entre nós como objeto de uso cotidiano e também como elemento estético, resistente ao tempo e às transformações. Sempre esteve presente, silenciosa, mas firme, como testemunha dos modos de viver herdados dos povos originários.

Podemos ainda dizer que a nossa relação com as plantas guarda muito das culturas indígenas, como o uso de ervas e folhas para fins medicinais, no tratamento de problemas gastrointestinais, dores nos membros inferiores, febre, entre outros. Esses saberes, transmitidos de geração em geração, sobrevivem à tentativa histórica de apagamento e seguem presentes nas práticas populares, nos quintais e nas memórias das famílias, compondo o tecido vivo da cultura brasileira.

Freyre (2006) descreve, também, o quanto os jesuítas impuseram a cultura européia aos povos indígenas. Um exemplo dessa imposição aparece na música: os religiosos intervieram em cantos e celebrações, modificando trechos que consideravam inapropriados ou “pagãos”. Trata-se, contudo, de apenas um entre tantos exemplos de como ocorreu, ao longo do processo colonial, uma fusão complexa, e muitas vezes tensa, entre universos culturais distintos. Nota-se, assim, como a obra de Freyre (2006) evidencia essa dinâmica ambígua: ao mesmo tempo em que documenta a força colonizadora dos valores europeus, revela a permanência das culturas indígenas como substrato resistente na formação do povo brasileiro.

2.2 Sérgio Buarque de Holanda

Apesar de você, amanhã há de ser outro dia
Eu pergunto a você onde vai se esconder da enorme euforia
Como vai proibir quando o galo insistir em cantar, água nova brotando [...]
(Chico Buarque de Holanda)

A fim de fundamentar ainda mais a pesquisa à luz dos teóricos clássicos, consideramos fundamental elencar a obra *Caminhos e Fronteiras*, de Sérgio Buarque de Holanda. O autor foi uma das figuras mais importantes para a construção do pensamento sobre a História do Brasil no século XX, com contribuições marcadas por um olhar humanista. Sérgio Buarque é historiador, crítico literário, ensaísta e professor universitário. Sua formação se deu, em partes, pela influência do pensamento europeu e pela sensibilidade para as particularidades do Brasil. A obra *Caminhos e Fronteiras* apresenta rigor histórico, com acurada análise documental e reflexões fundamentais sobre as complexidades das relações que se estabeleceram no tempo

histórico analisado, bem como os modos de ser e habitar o território, e as transformações advindas da interação com o ambiente ocupado.

O livro foi publicado em 1957, em meio a um processo de modernização e deslocamento do eixo do desenvolvimento que se concentrava no eixo Rio-São Paulo para as regiões do interior do território, como o projeto de construção de Brasília, no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). *Caminhos e Fronteiras* é a obra em que o autor aprofunda sua investigação sobre a formação social e cultural do país. O livro dá sequência a uma trilogia que se inicia com *Raízes do Brasil* (1936) e *Monções* (1945).

Caminhos e Fronteiras divide-se em três partes. A primeira intitula-se “Índios e Mamelucos” e traz nove capítulos, nos quais o autor aborda os modos de vida, os saberes e as interações entre indígenas, mestiços e colonos paulistas, revelando um sertão habitado por conhecimentos populares que resistiram à tentativa de homogeneização cultural europeia. Na segunda parte, “Técnicas Rurais”, Sérgio Buarque de Holanda apresenta a lenta transição entre práticas tradicionais e os primeiros indícios da racionalização produtiva, e descreve a necessidade de adaptar as técnicas europeias à realidade brasileira, originando-se um conhecimento híbrido. Na terceira parte, “O Fio e a Teia”, o historiador trata dos saberes técnicos e modos de produção e comercialização, expondo criticamente os entrelaçamentos entre os saberes locais e os processos de modernização, bem como o declínio de certas indústrias artesanais. Ressaltamos que o livro descreve o período colonial brasileiro, especialmente entre os séculos XVII e XVIII (1600-1700), com a ocupação/expansão dos paulistas rumo ao interior do território, chamado “sertões”. Nesse contexto, se constituem as figuras dos bandeirantes, tropeiros, mamelucos e as interações e conflitos com os povos indígenas.

No livro, propõe-se uma reelaboração histórica que descreve o mito do heroísmo bandeirante e revela a importância dos sujeitos inviabilizados, como os indígenas e os mestiços, na formação do território brasileiro. É no espaço silenciado, advindo do que não foi revelado pela história narrada pelos dominadores, que Sérgio Buarque revela os saberes construídos na “fronteira”: lugar em que as culturas se cruzaram e se transformaram e reinvenções aconteceram a partir das vivências nos ambientes ocupados. Podemos compreender a ideia de reinvenção como um ato de resistência da terra – enquanto território habitado por povos ancestrais e atravessado por experiências de confronto, adaptação e permanência – no espaço histórico da fronteira. Nesse sentido, o trecho da música “Apesar de você”, de Chico Buarque, em epígrafe, ecoa simbolicamente o que permanece, resiste e se reinventa.

Sérgio Buarque de Holanda (1975) inicia a Parte I do livro com o capítulo “Veredas de Pé Posto”. O título sinaliza o caminho aberto nas matas pelos indígenas, é a ideia de travessia, “de pé posto” é uma expressão antiga que expressa uma caminhada ativa, utilizando o corpo, os pés descalços. No capítulo, o autor descreve que os colonizadores não abriram caminhos, mas, sim, trilharam os que já existiam, utilizando-se dos conhecimentos dos indígenas: “neste caso, como em quase tudo, os adventícios deveram habituar-se às soluções e muitas vezes aos recursos materiais dos primitivos da terra” (1975, p. 15).

O historiador explicita que havia técnica e estratégia na abertura de caminhos realizada pelos indígenas, ao discorrer “Para o sertanista branco ou mameluco, o incipiente sistema de aviação que aqui encontrou foi um auxiliar tão prestimoso e necessário quanto o fora para o indígena” (1975, p. 15). Os adventícios (colonos, bandeirantes) não tinham domínio da terra, aprenderam a mover-se nela, a partir das estratégias utilizadas pelos indígenas. As técnicas indígenas envolviam galhos cortados, troncos de árvores derrubados e outros sinais mais sutis do ambiente para demarcar os espaços, uso das estrelas e da sombra do polegar para marcar o tempo e a direção e extrema capacidade de reconhecer rastros – o tempo e as marcas deixadas na terra de quem por ela passou.

Holanda (1975) descreve esses conhecimentos indígenas como técnicas e estruturas funcionais ao ambiente. O autor revela que esses saberes dizem respeito à inteligência tátil, à tática de sobrevivência, memória do espaço e conhecimentos matemáticos, astronômicos e geográficos, próprios desses povos ancestrais, como consta “durante a noite marcaram as horas, em alguns lugares, pela observação das estrelas e constelações. Durante o dia, pela sombra que o polegar deixa na mão” (1975, p. 16). Essas tecnologias de saber utilizadas pelos indígenas não são retratadas de forma folclórica, meramente intuitiva ou “menor” pelo autor, ao contrário, são retratadas como um saber elaborado e ajustado ao ambiente, embora sua lógica não obedeça à epistemologia eurocêntrica.

Para além disso, Holanda (1975) destaca a capacidade desenvolvida pelos indígenas de dominar a terra, imitando as vozes dos animais para comunicar-se e integrar-se ao ambiente, o que era fundamental para a boa caçada, um conhecimento sensorial sofisticado sobre as matas, memória para reconhecimento dos ambientes e sensibilidade para orientação nos diversos espaços. Esses conhecimentos tiveram implicações na formação territorial e cultural do interior do Brasil. A destreza sertanista em relação à apropriação das matas só foi possível em virtude da interação com os povos indígenas. A figura do bandeirante como herói nacional é destituída quando percorremos as trilhas feitas pelos indígenas – houve um furto violento, epistêmico e corporal. A sobrevivência dos bandeirantes e a ocupação territorial se deu pelo que “retiraram”

dos indígenas: a aprendizagem com esses povos foi fator determinante para a vida no interior das matas, mas sem o devido reconhecimento.

Holanda (1975) expõe que os indígenas, como “refere uma testemunha fidedigna” (p. 19), eram capazes de ouvir lenhadores a sete quilômetros de distância ou notar sons que escapariam aos ouvidos não indígenas. Isso denota que a mata/floresta para o indígena era/é uma linguagem e que esses povos eram/são profícuos leitores. Chama atenção do autor, a memória indígena expressa na habilidade cartográfica/representações gráficas, que, como consta no referido capítulo, por vezes, superam os mapas dos europeus no que tange à riqueza de detalhes e dados importantes, expressas por meio do desenho de mapas realistas, tendo como base a memória visual e a oralidade, a saber:

[...] Aos sentidos exercitados pelo gênero de vida que levam, acrescenta-se neles, conforme já se notou acima, um senso de orientação quase miraculoso. Disso há exemplo na habilidade cartográfica de que frequentemente são dotados [...] nesse singelo realismo, que pode encantar um temperamento de esteta, imita-se tudo quanto os olhos viram. Uma atenção exata e uma fiel memória, como só a têm alguns povos naturais. (Holanda, 1975, p. 20-21)

Ainda em relação a isso, Holanda (1975) cita Karl Von Den Steinen, etnólogo e antropólogo alemão, que considerou o desenho do rio Batovi um tanto quanto bem elaborado, no sentido prático e usual, um mapa em que é possível verificar com minúcias a tortuosidade do rio. A maneira de registrar era feita com as pontas do dedo na areia. Essa forma de registro é inversa ao conhecimento fixo do modelo ocidental e revela um saber expresso corporalmente. Esse modo de saber tem no próprio corpo a orientação e o mapa é uma extensão do que se escuta, se vê e se compreende do território, como os “mapas de areia” descritos na obra, e isso revela a cosmologia “viva” indígena, que é relacional e afetiva, como aponta Eduardo Viveiros de Castro (2010, p. 61): “o espaço, para os povos indígenas, não é um recipiente neutro no qual os corpos estão contidos ou se deslocam [...] mas um campo de relações perspectivadas, onde cada corpo ocupa o centro do mundo que ele próprio constitui”.

Para elucidar ainda mais isso, podemos citar a forma de comunicação dos indígenas utilizando-se de “fogueiras e rolos de fumaça, usado até hoje pelas nossas populações rurais” (Holanda, 1975, p. 23). Trata-se de uma cartografia viva e prática, adequada ao espaço; indicava rotas, perigos, presenças indesejáveis etc.

Ainda nesse contexto, faz-se fundamental compreender que as entradas e bandeiras, expedições de caráter exploratório e colonizador que partiram do planalto paulista em direção ao sertão adentro, afastaram-se da lógica urbana do litoral, delineando-se um espaço

civilizatório híbrido, marcado pela violência e reinvenção cultural. Desse modo, segundo Holanda (1975), foi sendo constituída uma tradição própria no interior de São Paulo, com camadas de improviso: “Tudo era incerteza. Era preciso improvisar. Nenhuma estabilidade se criava” (Holanda, 1975, p. 157). Houve a necessidade de adaptação constante frente ao inexplorado e uma cultura marcada pela oralidade em virtude da ausência de instituições formais estáveis no interior e pela experiência de práticas informais.

Desse modo, a cultura paulista interiorana foi se constituindo à margem dos padrões europeus. Holanda (1975) discorre sobre o costume de andar descalço, um hábito duradouro no meio rural, mesmo no meio urbano, por um bom tempo, entre os paulistas do sertão e os indígenas aldeados. Tratava-se de uma forma de vida mais rústica, adaptada ao sertão e, por isso, era comum doenças como o bicho-de-pé.

A mulher sertaneja, invisível socialmente, também é retratada pelo autor, são as “samaritanas”, as mulheres que ofereciam água aos viajantes, revelando o quanto os caminhos dos sertanejos eram traçados em torno da água: eram indispensáveis para a sobrevivência pensarem em pontos com poços e fontes, e essas mulheres permaneciam nesses locais como “ponto de apoio”, faziam parte de uma cultura de acolhimento do sertão.

No capítulo “A cera e o mel”, Holanda (1975, p. 47) inicia o texto expondo a convivência entre o humano e o ambiente natural: “A intimidade incessante com a natureza desvenda assim aos sertanistas, como aos antigos moradores da terra, as secretas condescendências de um mundo agreste e primitivo [...]”. O autor evoca a relação entre sertanejos, indígenas e o mundo natural, ao estudar as abelhas. Mais do que atividade econômica, a coleta de mel e a moldagem de cuias para abelhas Jataí configuram-se como uma prática cultural, com base na observação atenta, na repetição e na atenção com os ciclos naturais. A cera era utilizada para velas em festas religiosas. A sensibilidade desse fazer contrasta com a produtividade do modelo ocidentalizado, sendo uma prática inserida na convivência lenta com o espaço natural e que vai se estabelecendo no sertão.

Outras práticas e hábitos são pistas fundamentais para compreender a relação entre colonizadores e indígenas. No capítulo “Iguarias de Bugre”, Holanda (1975) revela o quanto a presença indígena influenciou na constituição de costumes alimentares e sabores. Apesar disso, os alimentos eram tratados como “coisas de bugre¹³”: rústicas e de menor valor. No entanto, as

¹³ O termo bugre foi utilizado de forma pejorativa para referir-se aos indígenas, naturalizando-se a condição de inferioridade e para justificar a dominação (Monteiro, 1994).

“iguarias de bugre” foram acolhidas em virtude das condições existentes em terras sertanejas, como consta:

Mais transigentes que o gentio da terra mostraram-se muitos colonos brancos, adotando em larga escala os recursos e táticas indígenas de aproveitamento do mundo animal e vegetal para a aquisição de meios de subsistência. Um passo importante nesse sentido, a acomodação à dieta alimentar dos primitivos moradores do país, que constitui certamente resultado de um longo esforço de adaptação ao seu clima e às suas condições materiais, terá favorecido qualidades de energia e resistência, as mesmas qualidades que assinalariam os antigos paulistas, por exemplo, em todos os recantos do Brasil. (Holanda, 1975, p. 63)

Assim sendo, a apropriação dos costumes alimentares indígenas pelos colonizadores, nas regiões mais afastadas da colônia, revela um paradoxo: aquilo que era “coisa de bugre”, tornou-se parte integrante da alimentação dos colonos. O clima e a escassez de recursos, como conta no texto, fizeram com que os alimentos nativos fossem, aos poucos, incorporados ao cotidiano, não apenas pela praticidade, mas também pelo sabor. Desse modo, muitos alimentos passaram a ser apreciados “à primeira vista, hesitassem bem menos em aceitar alguns alimentos de origem vegetal, normalmente aproveitados pelos índios [...] merece uma referência especial, a esse propósito, o palmito [...]” (Holanda, 1975, p. 66).

Constatamos, desse modo, que a tradição alimentar sertaneja mistura raízes indígenas e práticas coloniais, constituindo-se uma cultura alimentar tensionada entre dominação, resistência, necessidade e saberes nativos que não foram reconhecidos como sendo de origem indígena, ou seja, as práticas alimentares foram incorporadas culturalmente, mas silenciadas.

No capítulo, ainda da Parte I, intitulado “Caça e Pesca”, o autor expõe o papel do indígena como mediador dos saberes referentes à caça e à pesca e o modo como certos costumes e crenças populares se perpetuaram ao longo do tempo. Em relação às caçadas, Holanda (1975, p. 69) faz um paralelo interessante em relação às cores utilizadas nas pinturas corporais indígenas e o hábito do caçador sertanejo de vestir o poncho às avessas, deixando a cor vermelha exposta, como mencionado “[...] não estaria repetindo com meios diversos, mas com o mesmo fim, o ardil do índio que se tinge de urucum?”.

Holanda (1975) destaca que as armas de fogo utilizadas pelos colonizadores não eram ideais para a caça nas matas densas, em virtude da complexidade técnica, do peso e da sensibilidade à umidade. Diante disso, muitos colonos preferiam utilizar o arco e flecha nos contextos de caça, especialmente para aves e animais pequenos; o autor ressalta que os europeus ficavam admirados com a destreza indígena no uso de armas consideradas simples:

Já nisso desfrutavam os naturais da terra de uma superioridade positiva sobre o adventício, pois tanto tempo consumia o europeu em carregar e fazer disparar seu pesado arcabuz, quanto o tupinambá em atirar cinco e seis flechas” (Holanda, 1975, p. 72).

Ainda acerca disso, vale ressaltar que as armas de fogo representavam um símbolo de superioridade técnica de caça e defesa para os europeus, mas foi frustrada pelas condições tropicais. A cena do tupinambá que dispara cinco flechas enquanto o europeu ainda tenta carregar sua arma sintetiza uma inversão da superioridade técnica e, com isso, os colonos foram obrigados a recorrer à estratégia de caça indígena. Sobre esse aspecto, Rufino (2019) destaca que a necessidade leva ao improviso, a partir do que determinado território oferece, e nesse sentido, há um gesto pedagógico que revela a potência dos saberes locais, de modo que os povos inviabilizados pela história contada pelos colonizadores deram sustentação à vida no espaço do sertão. Ainda sobre as armas de fogo, Holanda (1975) explica que havia mais um efeito de terror entre os povos indígenas que de dominação, em decorrência do barulho do tiro e da fumaça, visto que os indígenas nunca haviam tido contato com essa tecnologia. Em muitos casos, eles desejavam esse artefato, seja por estar associado ao prestígio dos colonizadores, seja por curiosidade, haja vista que manifestava mais relação com uma função performativa para aterrorizar os indígenas que para matar ou caçar.

Assim, o disparo, a fumaça e a pólvora funcionavam como dispositivos de poder, compondo uma pedagogia do medo, que se inscrevia no imaginário dos povos indígenas. A tecnologia do colonizador, nesse sentido, assumia um contorno místico, naturalizando-se como superior por seu suposto mistério e eficácia incompreensível.

Complementarmente, a caça, tal como era praticada no Brasil colonial, incorporava amplamente saberes e técnicas indígenas: rastreamento por pegadas, leitura de sinais deixados pelos animais, uso de restos de comida como isca, conhecimento dos hábitos da fauna etc. Esses métodos enraizados no ambiente local eram parte do que o autor chama de “convivência com o bugre”. No entanto, ao invés de reconhecer esses saberes como provenientes dos povos originários, os colonizadores reconfiguravam essa prática dentro de um discurso heroico, como forma de provar domínio sobre a natureza e, implicitamente, sobre os próprios indígenas.

A pesca, tal como a caça, foi adaptada pelos colonizadores segundo as necessidades e limitações ambientais, ou seja, os habitantes dos sertões paulistas assimilaram ou redescobriram/reinventaram práticas já conhecidas dos povos indígenas, como o uso de armadilhas fixas ou móveis e redes rústicas de pesca, a fabricação de anzóis e o uso de iscas naturais, métodos que estavam presentes nas experiências nativas e nos saberes populares. É justamente a ideia de conhecimento de fronteira: saberes que emergem do encontro e da

reinvenção entre diferentes tradições, como indígenas e coloniais, em um território marcado pela experimentação e improvisação.

Holanda (1975) chama-nos atenção, também, para saberes simbólicos que foram sendo construídos entre os habitantes do interior na interação com os povos indígenas, a exemplo da crença de que certos peixes conseguiam lembrar-se de terem sido feridos e, por isso, evitavam o pescador. No contexto do interior, esse tipo de crença não era mera ingenuidade ou ilusão, como alude de forma muito interessante o autor, mas uma forma de organizar o mundo e de orientação do comportamento, exprimindo manejo ao momento certo da pesca ou no sentido de destinar maior atenção às espécies de peixes que deveriam ser evitados.

No capítulo “Botica da Natureza”, Holanda (1975) discorre sobre os saberes populares e indígenas acerca do uso de plantas, animais e materiais naturais do sertão colonial; o autor se refere a esse saberes como “Botica da natureza”, um conhecimento sensível, empírico e técnico construído na prática da vida cotidiana. Para elucidar, citamos a importância do veado como animal utilitário no sertão e nas vilas coloniais. O couro do animal era amplamente utilizado para vestuário e proteção, sendo considerado mais resistente, leve e adequado ao clima e às atividades dos colonos do que o couro de boi europeu ou o tecido trazido de fora. De acordo com o pesquisador, o couro de veado cru já era utilizado pelos indígenas, ou seja, é um conhecimento que foi incorporado e adaptado pelos colonos na experiência direta com o ambiente.

Para além da utilização do uso das peles, as gorduras, carnes e ossos de animais eram utilizados para remédios, unguentos e outros usos domésticos ou medicinais. O autor enfatiza que havia, entre os paulistas, uma relação prática com a natureza, orientada pela necessidade, ao descrever:

O mérito do descobrimento e na utilização das plantas curativas coube em maior grau aos paulistas, tanto quanto o descobrimento das minas de ouro. Poderia acrescentar, sem hesitação, que isso só se tornou possível, em grande parte, dada a circunstância de, em São Paulo, mais do que em outras regiões brasileiras, terem permanecido longamente vivas e fecundas as tradições, os costumes e até a linguagem da raça subjugada. (Holanda, 1975, p. 89)

No decorrer do capítulo, o autor enfatiza que a medicina popular sertaneja constitui uma síntese dos saberes indígenas, europeus e práticas locais, e que seu valor diz respeito a um sistema coerente baseado em observações empíricas dos corpos, das estações, dos sintomas e do ambiente. Destaca-se, nesse contexto, a forte influência indígena no que concerne ao uso de amuletos (partes de animais) com função profilática ou de cura, assim como nos rituais

chamados “mágicos”. Essas práticas, de acordo com o historiador, não tinham uma racionalidade científica ocidental, mas obedeciam a uma lógica própria, relacionada à tradição oral, à memória coletiva e a uma cosmologia sensível. É interessante observar que, atualmente, a crítica decolonial aparece justamente como uma contranarrativa ao pensamento hegemônico do colonizador como única forma de conhecimento válido, associado à ciência dominante. Nesse sentido, ganha força um movimento de valorização do pensamento plural e dos saberes historicamente deslegitimados. Sobre isso, podemos recorrer a Walter Mignolo (2010, p. 84), que explica: “A colonialidade do saber supõe a conversão do conhecimento em mercadoria e a imposição de uma única lógica epistêmica, silenciando outras formas de produção de sentido, especialmente aquelas enraizadas em experiências locais, orais e corporais”.

Holanda (1975) menciona documentos como os Inventários de São Paulo e os registros das Câmaras para ancorar sua análise no território da Capitania de São Vicente/São Paulo, mostrando como esses saberes estavam, de certa forma, institucionalizados nas práticas do cotidiano, mas foram inviabilizados pela história contada pelos colonizadores.

No capítulo denominado “Frechas, feras, febres”, Holanda (1975) revela o processo histórico de formação do interior paulista como um espaço de fricção entre saberes, violências e estratégias de adaptação. O autor analisa o cotidiano hostil do sertão e as práticas de sobrevivência sustentadas por saberes forjados nesse ambiente marcado por riscos constantes. Entre os desafios enfrentados pelos sujeitos do sertão, estão as doenças tropicais, que aparecem no texto não apenas como ameaças biológicas, mas revelam o abandono do poder colonial português, representado tanto pela Coroa quanto pelos governos locais àqueles que se embrenhavam nesse território repleto de desafios. As febres, muitas vezes fatais, são descritas como inimigas invisíveis, que cercam o corpo e o adoecem num ambiente em que não há amparo médico. Assim sendo, em meio a um sertão de febres, feridas, feras e violências, sertanistas e indígenas se veem impelidos a inventar frestas, cada qual a partir de sua condição e lugar de existência. Enquanto os indígenas ocupam uma posição precarizada e, constantemente, ameaçada, furtados de seus corpos e saberes, os sertanistas lidam com a hostilidade do sertão. Ambos, em contextos distintos, criam brechas de sobrevivência e gestos de improviso. Como já exposto nesta dissertação, a essas formas de existir, Rufino (2019) chama de frestas: aberturas minúsculas por onde se criam formas de resistência.

Entre as práticas reinventadas nas frestas, destacam-se o uso da aguardente como remédio popular contra picadas de cobra e o emprego do escaupé – armadura rústica de algodão cru – como proteção contra flechas e outros ataques. O escaupé era utilizado por indígenas e, posteriormente, foi adotado por bandeirantes e sertanistas.

Esses gestos de invenção cotidiana não se restringiam apenas a aspectos físicos de cura ou defesa, mas também como estratégias para lidar com o medo constante, como o temor das flechas envenenadas, as “frechas ervadas”, cuja eficácia simbólica superava a eficácia real: mais do que ferir, essas flechas despertavam o pavor do veneno invisível; ou ainda, o terror causado pela figura da onça, mencionada como uma das feras mais temidas.

O medo, assim, era uma espécie de linguagem do ambiente e enfrentá-lo exigia não apenas coragem, mas também escuta do corpo, da terra, dos ciclos da natureza e da presença “invisível” do perigo. Essas escutas, muitas vezes aprendidas com os povos indígenas, deram origem, como articulado acima, a gestos de reinvenção que escapam à lógica colonial e que permanecem como sinais de uma memória enraizada na experiência corporal. Nesse sentido, como aponta Walter Benjamin (2012), a memória não é apenas aquilo que se conserva, mas aquilo que irrompe no presente como lampejo. As frestas, interpretadas neste capítulo, criadas em meio às doenças e à violência, podem ser lidas como rastros dessa memória subterrânea, que insiste em resistir mesmo sob o peso do apagamento imposto pela narrativa do colonizador.

No capítulo “Do peão ao tropeiro”, Holanda (2017), ao desmistificar a figura do bandeirante, da imagem tradicional de herói desbravador, revela que sua atuação estava profundamente ligada à busca por lucro. O bandeirante se mostrava mais alinhado à figura de um homem prático, envolvido com atividades econômicas muito concretas: a captura e venda de indígenas escravizados, o transporte de mercadorias e controle de rotas comerciais. Esse dado evidencia que a atuação no sertão não era um movimento espontâneo ou puramente exploratório, mas parte de uma lógica colonial que articulava violência e interesse econômico.

Essa leitura acerca dos bandeirantes se aproxima de John Manuel Monteiro (1994) – autor cuja obra também compõe o corpo teórico desta dissertação –, ao demonstrar que a exploração sistemática dos povos indígenas foi central para o modelo de sociedade que se consolidou em terras paulistas. Ao lado disso, a figura do tropeiro, que se constrói historicamente a partir do “peão”, subordinado às expedições dos bandeirantes, representa não apenas a continuidade da exploração econômica do interior, mas também a identidade rústica aliada à exploração e ao deslocamento, que fornece sustentação à lógica colonial com outras “formas”: o mercado formal, as feiras comerciais, a circulação de mercadorias e o discurso da civilização do interior. Em vez da violência escancarada das expedições de caça ao indígena, surge uma dominação mediada pela ocupação produtiva da terra, ou seja, pela incorporação dos territórios ocupados pelos bandeirantes articulado a uma economia de circulação, transporte e lucro.

O tropeiro, nesse aspecto, representa uma mudança na forma de dominação, operando, ainda, de maneira excludente, e de certa forma, violenta: mantém os povos indígenas afastados de seus territórios, reforça as desigualdades, transforma o trabalho em instrumento de lucro para poucos e, por meio dessa nova dinâmica de exploração territorial e econômica, há a crescente naturalização da concentração de terras e poder nas mãos de grupos já privilegiados, tudo isso disfarçado por um ideário de progresso, que se apresenta como desenvolvimento, mas que na prática, reconfigura e legitima as desigualdades sociais, raciais e territoriais que marcam a história de dominação no interior paulista. Para elucidar essa ideia, trazemos a obra “Progresso” da série *It Was Amazon*, de Jaider Esbell, que evidencia os efeitos do chamado “desenvolvimento” sobre os territórios indígenas e os ecossistemas da mata/floresta, e encobre uma lógica de destruição e apagamento dos modos de vida indígenas.

Figura 3 – Obra da série *It was Amazon*, de Jaider Esbell



Fonte: <http://www.jaideresbell.com.br/site/category/acervo-e-obras/>

Na parte II da obra *Caminhos e Fronteiras*, Holanda (1975) discorre que a formação do mundo rural paulista não pode ser compreendida como resultado direto da engenhosidade técnica europeia. Ao contrário, o autor demonstra que muitas práticas agrícolas, de manejo do solo e de produção de alimentos, no interior do Brasil colonial, derivam, em grande medida, dos saberes indígenas. Essas técnicas, consideradas primitivas, pelos padrões coloniais, permaneceram por muito tempo como base material e simbólica da vida rural, ainda que sem o devido reconhecimento das influências indígenas.

Assim, a história agrícola paulista é atravessada pela tensão entre o projeto civilizatório europeu e as condições materiais e culturais do território. A tentativa de implantação da lavoura de trigo na colônia, apesar dos esforços das autoridades régias, fracassou diante das limitações

impostas pela geografia, pelo clima e pela organização dos modos de vida locais. Embora o trigo representasse um alimento símbolo da cultura ibérica, seu cultivo exigia técnicas, ferramentas e infraestrutura pouco compatíveis com a realidade colonial. Ao lado dessa tentativa de imposição europeia, desenvolveu-se um processo simultâneo de resistência e adaptação cultural: a ascensão da mandioca como base alimentar e produtiva. Nativa do continente americano, a mandioca já integrava os modos de vida dos povos originários e passou a compor também a dieta dos colonos.

Mesmo as tecnologias trazidas da Europa, como os moinhos de pedra e as rodas d'água, foram sendo ressignificadas. Quando a lavoura do trigo decaí, os moinhos são transformados e passam a moer milho, grão mais adaptado ao território:

Esse declínio não se pode dizer que tenha deixado sem uso as máquinas tradicionalmente associadas à fabricação de farinha. Tanto elas como as técnicas e os usos ordinariamente relacionados com a produção do trigo [...] transferiram-se quase integralmente para o tratamento do milho (Holanda, 1975, p. 212).

Acerca disso, a trajetória do milho no interior paulista, de acordo com o autor, revela muito mais do que a história de um produto agrícola. Trata-se de um sistema cultural, no qual se entrelaçam práticas alimentares, técnicas de cultivo, modos de vida e formas de resistência popular. Do cuscuz às bebidas fermentadas, das farinhas de marcha¹⁴ aos bolos de subsistência, o milho foi um símbolo de autonomia rural, sustentando economias domésticas e rotinas comunitárias à parte da centralização colonial.

Entretanto, o que constituía um sistema relacional de troca, subsistência e cuidado comunitário passou progressivamente a ser reconfigurado como mercadoria, assim o milho passou a ser submetido à fiscalização, à uniformização produtiva e à tributação colonial, de acordo com a afirmação de Holanda (1975, p. 225), a saber: “[...] contudo, já em fins de Setecentos fala-se na sua presença em sítios muito diferentes, apertados uns dos outros”. Isso quer dizer que, ao final do século XVIII, o milho já não era mais uma cultura localizada, ele passa a ocupar espaço em diversas regiões, marcando uma transformação significativa de seu papel.

Na mesma seção referente às técnicas rurais, Holanda (1975) comenta a importância do monjolo, peça rústica de origem híbrida e funcionamento simples, à expansão do milho. O autor

¹⁴ A expressão “farinha de marcha” (Holanda, 1975) refere-se a um tipo de preparação da farinha de milho que era utilizada para ser levada nas longas expedições bandeirantes. Sua existência evidencia a adaptação de saberes indígenas à lógica da mobilidade colonial.

explica, por meio de suas observações em excursões realizadas pela Europa e Oriente, que instrumentos similares ao monjolo eram utilizados para descascar grãos em outros lugares do mundo. Ainda assim, o monjolo no interior paulista guarda especificidades que apontam para sua inserção em um conhecimento local relacionado a saberes indígenas adaptados aos contextos das roças coloniais.

Ao demonstrar isso, o autor revela que o progresso técnico colonial não se deu por imitação dos modelos europeus, ao contrário, delineia escolhas técnicas que escapam à lógica do progresso europeu e apontam para uma inteligência adaptativa, justamente porque respondeu às exigências do território, pela contingência imposta pela terra. Em vez de impor uma técnica à paisagem, o monjolo atendeu a uma necessidade de forma ajustada. Seu uso expressa uma escolha funcional guiada pela demanda concreta daquele determinado tempo e espaço e não pela abstração do progresso técnico europeu. O monjolo, nesse sentido, não foi apenas um instrumento, mas um modo de escutar o espaço e de ler o ambiente, como propõe Alain Corbin (1988, p. 10), ao entender que o espaço não é uma extensão neutra, mas uma construção cultural impregnada de sensibilidades e técnicas. A permanência do uso do monjolo mesmo após o período colonial expressa uma memória corporal do território, como prolongamento de uma experiência coletiva.

Na parte III “O fio e a teia”, o historiador apresenta as técnicas adventícias, o declínio da indústria caseira e as redes e redeiras. Holanda (1975) destaca que o uso do algodão entre os povos indígenas da costa brasileira já estava presente antes da colonização europeia. Redes de dormir, trançadas manualmente a partir de fibras fiadas, compunham um repertório técnico adaptado ao clima, à mobilidade e à cosmologia desses povos. Essas redes, referidas como “camas da terra”, expressam um saber que integrava práticas cotidianas com o modo de habitar o mundo. Com a chegada dos missionários e a expansão colonial, inaugurou-se uma política de disciplinamento que utilizava a vestimenta como instrumento pedagógico e moral. Cobrir os corpos indígenas era menos uma questão de utilidade e mais uma forma de inscrevê-los simbolicamente na ordem cristã. Esse processo envolvia não apenas a imposição de novas vestimentas, mas também de novos modos de produção têxtil, alicerçados em técnicas europeias como o uso da roca, da rueca e do tear horizontal.

Nesse ponto, é possível pensar no teórico Yuk Hui (2016), que nos propõe uma crítica à universalização ocidental. Para o autor, a técnica não é neutra, nem homogênea: ela se insere em uma cosmologia, em uma ecologia cultural específica. A imposição das técnicas europeias silenciou modos indígenas de fiar, trançar e tecer, desconsiderando que essas práticas expressavam uma lógica própria de relação com a matéria e com o mundo. O que se instaurou

foi uma substituição forçada da diversidade técnica por uma norma colonial de produtividade, o que Mignolo (2003) conceitua como colonialidade do saber: a imposição de uma racionalidade eurocentrada que hierarquiza conhecimentos, marginalizando os saberes corporais, sensoriais e coletivos.

Essa desvalorização foi demarcada na promulgação do Alvará de 5 de janeiro de 1785, que proibia fábricas e manufaturas no Brasil, excetuando apenas os panos grosseiros destinados às populações subalternizadas, como descreve Holanda (1975, p. 282) “[...] servem ordinariamente para uso e vestuário dos referidos negros, índios e pobres”.

Além da vestimenta moralizada, o corpo indígena deveria suprir as demandas produtivas impostas pela lógica colonial. Para que os próprios indígenas pudessem ser vestidos a partir das normativas europeias, seus corpos eram forçados à engrenagem produtiva, fiando, tecendo e costurando as vestimentas de algodão. Como se tratava de uma atividade vinculada ao espaço doméstico, essa imposição recaía, especialmente, sobre as mulheres-indígenas, africanas e mestiças, que mesmo enredadas em outros modos de existência, precisavam se adequar a um ritmo de trabalho diversa de seus modos de existência e formas tradicionais de produzir, como pontuado por Holanda (1975, p. 264): “Sabemos, entretanto, pelo que ocorria nas Índias de Castela, o quanto seria preciso exigir dos naturais da terra, gente morosa e presa a uma técnica morosa”. Desse modo, o fazer têxtil tornou-se um campo de coerção sobre as técnicas, relação com o tempo, saberes e cosmologias que eram próprias de cada povo/cultura.

Em localidades como Parnaíba, Itu e Araçariguama (atual Porto Feliz), o fabrico de tecidos de algodão continuou a existir, ainda que limitado aos panos grosseiros destinados às populações pobres. Essa política seletiva de permissão reforçava a hierarquização técnica e social: os tecidos finos seriam importados e destinados aos abastados, enquanto os tecidos grosseiros, produzidos internamente, destinavam-se às camadas subalternas.

No litoral brasileiro, o fazer têxtil foi central para a disputa entre saberes e temporalidades no Brasil colonial. Entre a diversidade de técnicas indígena e a imposição das normas europeias, a resistência persistente do “fiar redes” e das mulheres redeiras aponta para um saber que, mesmo subalternizado, sobreviveu. Além disso, como descrito, em algumas cidades paulistas do interior, a manufatura – doméstica ou não – de panos de algodão, embora restrita aos tecidos “grosseiros” que eram excetuados pelo Alvará, chegou a ter certa importância comercial: “não faltando mesmo quem os fosse vender a Minas”(Holanda, 1975, p. 282). Esses movimentos apontam que, apesar do apagamento, a produção têxtil seguiu presente em ritmos outros, entre práticas silenciosas, cotidianas e firmadas nos territórios e corpos que as sustentavam.

Por meio da leitura crítica da obra *Caminhos e Fronteiras*, foi possível ancorar outras vozes teóricas que evidenciam, ainda mais, os silenciamentos sobre os povos colonizados, e para esta pesquisa, especificamente, os povos indígenas; para articular de forma mais estrita, podemos pensar no conceito de desobediência epistêmica (Mignolo, 2003). Trata-se de romper com a ideia colonial que dimensionou certos saberes como inferiores, e a partir desse conceito, reconhecer e valorizar esses saberes ao criar fissuras na racionalidade dominante, gesto esse que é de desobediência: recusar certas hierarquias entre conhecimento científico e conhecimento “popular”, entre técnicas e tecnologias, entre o que se inscreve nos manuais e o que se borda na pele da experiência. Transpondo-se a questão para a Educação, é possível pensar e firmar uma pedagogia de resistências, ou como propõe Luiz Rufino (2019), uma *Pedagogia das Encruzilhadas*, que reconhece os saberes oriundos das margens, dos corpos e dos territórios como forças vivas de reinvenção. Uma pedagogia que se alimenta da escuta, do diálogo sobre narrativas presentes na borda da História para confrontar as hierarquias epistêmicas, capaz de desobedecer por meio dos fios das memórias silenciadas, da potência e pulsão de vida existentes em outras epistemologias.

2.3 Darcy Ribeiro

Temos pais, mães e filhos a quem amamos, mas estamos certos que
depois da nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá,
por isso descansamos sem maiores cuidados.
(Léry, 1961, s.p.)

O livro *O povo brasileiro*, de Darcy Ribeiro, aponta o percurso referente à tentativa de extermínio dos povos indígenas como forma de subjugar-los à condição de escravos, como mercadoria para servir os colonos. Diante de um movimento de etnocídio e genocídio dos povos indígenas, originou-se o povo brasileiro.

A epígrafe acima aponta a forma de conceber a morte e a vida pelos indígenas e a diferenciação com os chegados às terras brasileiras, os europeus, os quais desejavam riquezas e conquistas para si e para a posteridade.

Ribeiro (2022) explicita que havia, em terras brasileiras, tribos diversas. O autor afirma que “não era uma nação, porque eles não se sabiam tantos, nem tão dominadores [...] se a história acaso desse a esses povos Tupi uns séculos mais de liberdade, é possível que alguns deles se sobrepusessem a outros” (Ribeiro, 2022, p. 25). O pesquisador traça uma interpretação que se inicia com a chegada dos europeus ao Brasil e, por conseguinte, a constituição do povo brasileiro.

É importante explicitar o recorte de Ribeiro ao expor que os indígenas foram aliciados para as guerras. Um exemplo importante foi a Guerra dos Tamoios, em que aldeias indígenas da nação Tupinambá e os Carijó do planalto paulista aliaram-se aos franceses, para guerrearem contra os portugueses. De acordo com o pesquisador, quase houve vitória desses indígenas na região de São Paulo, porém os paulistas portugueses, por fim, venceram, em virtude do forte combate dos povos indígenas subjugados pelos jesuítas que estiveram ao lado dos portugueses paulistas.

Entretanto, os indígenas nunca aceitaram a dominação de forma dócil, havendo sempre combate. A partir de tais guerras, os índios foram se familiarizando com o modo de vida europeu e os avanços tecnológicos dos paulistas. Esse fato fez com que algumas organizações tribais que possuíam maior familiaridade com a tecnologia dos paulistas antigos, como o povo Tupi, por exemplo, fossem consideradas mais fáceis de serem escravizadas do que os Xavantes, Kayapós e outros. Algumas tribos eram mais aguerridas, como os Guaikuru, chamados também de “índios cavaleiros”. Tratava-se de um povo mais forte, que utilizava cavalo e esbanjava sua coragem e robustez nos combates.

É importante destacar que havia tanto disputas intertribais, para apropriação de sítios, como disputas culturais, como é o caso dos indígenas que praticavam antropofagia, que buscavam capturar indivíduos de outras tribos para seus rituais.

Dado esse breve contexto, Ribeiro comenta a constituição da sociedade brasileira, destacando que não havia dominadores natos, portugueses, ao passo que os dominados eram um “conglomerado díspar” (Ribeiro, 2022, p. 59). O autor ainda expõe que:

[...] Isso explica a ausência de uma classe dominante nativa. Os que cumprem esse papel, seja na qualidade de agentes da exploração econômica, seja na qualidade de gestores da hegemonia política, são na realidade, prepostos da dominação colonial. As próprias classes dominadas não compõem um povo dedicado a produzir suas próprias condições de existência e nem sequer capacitado para reproduzir-se vegetativamente. São um conglomerado díspar, compostos por índios trazidos de longe [...] somados à gente desgarrada de suas matrizes africanas. (Ribeiro, 2022, p. 59)

Nesse cenário, houve inovações tecnológicas europeias, sociedade estratificada em rural e urbana, dominantes portugueses e escravizados indígenas e africanos e instrumentos ideológicos de opressão. Daí surge a sociedade brasileira.

Em relação a essa constituição do povo brasileiro, faz-se relevante destacar o “cunhadismo”, a saber:

A instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o cunhadismo, velho uso indígena de incorporar estranhos a sua comunidade. Consistia em lhe dar uma moça índia como esposa. Assim que ele a assumisse, estabelecia, automaticamente, mil laços que o aparentavam com todos os membros do grupo (Ribeiro, 2022, p. 63).

A função do cunhadismo foi inserir estranhos nas aldeias indígenas. Diante disso, as mulheres indígenas mantinham relações com os europeus, dando origem assim aos chamados “mamelucos” e tornando crescente o número de mão de obra lucrativa. O percurso do aliciamento indígena, *grosso modo*, foi: inicialmente, a prática do escambo, depois o cunhadismo, e então, quando o número de escravos foi insuficiente, a captura por meio de guerras. Segundo Ribeiro (2022), sem o cunhadismo, não haveria o que conhecemos como sociedade brasileira, visto que foi este que deu origem à gente mestiça do Brasil.

Os portugueses da região de São Paulo foram os principais gestadores dos brasilíndios, por conta de buscarem nas matas o que tratavam por “peças de carga”. Ser caçador de gente tornou-se uma marca dos paulistas.

Ainda em relação à ocupação dos sertões do interior pelos paulistas, é importante destacar que, para chegar às tribos de plantação de mandioca e milho, era preciso passar pelas tribos hostis e, assim, os bandeirantes aliciavam os indígenas menos hostis para o enfrentamento das tribos mais difíceis de serem subjugadas.

Também se destaca sobre o “cunhadismo”:

[...] Assim é que, por via do cunhadismo, levado a extremo, se criou um gênero humano novo, que não era, nem se reconhecia e nem era visto como tal pelos índios, pelos europeus e pelos negros. Esse gênero de gente alcançou uma eficiência inexcitável, a seu pesar, como agentes da civilização. Falavam sua própria língua, tinham sua própria visão do mundo, dominavam uma alta tecnologia de adaptação à floresta tropical. Tudo isso aurido do seu convívio compulsório com os índios de matriz Tupi. (Ribeiro, 2022, p. 83)

Concernente a isso, observou-se documentação em que existiam índios vivendo como brasilíndios e aliciados por estes, considerando a vida fora da aldeia mais atrativa. Assim sendo, no Brasil, os brasilíndios constituíram o cerne da população brasileira, com seus inúmeros desafios: desde a rivalidade com os índios mais arredios, os jesuítas e os reinóis, com sua dominância e má vontade. Em meio a isso, firmaram-se, delineando-se uma identidade brasileira por meio dessa nova população.

Mesmo as tribos indígenas que viveram sob o comando nacional mantiveram suas culturas. Segundo Ribeiro (2022), pesquisas etnológicas demonstraram resistência das etnias

tribais, pois, mesmo diante do processo de aculturação, definiam-se como “indígenas” e buscavam manter suas tradições, apesar de enfraquecidas, também pelo genocídio (responsável pelo desaparecendo de muitas tribos).

Os brasilíndios, por sua vez, buscavam um processo de identificação: não eram como os índios puros, nem como os europeus; eram, então, uma entidade étnico-cultural nova (os brasileiros). De acordo com Ribeiro (2022): “o idioma Tupi foi a língua corrente desses neobrasileiros até meados do Século XVII [...], com efeito a língua geral, o *nheengatu*, que surge no século XVI do esforço de falar o Tupi com a boca de português se difunde rapidamente como a fala principal” (Ribeiro, 2022, p. 92).

A substituição da língua geral pela Língua Portuguesa ocorreu no curso do século XVIII, nas regiões onde a economia comercial estava mais avançada, enquanto que, em regiões como a Amazônia, a língua geral perdurou até o século XX.

Os neobrasileiros, em seus novos núcleos, tiveram como herança indígena o cuidado com as plantas, distinguindo-as entre “boas e venenosas”; aprenderam a arte da cerâmica, modos específicos de cuidado com a terra, o uso das ervas medicinais no dia a dia, a construir casas mais simples ajustadas ao clima, a usar a natureza tropical, a domesticar os bichos, a observar as estações do ano para o cultivo das plantas, dentre tantas outras coisas. Posteriormente, agregou-se a tecnologia europeia a essas práticas e fazeres.

2.4. Manuela Carneiro da Cunha

Cunha (2012) apresenta, nas primeiras páginas do livro *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*, os processos de mortandade e cristandade impostos aos povos indígenas. A autora explica que um dos motivos prevalentes da mortandade indígena foi a contaminação pelas diversas doenças a que os índios, vivendo antes “isolados”, tiveram contato em virtude da invasão europeia. Outro motivo tem relação com as guerras entre indígenas e europeus. Estes queriam escravizar aqueles e, para tanto, utilizavam estratégias de dominação pelo apresamento, por exemplo, alistando indígenas para a guerra contra outros indígenas considerados hostis. Com os combates, a fome, a desnutrição, doenças, etc., os “soldados” acabavam por vir a óbito.

Cunha expõe as reduções dos grupos Guarani a partir dos estudos de Maeder (1990):

Maeder (1990) analisa as reduções das populações Guarani após os términos das expedições dos paulistas, apressadores de índios, e cobre o período de 1641 a 1807. Resulta dos dados, abundantes entre essas datas, que os períodos de

descenso e mesmo de colapso populacional são aqueles em que houve maior mobilização de homens pelos poderes coloniais, com a crescente desestruturação do trabalho agrícola nos aldeamentos e seus corolários de fome e de peste [...] (Maeder, 1990 *apud* Cunha, 2012, p. 16).

Cunha (2012) apresenta uma breve análise acerca da política indigenista segundo a qual, no primeiro meio século, houve uma “parceria” entre “índios” e europeus por meio do escambo. A partir do primeiro governo geral do Brasil, com a implementação da colônia, as relações se tencionaram: de um lado, o governo, os colonos e os missionários; de outro, os “índios”. Havia interesses opostos, uma vez que, do lado europeu, a intenção era transformar os indígenas em mão de obra para as empresas coloniais, como canoieiros e soldados para o apresamento de mais indígenas; estes, por sua vez, queriam continuar como estavam, com suas vidas, e realizando escambo vez ou outra.

No entanto, a Coroa tinha interesses estratégicos. Um deles era ter os indígenas como aliados, utilizando-os como soldados na luta contra franceses, holandeses e espanhóis e, também, de acordo com Cunha (2012),

[...] para garantir limites externos, desejava fronteiras vivas, formadas por grupos de indígenas aliados. Ocasionalmente também, como no caso do rio Madeira na década de 1730, convinha-lhe a presença de um grupo indígena hostil para obstruir uma rota fluvial e impedir o contrabando. (Cunha, 2012, p. 19)

Mais tarde, com Marquês de Pombal, o interesse era tornar a população do Brasil livre, de modo que apenas os negros seriam escravos.

A discórdia, no período colonial, entre Igreja, colonos e Coroa tinha muita relação com o controle do trabalho indígena, tanto no que se referia à direção das aldeias quanto no aliciamento de indígenas para o trabalho fora dos aldeamentos. Entre os séculos XVII e XVIII, com o interesse de Portugal na ocupação da Amazônia, os jesuítas fizeram intenso trabalho missionário. Entretanto, em 1759, Pombal expulsou os jesuítas e, com a chegada de D. João VI, em 1808, a política indigenista ficou restrita a escravizar os nativos e ocupar suas terras.

No século XIX, o intento maior era conquistar terras indígenas. No século seguinte, por sua vez, segundo Cunha, há um movimento interessante que culmina na Constituição de 1988 e reconhece os direitos originários dos povos indígenas. Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). No entanto, pouco mais de meio século depois, em 1966, o SPI foi extinto por acusações de corrupção. No ano seguinte, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Todavia, ainda a política indigenista atende aos interesses do Estado.

Em 1970, houve investimento em infraestrutura e em prospecção mineral, criando-se a Transamazônica, Barragem do Tucuruí e Balbina, do Projeto Carajás. A ideia era abrir estradas e contatar os grupos isolados, realocar os indígenas para afastá-los das barragens, dentre outras medidas.

Na década de 1980, houve a militarização da questão indígena. Nesse momento, os nativos não eram vistos apenas como empecilhos, mas, sobretudo, como risco à segurança nacional. Nesse ponto, Cunha (2012) expõe que “É irônico que índios de Roraima, que haviam sido no século XVIII usados como ‘muralhas dos sertões’ (Farage 1991), garantindo as fronteiras brasileiras, fossem agora vistos como ameaças a essas mesmas fronteiras.” (Cunha, 2012, p. 22). No entanto, na década de 1970, já cresciam as organizações não governamentais de apoio aos índios. Na década seguinte, organiza-se um movimento amplo de apoio aos indígenas que tem seu ápice no reconhecimento dos direitos desses povos na Constituição de 1988.

Atualmente, para além do apoio e integração, os indígenas possuem reivindicação própria: lutam para manter seus territórios e buscam por mais espaços, além de pedirem respeito a seus direitos individuais e coletivos, usufruindo da riqueza de seus territórios. Cunha (2012) demonstra o quanto os indígenas foram agentes de sua própria história, seja tendo interesse em se aliarem a determinados grupos, como no caso dos Tamoios e os Tupiniquins, que se uniram aos franceses ou portugueses; seja nos mitos indígenas, em que os brancos são considerados mutantes indígenas, escolhendo suas próprias armas e renegando as dos brancos. Ou seja, os indígenas, para eles próprios, são agentes de sua própria história. E, realmente, mantiveram-se lutando por seus modos de ser, interesses e posicionamentos.

A autora traz à luz o conceito de “grupos étnicos”, entendendo que são grupos que compartilham valores e expressões culturais. Cunha (2012), porém, destaca que a cultura do grupo depende da organização e reorganização do grupo étnico, não sendo primária, e que essa cultura compartilhada não precisa ser necessariamente ancestral, de modo que os contatos e a movimentação de um grupo étnico podem se diferenciar. Existem muitas coisas que se assemelham, mas há diferenciações dentro de um mesmo grupo, extinguindo-se, a partir desse viés, o olhar genérico sobre grupos étnicos indígenas.

De acordo com Cunha (2012), as primeiras impressões são reveladas por meio da carta de Pero Vaz de Caminha, num registro feito de 22 de abril a 10 de maio de 1500, sendo descrito que os homens e mulheres andavam nus e traziam arcos nas mãos. Eram tabula rasa, página em branco, gente selvagem e inocente. No entanto, Vespúcio, na segunda expedição, em 1501, após

conviver por 27 dias com índios, ao contrário de Caminha, não relata inocência, mas, sim, guerras internas, movidas por motivos vis, segundo seu olhar.

Tais motivos não se referiam à conquista de propriedades, nem à ambição de reinar. A descrição de Vespúcio da antropofagia, descrita de forma etnocêntrica deixa no ideário dos brancos uma imagem de índios bestiais, sem um motivo digno para a guerra.

Cunha (2012) traz também o olhar de Jean de Léry, que se refere aos Tupinambás como aqueles que não têm cobiça. Tinham as coisas, os alimentos, mas dividiam o que possuíam com os seus.

Em 1550, é oferecida uma festa brasileira para Henrique II e a Rainha Catarina. Nessa ocasião, o Brasil é apresentado por meio de figurantes (verdadeiros índios, marinheiros, normandos e prostitutas), todos despidos, representando o imagético do branco a partir de representações “de caça, de guerra, de amor, e até de abordagem a um navio português. Os choupes são pintados e carregados de bananas, papagaios e macacos são soltos no arvoredo” (Cunha, 2012, p. 36). É interessante pensar como esse aspecto imagético em relação aos “índios” perdura até os dias atuais, e como a representação do Brasil em outros países também se apresenta de modo, muitas vezes, estereotipado.

Nesse sentido, uma imagem que se disseminou no Brasil é uma figura em um mapa, na *Geografia de Ptolomeu*, em que a palavra “Canibali” está escrita entre a boca do Amazonas e a boca do rio da Prata, e há o desenho de um feixe de galhos de onde saem uma cabeça e uma perna, fazendo alusão à imagem que o Renascimento relaciona a canibais e cinocéfalos, de forma a mitificar a figura do indígena como um canibal com cabeça de cão.

Em relação à antropofagia, no século XVI, há uma “leitura” dos brancos europeus acerca dos índios um tanto mais verossímil. Relata-se que os Tupis são antropofágicos, mas não canibais, ou seja, comem carne humana como ritualística, como uma espécie de “vingança”. Sua alimentação, por sua vez, é variada: frutas, ostras, camarões, etc. Outra leitura disso, tempos antes, em 1501, havia sido feita de forma errônea, momento em que Vespúcio atribui a antropofagia à alimentação, relatando que, pelo fato de os “índios” não terem cachorros para ajudar na caça, comiam carne humana. Essa mudança de análise demonstra o processo de maior aproximação e relação com o passar das décadas. Montaigne descreve seu olhar sobre os indígenas brasileiros a partir de uma ótica de virtudes: há indissociação entre o teu e o meu; as guerras são movidas por motivos outros, não por cobiça/conquista territorial; a culinária é simples, sem muitos incrementos. Além disso, Montaigne relata que ouviu de três “índios” brasileiros suas incompreensões em relação à forma de vida dos brancos, ressaltando o

estranhamento quanto à presença, numa mesma sociedade, de mendigos e ricos, e que homens formados obedecessem a um rei-criança.

Sobre as formas ritualísticas e crenças indígenas, a Igreja, por meio da bula de Paulo III, em 1534, buscou aproximação entre a cosmologia indígena e a europeia, de modo que mitos indígenas foram utilizados pelos brancos como forma de aproximar os nativos da religiosidade europeia. Dessa forma, acolheram-se as crenças indígenas com a intenção de diluí-las na religião europeia, buscando aproximar os indígenas de um ideário humano, já que tinham aparência humana.

Ironicamente, Anchieta escreve uma carta para Inácio de Loyola, em 1555, relatando de forma elogiosa a morte mártir de dois missionários, ocorrida a flechadas por índios Carijós. Na mesma carta, Anchieta tece críticas à morte voluntária do índio Tupi como “morte cerimonial”, na descrição da morte ideal de um guerreiro Tupi: “após um enfrentamento em que se ressaltam a dignidade e a altivez de quem vai morrer, a única sepultura almejada é o estômago dos inimigos” (Cunha, 2012, p. 42). Por meio desse relato, revela-se a ausência de análise em que se destaca a semelhança das ações, tendo apenas o objeto de crença/mítica como diferenciação.

É interessante também a forma como os jesuítas buscam sujeitar os indígenas por meio de suas crenças. Em meio a isso, é curioso que os xamãs tenham sua fé e seu jeito de proferir curas e milagres, assim como os jesuítas com suas rezas. Entretanto, mesmo sendo da mesma natureza (há um ritual para cura, fé, milagre), os jesuítas questionam não o processo utilizado na cura, mas a origem disso, ou seja, de onde vem, se não é de Deus. Acreditavam, então, que só poderia vir do demônio.

Para sujeição dos nativos, utilizaram modelos pedagógicos, como peças de teatro em que demônios impedem as almas de irem para o céu. Assim, a figura dos índios, em relação a suas ritualísticas, é representada como errônea, primitiva, maléfica e advinda do mal. Alude-se à luta do bem contra o mal: o lado do bem são os que desejam impor suas crenças, ironicamente, como pretexto de salvação.

Recebiam especial atenção, também, por parte dos jesuítas, as práticas sexuais dos índios. O interesse não estava na observância das práticas, mas em realizar casamentos cristãos, formando famílias cristãs com os neófitos indígenas.

2.5 John Monteiro

O livro *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*, de John Manuel Monteiro, tece um percurso histórico referente aos séculos XVI, XVII e XVIII,

explicitando o movimento indígena em terras paulistas, os interesses políticos e econômicos da coroa portuguesa e, a partir disso, o apagamento e genocídio dos povos indígenas atravessados pelos bandeirantes, colonos e jesuítas. Nas palavras do autor:

Encarando o desafio das incertezas do sertão, os paulistas começaram a favorecer pequenas expedições-armações na linguagem da época-, organizadas para atender as demandas específicas por mão de obra [...] embarcando em viagens para o interior, muitos jovens redigiram ou ditaram seus testamentos, manifestando a necessidade de penetrar no sertão para “buscar remédio para a minha pobreza” [...] ao longo do século XVII, evidentemente, o remédio tão procurado era o cativo indígena (Monteiro, 1994, p. 85)

Monteiro (1994) desmistifica a figura dos bandeirantes ao apresentar, documental e analiticamente, a atuação destes entre os séculos XVII e XVIII, como figuras que despovoaram o interior paulista à medida que se praticou intensa matança de povos indígenas. É interessante pensar no contraponto: em muitos livros didáticos de História, observa-se que os bandeirantes são apresentados como “desbravadores”, isto é, como colaboradores para a extensão territorial e povoamento paulista. O que Monteiro revela, no entanto, é um processo de despovoamento por meio da matança de nativos. A esse respeito, o autor destaca que,

Geralmente, as expedições contavam com um ou mais sertanistas experientes, que conduziam um punhado de jovens colonos em sua primeira viagem ao sertão. Portanto, a circulação dos participantes nas investidas de apresamento foi uma característica de suma importância, pois contradiz a noção convencional de que todos os residentes de São Paulo eram bandeirantes por vocação [...] além dos sertanistas experientes e colonos jovens que penetravam no sertão, uma parcela significativa da população indígena do planalto também teve papel importante no reabastecimento dos plantéis de cativos (Monteiro, 1994, p. 89).

O percurso dos bandeirantes foi o de capturar e escravizar os indígenas, sendo estes utilizados para “mostrar” novos territórios, buscar metais preciosos, já que o plantio de cana-de-açúcar não rendia como esperado, porém existiu um percurso importante delineado na agricultura paulista. Sobre isso, Monteiro (1994) demonstra, expresso aqui em um recorte, os caminhos da agricultura paulista e a relação com a escravidão dos indígenas, a saber:

A idade de ouro da produção de trigo na região de São Paulo abrangeu os anos 1630-80. Foi justamente nesse período que a concentração de cativos índios atingiu suas proporções mais elevadas. [...] nos primeiros anos do século XVII, o trigo integrava o repertório diversificado dos agricultores paulistas como produto de pouca expressão. Mesmo assim, destacava-se dos demais gêneros da lavoura por seu valor expressamente comercial. (Monteiro, 1994, p. 113-114)

No final do século XIX, houve uma tentativa, bem-sucedida, de fortalecer a imagem dos bandeirantes como desbravadores, com o objetivo de tornar mais sólido o espectro político de São Paulo diante do país por meio da disseminação de uma imagem de heróis.

Por sua vez, os jesuítas, missionários trazidos pela coroa portuguesa, fizeram os chamados “aldeamentos”, mais um cerceamento aos nativos, uma vez que era uma forma de dominação, apesar do discurso de “proteção” à escravidão. Nesse entremeio, os bandeirantes destruíam, muitas vezes, as aldeias e capturavam os índios para escravizá-los.

O batizado foi uma das maneiras de persuasão e tentativa de dominação, “adestramento” do mundo luso-cristão do Brasil colonial, como bem coloca Monteiro:

[...] É difícil estabelecer com muita clareza até que ponto os paulistas procuravam doutrinar os índios na fé católica. Com certeza, porém, a religião dos senhores reafirmava as relações de dominação e servia como arma para a manipulação dos mesmos. É o que demonstra, por exemplo, um inquérito judicial onde um informante índio- ironicamente chamado Inocêncio- foi lembrado pelo intérprete “que dissesse a verdade e não mentisse porque jurava pelos santos evangelhos e levaria o diabo se verdade não dissesse”. [...] para que tais ameaças ganhassem sentido, foi antes necessário introduzir os índios no mundo católico [...] (1994, p. 159)

Isso demonstra o quanto o processo de aldeamento – aldeias que ficavam próximas às povoações coloniais e jesuíticas – foi utilizado como manobra de manipulação para fins de integração e dominação, a partir de material simbólico para questões políticas e econômicas. A respeito disso, Monteiro (1994) explicita, em trechos do livro, que houve resistência indígena: “o índio forjava espaços de sobrevivência no interior de sua nova realidade social” (Monteiro, 1994, p. 175).

Além dos combates de resistência/guerra entre os colonos portugueses e os indígenas (a guerra dos Tamoios, por exemplo), estes (no período em que já estavam escravizados) roubavam gados das terras daqueles e, com isso, eram tachados de “criminosos”. No entanto, tais atitudes pareciam revelar uma maneira de burlar ou “gritar” resistência diante da dominação, do silenciamento e do genocídio indígena.

Os movimentos indígenas alternaram-se entre momentos de colaboração e resistência. Desse modo, os colonizadores optaram pelo trabalho forçado, escravizando-os, tendo como um dos objetivos “construir uma base para a economia e sociedade colonial” (Monteiro, 1994, p. 18).

Monteiro (1994) ainda faz menção às distinções entre os povos indígenas, que podem ser exemplificadas da seguinte forma:

Ao chegarem ao Brasil, os invasores europeus logo descobriram que grande parte do litoral bem como grande parte do interior as quais se tinha mais acesso encontravam-se ocupadas por sociedades que compartilhavam certas características básicas, comuns à chamada cultura tupi-guarani. Contudo, a despeito das aparências de homogeneidade, qualquer tentativa de síntese da situação etnográfica esbarra imediatamente em dois problemas. Em primeiro lugar, a sociedade tupi permanecia segmentada [...]; em segundo, grande parte do Brasil também era habitada por sociedades não tupi, representando dezenas de famílias linguísticas distintas (Monteiro, 1994, p.19).

É importante destacar que, ao contrário do discurso recorrente do senso comum, mesmo em alguns livros de História, os indígenas foram amplamente escravizados ao longo do século XVII, “aprisionados nas frequentes expedições dos paulistas ao sertão” (Monteiro, 1994, p. 209). Foi na segunda metade do século, com a intensificação da resistência indígena e dificuldade para adentrar sertões desconhecidos, que houve crescente diminuição dos índios cativos. Assim, paulatinamente os produtores rurais introduziram os escravos africanos.

3 VOZES INDÍGENAS

Nesta seção, apresentamos as interpretações de autores indígenas acerca da história do Brasil. Dessa forma, damos voz a eles como protagonistas que contam suas narrativas a partir das lentes de saberes ancestrais e de suas cosmologias. Elencamos, para tanto, as ideias de Davi Kopenawa, Daniel Munduruku, Edson Kayapó, Ailton Krenak e Márcia Kambeba.

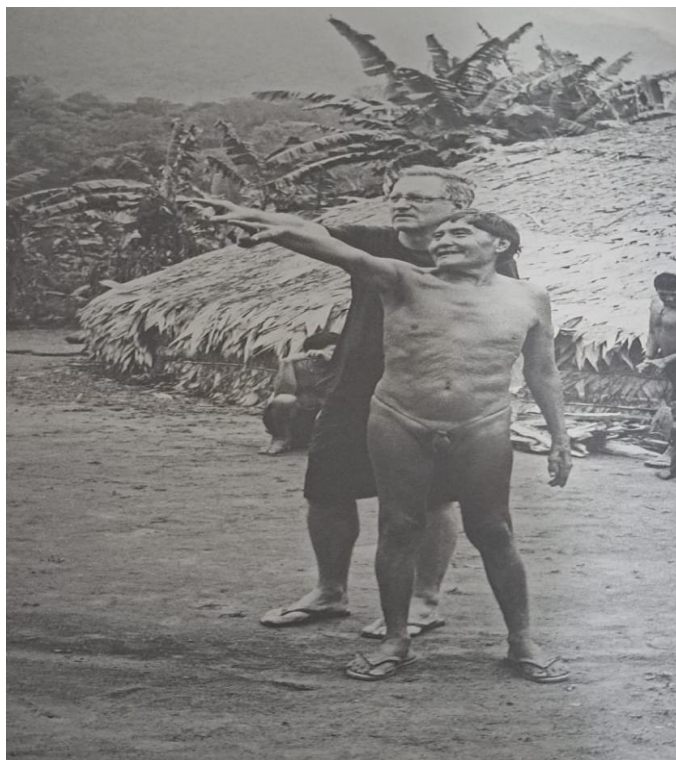
3.1 Davi Kopenawa

O livro *A queda do céu*, de Davi Kopenawa, demorou cerca de 20 anos para ser concluído e possui setecentas páginas. Logo no prefácio, Eduardo Viveiro de Castro anuncia “este é o livro sobre o Brasil, sobre um Brasil [...], é um livro sobre nós, dirigido a nós, os brasileiros que não se consideram índios” (Kopenawa e Albert, 2015, p. 12). Assim, trata-se de um livro que traz uma narrativa etnográfica, em que Davi Kopenawa, um indígena Yanomami, amplia e dignifica as vozes de seu povo por meio do antropólogo francês Bruce Albert, publicado no Brasil após cinco anos de difusão em terras francesas.

Faz-se fundamental destacar os trinta anos de convivência de Albert com Kopenawa, antes da escrita do livro, que é de cerca de quarenta anos de contato do etnólogo com o povo Yanomami, do xamã narrador. É uma obra considerada, assim como as posteriores, um pacto etnográfico e um pacto xamânico, porque o antropólogo se apropriou das crenças espirituais e histórias indígenas, compreendendo, dessa forma, a importância de realizar uma escrita que, de fato, pudesse revelar de forma idônea o que para os indígenas é sagrado, suas histórias e relação espiritual com a terra.

Na Figura 4, Bruce Albert está com o sogro de Davi Kopenawa, de modo que a foto explora a relação íntima entre o etnólogo e a comunidade indígena Yanomami.

Figura 4 – Bruce Albert e o sogro de Kopenawa



Fonte: Albert; Kopenawa, 2023, s.p.

Por meio do livro, tem-se contato com a caminhada existencial do narrador indígena Kopenawa (ativista político e pensador) e com a cultura ancestral e recente do seu povo, visto que se discorre poeticamente sobre a cosmovisão do povo Yanomami. Além disso, Kopenawa externa sua preocupação com o futuro do planeta, tendo como referência a caminhada ambiciosa e mercadológica dos não indígenas, da civilização ocidental, sobre a Terra.

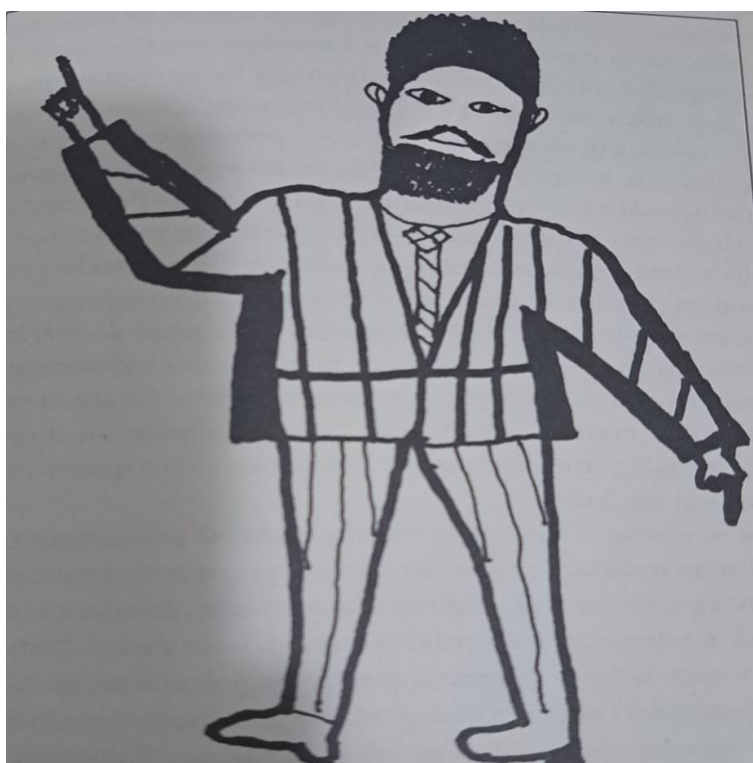
Ao encontro disso, Emanuelle Coccia, no prefácio do livro *O Espírito da Floresta*, obra nascida também do encontro entre Albert e Kopenawa, expõe esse importante dueto da seguinte forma: “Bruce Albert inventa um novo pacto etnográfico fundador que transpõe a cena política para a da escrita etnográfica e produz uma reversão da relação hierárquica inerente à situação etnográfica” (Albert; Kopenawa, 2023, p. 14). *O Espírito da Floresta* é uma coletânea que surgiu a partir de conversas entre artistas Yanomami, o xamã Davi Kopenawa e artistas e cientistas não indígenas de diversas partes do mundo, cujas trocas tiveram o amparo da Fundação Cartier para a Arte Contemporânea. Albert (2023, p. 23) apresenta o livro da seguinte maneira: “Os textos que se seguem pretendem apenas restituir uma versão da memória, da sensibilidade e da intensidade dessas trocas sobre o ‘espírito da floresta’”. Ainda de acordo com Albert (2023, p. 26), o povo Yanomami “é um dos povos indígenas mais emblemáticos da

região amazônica, somam aproximadamente 54.000 pessoas que ocupam um território de cerca de 220 mil quilômetros quadrados de floresta tropical”.

No prefácio de *A queda do céu*, Eduardo Viveiros de Castro ressalta a importância científica da obra ao afirmar que ela “é um acontecimento científico incontestável [...] chegou a hora de levarmos a sério o que dizem os índios pela voz de Davi Kopenawa” (Kopenawa e Albert, 2019, p. 15).

Diálogo entre o general R. Bayma Denys e Davi Kopenawa, durante audiência com o presidente José Sarney, 19 abr.1989: “O povo de vocês gostaria de receber informações sobre como cultivar a terra?”, “Não. O que eu desejo obter é demarcação do nosso território”. Esse diálogo demonstra, mesmo se tratando de um recorte, a maneira como os indígenas eram vistos. O ano, 1989, não é tão longínquo assim, se pensarmos em termos de tempo histórico. Nota-se uma maneira de subjugar os saberes indígenas, logo estes que são “parte” da terra e que sempre viveram inseridos de forma orgânica na natureza.

Figura 5 – Desenho de Davi Kopenawa.



Fonte: Kopenawa e Albert, 2015, p. 375.

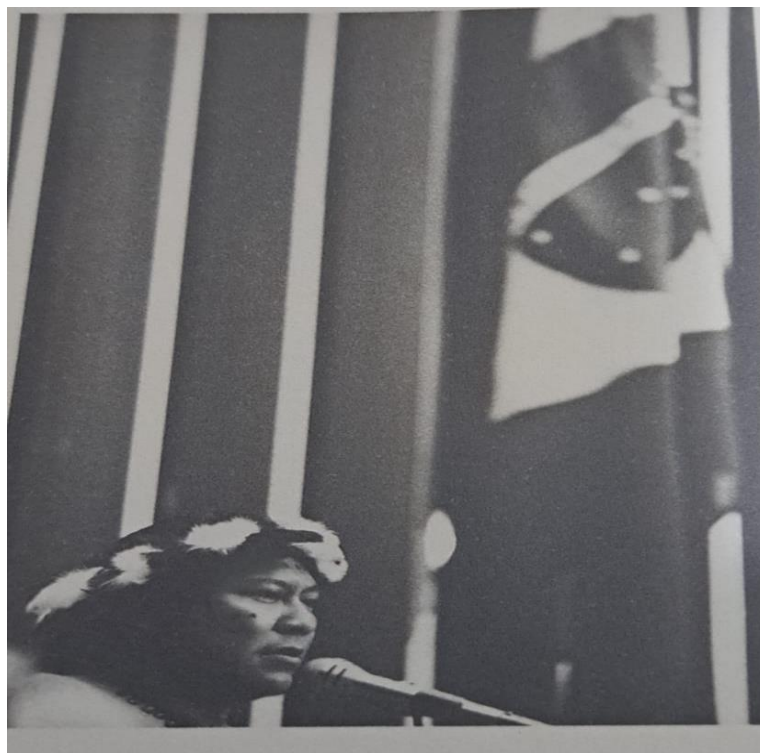
A imagem da Figura 5 retrata um desenho de Kopenawa na abertura do capítulo “Falar aos brancos”, do livro *A queda do céu*. O desenho pode aludir à ideia de como a imagem dos não indígenas permeia a forma que os povos indígenas, neste caso, pela voz de Kopenawa,

atribuem aos “brancos”: uma figura professoral, que detém o poder da palavra, vestindo traje social, que traz um sentimento de seriedade.

Articulando-se essa imagem e o que ela pode demonstrar do que foi apresentado até aqui, mesmo que brevemente, por meio dos autores não indígenas, é interessante pensar o quanto esse desenho com traços simples revela sobre a história entre brancos e índios, uma história em que nós, os brancos, o tempo todo, buscamos ensinar como os indígenas devem ser, pensar e agir. Certamente, como bem exposto nos textos dos autores não indígenas, a tentativa de subjugar os nativos, em muitos termos, foi pano de fundo para os interesses políticos e econômicos dos não indígenas.

Kopenawa (2015) revela que, em sua trajetória, buscou incessantemente levar a sua voz à arena política, demarcando os interesses indígenas e reafirmando suas formas de pensar o mundo.

Figura 6 – Discurso de Kopenawa durante recebimento do prêmio Global 500, em 1989.



Fonte: Albert e Kopenawa, 2023, s. p.

A Figura 6 refere-se ao discurso de Kopenawa durante o recebimento do prêmio Global 500, atribuído pela ONU, em 1989. Por essa imagem emblemática, em que Kopenawa faz um discurso a autoridades não indígenas ao microfone, podemos inferir a trajetória de lutas de indígenas adentrando a arena política em favor de seus interesses coletivos, ignorados e furtados historicamente.

Davi Kopenawa (2015) relata sua insegurança nas primeiras vezes em que precisou falar diante dos brancos. No entanto, revela que lutar por seu povo, junto a outras etnias indígenas, tornou-se ato necessário para que suas vozes ecoassem e pudessem provocar mudanças políticas necessárias, em favor dos direitos indígenas e suas identidades. Era imprescindível fazer ampliar a voz indígena que é um pedaço do Brasil, e que, pensando histórica e culturalmente, é o Brasil, é a raiz do povo brasileiro.

Para elucidação desse importante movimento realizado por Kopenawa na década de 80, representando os Yanomami e líderes (homens e mulheres) de outras etnias indígenas, trazemos um excerto em que Kopenawa relata seu sentimento ao proferir palavras aos brancos:

Eu temia ter de falar diante de um grupo de desconhecidos, longe da minha floresta e, ainda por cima, na linguagem dos brancos! Minhas palavras ainda eram poucas e torcidas [...] estava aflito e meu coração batia forte no peito. Ainda não sabia fazer sair as palavras da minha garganta, uma atrás da outra. [...] mas pouco importa: já que vocês me dão ouvidos, vou tentar! Desse modo, minhas palavras se fortalecerão e talvez um dia sejam capazes de deixar preocupados os grandes homens dos brancos (Kopenawa e Albert, 2015, p. 386)

O sentimento expressado por Kopenawa nos idos das décadas de 80 e 90 ao pegar o microfone diante dos brancos/os não indígenas se manifesta ainda de outra maneira, nas linhas do livro *O Espírito da Floresta*, escrito entre 2021 e 2022 e publicado em 2023. Como já descrito, trata-se de uma coletânea de textos, relativamente, recentes. Num desses textos, Kopenawa (2023) revela a necessidade de escrever suas palavras para que possam ser ouvidas. Interessante inferirmos a faceta do seu sentimento em relação aos brancos. Na década de 80, o xamã expõe sua insegurança ao microfone diante dos brancos, porém, em seus dizeres ao longo do livro, ele expressa que era preciso dizer; caso contrário, as coisas permaneceriam injustas em relação aos povos indígenas.

Em textos mais recentes, o indígena diz que é preciso escrever muito, escrever aos brancos, pois, para ele, é dessa forma que levamos em consideração, com seriedade, aquilo que é dito. O próprio livro *A queda do céu* já é uma tentativa, pelo viés científico, de aproximação entre brancos e indígenas, entre os saberes indígenas e os saberes não indígenas.

Kopenawa afirma:

[...] Por isso, uma vez que a voz das minhas palavras for desenhada em palavras numa pele de papel, escutem-nas! Jovens mulheres e jovens homens, os mais velhos também, escutem-nas “[...] se vocês, brancos, matarem as florestas, não serão capazes de criar outra, nova e limpa”. Quando tiverem

arrancado todas as coisas brilhantes do interior da terra: o ouro, os diamantes, os minérios, mas também os líquidos para fazer o fogo de seus motores, quando tiverem derrubado todas as árvores e matado todos os animais, quando tudo isso tiver desaparecido, a terra vai ficar morta. (Albert; Kopenawa, 2023, p. 172)

O pensador indígena expressa, por meio do texto escrito, sua preocupação com o planeta, a partir do que observa em relação à degradação da natureza e suas devassas consequências. Essa preocupação já existe há muito tempo, e isso se revela, também, no livro *A queda do céu* e a partir de outros pensadores indígenas. Kopenawa (2015) expressa de maneira triste, mas também um tanto poética, o comparativo que faz ao expor a ideia recorrente referente ao direito de demarcação de terras às autoridades: “quem ensinou a demarcar foi o homem branco. A demarcação, divisão de terra, traçar fronteiras é costume de branco, não do índio. Brasileiro ensinou demarcar terra indígena” (Albert; Kopenawa, 2015, p. 36)

Existe uma poética nas entrelinhas do texto. Kopenawa (2015) faz isso de maneira translúcida. Toca-nos pensar e sentir o quanto o mercadológico é da esfera do homem branco. Muitas vezes, numa observação apenas empírica, ouvimos pessoas dizerem “os índios mudaram, agora querem terras, usam roupas e frequentam os lugares dos brancos”. E o pensador indígena demonstra, justamente, expondo a contradição, que os indígenas precisaram utilizar os artifícios dos não indígenas para serem vistos e ouvidos.

Daniel Munduruku (2012) faz um bonito percurso em que traz a importância da literatura indígena como sendo um texto escrito para sensibilização e para levar a cultura indígena e seus saberes, histórias e costumes, ao conhecimento dos brancos, em especial no que concerne à literatura para crianças, para ser lida e debatida nas escolas espalhadas pelo país.

Sobre o mercadológico que permeia o *ser e fazer* dos não indígenas, há um excerto no livro *A queda do céu* que, de certa forma, até nos incomoda, pois corresponde à maneira individualista como nós, os brancos, nos relacionamos enquanto pertencentes a um coletivo. No excerto, Kopenawa (2015) faz o seguinte comentário: “Os brancos [...] dormem muito, mas só sonham consigo mesmos” (p. 390). A frase é analisada, de forma muito reflexiva, por Eduardo Viveiros de Castro, no prefácio do livro:

Esse é, talvez, o juízo mais cruel e preciso até hoje enunciado sobre a característica antropológica central do “povo da mercadoria”. A desvalorização epistêmica do sonho por parte dos brancos vai de par com sua autofascinação solipsista- sua incapacidade de discernir a humanidade secreta dos existentes não humanos- e sua avareza fetichista tão ridícula quanto incurável, sua crisofilia. Os brancos, em suma, sonham com o que não tem

sentido. Em vez de sonharmos com o outro, sonhamos com o ouro. (Castro, 2015, p. 37-38)

Castro (2015) faz muitas reflexões acerca do que o indígena expressa sobre o sonho do branco, expondo a complexidade das palavras de Kopenawa, ditas de maneira rústicas para o nosso modo de ver e conceber teorias e verdades. Inclusive, Castro (2015, p. 38) faz um paralelo com a psicanálise a partir da fala de Kopenawa sobre a ideia da projeção narcísica do ego: “somos nós, os modernos, que ao adentrarmos o espaço da exterioridade e da verdade- o sonho, só conseguimos ver reflexos e simulacros obsedantes de nós mesmos, em lugar de nos abrirmos à inquietante estranheza [...]”.

Podemos relacionar, também, esse aspecto da estranheza ao olhar antropológico etnocêntrico, em que a outra forma de interagir com o mundo causa estranheza, de maneira que precisamos “catequizar” esse outro a nossa maneira e à revelia desse outro. Darcy Ribeiro (2022) aborda muito bem essa ideia do salvacionismo branco ao explorar a maneira utilizada pelos brancos para catequizar o “estranho”, tendo como argumentação a ideia de salvar o outro de si mesmo, realizando, a partir dessa estranheza revestida de “generosidade”, um apagamento do outro.

O que Kopenawa (2015) traz é justamente a ideia da potência que poderia ser a *estranheza*, de modo a favorecer a troca de saberes e a despretensão daquilo que concebemos como correto ou ideal, pelo olhar psicanalítico, uma necessidade egóica, pelo viés econômico e político, pelo que explanamos por meio dos autores não indígenas, o subjugo dos indígenas, além da necessidade de tornar esse *outro como eu/nós*, o caminho ambicioso político e, portanto, usufruto dos indígenas, ao longo da história, como mão de obra e pelo apagamento de qualquer direito.

Davi Kopenawa (2023, p. 78) discorre sobre a importante diferenciação entre o povo Yanomami e os brancos. O pesquisador explica que este é um povo formado por pessoas que respeitam a ancestralidade, que vivem como sempre viveram: “preferem sua comida aos alimentos mofados dos brancos, fechados em caixinhas de ferro ou estojos de plástico”.

O xamã fala por meio dos escritos sobre a relação de seu povo com *Omama*¹⁵ e a estranheza que suas poucas palavras sobre suas vidas causam aos brancos, a saber:

[...] devemos continuar vivendo na terra em que Omama nos deixou no primeiro tempo. Somos seus filhos e genros. Mantemos o nome que nos deu.

¹⁵ Omama, *grosso modo*, pode ser comparado ao Deus dos não indígenas. Uma entidade que, para o povo Yanomami, criou o mundo e existe uma mitologia que conta de onde surgiu Omama e como este criou o mundo.

Desde que nos encontraram, os brancos não param de nos perguntar: “Quem são vocês? De onde vêm? Como se chamam?”. Querem saber o que o nosso nome, Yanomami, significa. Por que tamanha insistência? Alegam que é para pensar direito. Achamos que, ao contrário, isso é ruim para nós. Que resposta lhes daremos? Queremos proteger nosso nome. (Albert; Kopenawa, 2023, p. 78)

Esse excerto, que parece tão simples, pode nos levar a algumas interpretações: a preocupação e manutenção de suas identidades, que, por um longo período e nos tempos atuais, correm perigo, constantemente violadas pelo *saber para entender mais* dos brancos. Além disso, pela ideia de respeito em relação ao que é do coletivo, ao que pertence à comunidade Yanomami e pelos textos seguintes presentes no livro, notamos o quanto Omama é respeitado naquilo que a comunidade compreendeu como importante para manter a ordem que se equilibra na natureza ou no povo por meio de Omama e da premissa de se guardar/cuidar das palavras que são apenas pertinentes à comunidade.

Kopenawa (2023) discorre ainda sobre a diferenciação que existe entre o povo Yanomami e outras etnias indígenas, explicando que essas diferenciações existem e que isso não se torna um problema ou algo a ser resolvido.

Em relação à interação dos indígenas com os não indígenas, é importante pensarmos em que medida essa relação pode ser ouvida e compreendida por nós, brancos, a fim de que não olhemos para eles de modo a considerar esse outro diverso como possível ameaça ou com saberes menores. Devemos olhar a partir de uma estranheza potente, em que possamos contribuir e nos deixarmos afetar por meio dos saberes que não pertencem a nós, mas que podem (re)construir nossa forma de interagir com o mundo e, assim, respeitar o que há de precioso nas diferentes comunidades indígenas. A legislação prevê os direitos indígenas, e, inclusive, como já exposto, há legislação educacional que prevê a aproximação com as diversas etnias indígenas, apontando caminhos metodológicos para tal, por meio da Literatura, Cinema, História do Brasil, manifestações artísticas e debates em rodas de conversa, por exemplo.

No entanto, para que isso aconteça, é necessário que, de fato, entremos em contato com os saberes dessas diferentes etnias. É importante expor que os caminhos que buscamos por meio deste texto são justamente os de apresentar e aproximar as estranhezas que perduraram ao longo do tempo, de modo a contribuir para a construção de uma postura de alteridade pelos não indígenas.

Em um dos textos do livro *O Espírito da Floresta*, de 2023, Bruce Albert relata as aflições do povo Yanomami diante da pandemia da Covid-19 e faz uma breve retomada sobre

o contato entre indígenas e não indígenas acerca das epidemias e consequentes mortes de indígenas:

Esse povo já conheceu epidemias mortais a cada aparecimento de novos protagonistas da “fronteira branca” em seu território: nos anos 1940, com a Comissão de Fronteiras, nos anos 1950, com o Serviço de Proteção aos Índios; nos 1960, com os missionários evangélicos, e nos 1970, com a abertura de um trecho da Perimetral Norte. Desde o final dos anos 1980, e regularmente, o território yanomami é invadido por hordas de territórios ilegais – hoje são cerca de 25 mil –, os quais, provavelmente, foram a origem desse primeiro caso de COVID-19. (Albert; Kopenawa, 2023, p. 166)

Diante disso, é importante considerar que a aproximação, ainda que atravessada pela estranheza, também pode se dar por meio do acesso, pelos não indígenas, a informações históricas — inclusive aquelas de teor nefasto, como as relatadas acima — que desvelem as trilhas de resistência e os processos pelos quais esses povos vêm, há tanto tempo, mantendo viva, na memória, a tentativa insistente de dignidade.

Assim, a citação acima evidencia não apenas a ausência de cuidados, mas a persistência de uma lógica colonial que insiste em ignorar a autonomia das comunidades indígenas. Os brancos, amparados por interesses econômicos, continuam a impor suas urgências mercadológicas, como se o desenvolvimento do país dependesse da negação de outros modos de existência. Situações como o garimpo legal e a relação conturbada com fazendeiros ilustram como a legalidade, muitas vezes, legitima a violência. De um lado, a ganância travestida de progresso; do outro, a resistência cotidiana de povos que lutam para preservar o que é seu por direito.

Davi Kopenawa (2023) demonstra sua preocupação com a floresta nos tempos atuais. Ele diz que “os Xamãs estão sempre preocupados com o estado da floresta [...] os brancos, ao contrário, parecem não querer cuidar dela. São essas palavras de sabedoria que queremos dar a vocês. A maioria dos brancos não vai escutá-la, mesmo assim quero fazer ouvir estas palavras” (Albert; Kopenawa, 2023, p. 170).

O etnólogo Davi Bruce (2015) relata os diversos embates entre não indígenas e o povo Yanomami. O autor expõe que, no período da ditadura militar, houve um empreendimento acerca dos recursos minerais, florestais e agrícolas na Amazônia, chamado Projeto Radam, “que evidenciou, em 1975, o potencial mineral da serra Parima, centro histórico do povoamento yanomami” (Albert, 2015, p. 179), e provocou uma invasão de mineradores na área Yanomami. No governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), com a elevação do preço do ouro no mercado

internacional e o encorajamento feito pelo governo para a devastação do território culminou em mortes, violência e contaminação pela Covid-19.

Desse modo, a partir das colocações atuais feitas por Davi Kopenawa nos livros “A Queda do Céu” e “O Espírito da Floresta”, temos acesso a um olhar indígena sobre o que se configura nessa relação de interação. Ao constrarmos esse olhar com o percurso histórico apresentado neste trabalho, construído a partir dos estudos de autores não indígenas, é possível constatar que a forma de interação dos brancos em relação aos povos originários pouco se transformou. Apesar de assumir novas roupagens e discursos de aparente inclusão, a lógica subjacente se mantém, mesmo diante de toda a legislação vigente.

Em 2023, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Ministério dos Povos Indígenas — uma iniciativa recente, mas relevante para a ampliação das vozes originárias. Ainda assim, como mostram as reflexões de Davi Kopenawa, a escuta aos povos indígenas segue sendo ignorada por muitos brancos. Para ele, *é preciso dizer, mesmo que não escutem*. Tal afirmação revela a tentativa constante de aproximação com os não indígenas, ao mesmo tempo em que denuncia a exploração irresponsável dos recursos naturais como um caminho que ameaça não apenas os territórios originários, mas o próprio planeta.

Por outro lado, há aliados não indígenas, e isso traz certa esperança para a potência a partir da estranheza, tanto no que diz respeito à criação do Ministério dos povos originários, como a tentativa de inserir, nas diversas instituições, inclusive culturais, as discussões acerca da temática indígena, bem como suas artes, literatura e conhecimento acerca da Terra e outros saberes.

Sobre isso, cabe inserir um excerto de um texto muito significativo escrito por Julie Dorrico em seu premiado livro *Eu sou Macuxi e outras histórias*:

Eu olhei pra frente, pressionei os olhos, vi as paredes de concreto cinzas, vi a rua deserta, senti o sol refletindo sobre a rua e as paredes, mas não enxerguei a castanheira [...] por que não vejo mais árvores? Quando foi que deixei de perceber as gentes-floresta? Quando? E você? (Dorrico, 2019, p. 83).

Em sua linguagem própria, marcada por poesia e delicadeza, Julie Dorrico expõe uma inquietação que atravessa sua trajetória: estar inserida na cultura dos brancos. Escritora indígena que passou pelas universidades não indígenas, ela escreve desde esse entre-lugar, onde o concreto se impõe e a floresta se apaga. Ao refletir sobre a castanheira que já não se vê, a escritora revela o apagamento de um modo de ver e de estar no mundo. Sua obra, premiada e lida por não indígenas, carrega em si o convite a outro ritmo: o de desacelerar o olhar,

reaprender a presença, silenciar para ouvir. Ao nos deixarmos atravessar por suas palavras, somos chamados a uma escuta que, como propõe Davi Kopenawa, possibilita um chamado à resistência e à memória.

Desse modo, é possível pensarmos na possibilidade de a alteridade ser um feixe para outros afetos, formas de conhecimentos e maneiras de ver e lidar com o mundo. E que a ânsia de ser ouvido expressa por Davi Kopenawa se amplie cada vez mais nos ouvidos dos não indígenas.

3.2 Daniel Munduruku

Daniel Munduruku (2012), no livro *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*, expõe, de forma muito didática, uma síntese histórica do movimento indígena. O autor apresenta as políticas indigenistas formuladas pelo Estado Brasileiro e discorre sobre a gênese do movimento indígena enquanto movimento social e sobre a importância das primeiras lideranças indígenas. Destaca-se a ênfase nas vozes de algumas lideranças, no que concerne à militância e à memória, com vistas à defesa e luta por seus direitos. Munduruku aponta a importância do movimento indígena como frente educativa à sociedade brasileira, no que tange o percurso realizado pelos povos originários. Sobre isso, Munduruku (2012) inicia o livro relatando suas motivações pessoais para a escrita da obra. Ele afirma que, enquanto educador e escritor literário para crianças, jovens e adultos decidiu abrir novos caminhos, de modo que cursou doutorado e, a partir da pesquisa realizada, surgiu a ideia da escrita do livro em questão.

Um dos objetivos de sua pesquisa foi buscar “educar a sociedade brasileira”. Para tanto, Munduruku retomou aspectos do movimento combativo realizado pelos indígenas por décadas, de modo a desconstruir, por meio do breve histórico que traz nas páginas do livro, os estereótipos relacionados aos seus parentes¹⁶, ao longo da história, por parte dos não indígenas. O autor expõe que, em cada regime político, havia um pensamento e um paradigma para estabelecer um “lugar” para os indígenas, a depender dos interesses econômicos brasileiros:

[...] não é de hoje o pensamento enviesado sobre o propósito civilizatório brasileiro, quando se trata da questão indígena. A cada nova fase da história do Brasil (Colônia, Império República), uma abordagem teórica era

¹⁶ Indígenas tratam como “parentes” os do seu povo, sendo de outra etnia ou não. Munduruku (2012, p. 19) escreve aos seus “Verão, parentes, que este texto foi escrito para cada um de vocês, que são os destinatários desta minha correspondência. Sei que em alguns momentos o palavreado será de mais difícil entendimento, porque segue uma racionalidade própria da academia [...]”.

desenvolvida com a finalidade de estabelecer um paradigma que pudesse definir qual o papel dessas populações no contexto do desenvolvimento econômico que o Brasil queria para si (Munduruku, 2012, p. 25).

Em relação a isso, Munduruku (2012), com base em estudos de Manuela Carneiro da Cunha (1987), Darcy Ribeiro (2004) e outros autores, apresenta a história indígena, desde a dominação dos europeus até a organização do movimento indígena, denominando cada período de “paradigma”.

O primeiro paradigma é o exterminacionista. Ele teve início com a chegada dos portugueses nas terras que os índios ocupavam, isto é, as terras brasileiras. Munduruku (2012) observa que o único objetivo dos portugueses ao entrarem em contato com o povo indígena foi a escravidão e a exterminação. Eram, aos olhos da Igreja, um povo sem alma, assim, o que os europeus fizessem contra esse povo teria o perdão divino.

Apenas com a aprovação de uma bula papal, em 1537, “em que a Igreja definia que os habitantes do novo mundo eram dotados de alma” (Munduruku, 2012, p. 27), essa postura de extermínio foi um pouco amenizada, porém logo justificada por outros vieses. Um deles diz respeito ao fato de que pouco adiantou a definição da Igreja, uma vez que os portugueses, numa visão eurocêntrica, compreendiam que era preciso converter os povos indígenas para que o caminho para o progresso continuasse, já que estes eram considerados selvagens, interferindo, assim, no que os europeus acreditavam ser importante para o bom desenvolvimento do novo mundo.

Em 1808, foi promulgada uma Carta Régia “que estabelecia que os territórios indígenas fossem considerados terras devolutas e que poderiam ser expropriadas através de guerras justas, que consistiam em formas de legitimação do processo de expulsão e escravização dos indígenas” (Cunha, 1987 *apud* Munduruku, 2012, p. 29). Anterior a isso, em 1680, houve o Alvará Régio, segundo o qual os indígenas eram “os primeiros ocupantes e donos naturais desta terra” (Munduruku, 2012, p. 29). Isso, porém, não teve efeito prático, segundo o autor. Assim, tanto no Brasil Colônia como no Império, as guerras justas eram utilizadas como justificativa para o extermínio indígena. Foi um período em que tanto o genocídio como o etnocídio foram justificados, pois os europeus, como descrito, os tratavam como parte das guerras justas, e a Igreja convertia indígenas com argumento divino/religioso, buscando imputar uma nova cultura e modo de vida a estes povos.

De acordo com Munduruku (2012), com a chegada dos europeus ao Brasil, houve uma tentativa de domínio sobre o território, porém, de acordo com o autor, “o que certamente o rei e seus súditos não previam era que as populações locais fossem se rebelar contra aquele

momento escravocrata que lhes tirava a alegria de viver, sua principal herança cultural” (Munduruku, 2012, p. 28).

Na sequência, houve vivência do Paradigma Integracionista, que surgiu juntamente com a corrente positivista. A concepção de mundo trazida por este paradigma era a de que as coisas mais primitivas e/ou menos desenvolvidas à luz da sociedade europeia tenderiam a evoluir. Com a libertação dos índios dos cativeiros, houve a chamada tutela orfanológica, prevista na Lei de 27 de outubro de 1831, que tinha como objetivo oferecer ajuda aos índios, no sentido de considerá-los incapazes, desprovidos de conhecimentos, de forma, assim, a integrá-los à cultura/sociedade nacional.

Ainda em relação à abertura da civilização e ao progresso, de modo a “exterminar” tudo que interferisse no movimento rumo à “evolução”, Munduruku (2012) cita Darcy Ribeiro (2004) para discorrer acerca dos primeiros anos do regime republicano no Brasil:

Nos primeiros vinte anos da vida republicana nada se fez para regulamentar as relações com os índios, embora nesse mesmo período a abertura de ferrovias através da mata, a navegação dos rios por barco a vapor, as travessias dos sertões por linhas telegráficas houvessem aberto muitas frentes de luta contra os índios, liquidando as últimas possibilidades de sobrevivência autônoma de diversos grupos tribais até então independentes (Ribeiro, 2004, p. 147 *apud* Munduruku, 2012, p. 31).

Em 1910, houve a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Munduruku (2012) explica que a mídia passou a relatar insistentemente as chacinas contra os povos indígena pelo país, reivindicando providências, o que motivou a criação do órgão pelo governo, porém com certa reserva.

Apesar das falhas observadas, o SPI foi um importante marco na política indigenista. De acordo com Munduruku (2012), o referido órgão dava ênfase ao respeito que deveria ser dado aos índios, sua identidade e culturas, porém com a visão de que, com o passar do tempo, evoluiriam e se integrariam à comunhão nacional. Apesar dessa concepção equivocada, o SPI teve papel importante na proteção da integridade física indígena, de modo que, se não tivesse sido criado, talvez os territórios indígenas teriam sido extintos por completo.

Com o Golpe de 1964 pelos militares, o SPI foi extinto e, em seu lugar, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai). A Funai surgiu no auge do movimento integracionista e, como tal, deveria tutelar os indígenas, sob a concepção de que estes seriam silvícolas (denominação do Código Civil de 1916), ou seja, com capacidade relativa de atuação em sociedade.

O SPI foi extinto por conta da identificação de inúmeros problemas internos, bem como a repercussão de debates de intelectuais sensibilizados com a exploração dos indígenas. Munduruku (2012) expõe que a Funai, inicialmente, tinha bons recursos orçamentários, que os funcionários corrompidos no SPI foram demitidos e que novos funcionários foram contratados. No entanto, os cargos foram atribuídos a pessoas descomprometidas com as necessidades e causas indígenas e, apesar de um programa de demarcação de terras, não houve grandes esforços para impedir a ocupação ilegal das áreas indígenas.

Munduruku (2012) destaca que, na década de 1970, foi criado o PIN (Plano de Integração Nacional), implementado no período do “milagre brasileiro”, com o objetivo de fazer a Amazônia prosperar, tendo os indígenas como “mão de obra”, mas com a justificativa de integrá-los à sociedade, no trabalho e no modo de vida não indígena. E a Funai, nesse período, foi “utilizada” para desenvolver projetos econômicos em áreas indígenas.

Nesse mesmo período, organizações não governamentais (ONGs) surgiram como medidas de políticas alternativas na busca de defesa dos povos indígenas. Com tudo isso, Munduruku (2012) discorre sobre a capacidade de resistência do povo indígena, no momento político difícil da década de 1970, mesmo com uma visão limitada da política econômica da época, em que tinham apenas a “parceria de entidades de defesa dos direitos humanos” (Munduruku, 2012, p. 42).

Não obstante, as políticas indigenistas não foram consideradas tão importantes, daí a diminuição dos recursos financeiros, com o tempo, o que ocasionou mortes entre indígenas, especialmente em virtude de saúde precária. Sobre isso, Munduruku utiliza como referência a seguinte citação de Lúcia Fernanda Inácio Belfort (2006):

De modo contraditório, a legislação indigenista infraconstitucional objetiva a integração ou assimilação à comunhão nacional dos povos indígenas, sob a perspectiva de que essa suposta transição pudesse resultar em cidadãos brasileiros, destituídos de suas especificidades culturais e dos direitos delas decorrentes, e que esse processo de erosão cultural ocorreria, inexplicavelmente, de forma harmoniosa e progressiva e permitiria, simultaneamente, a preservação dessas mesmas culturas fadadas à extinção, segundo a concepção assimilacionista (Belfort, 2006 *apud* Munduruku, 2012, p. 35).

Com a abordagem integracionista, a Funai não atendeu às causas indígenas, ao contrário. Exemplo disso é o fato de essa fundação buscar incorporar os índios à economia local, descaracterizando o sistema de troca indígena, o que provocou dependência indígena dos produtos do mercado e industrializados. Com a promulgação da Carta Magna em 1988, houve

o que Munduruku (2012, p. 36, 37) nomeia como “uma nova perspectiva ideológica aos povos indígenas”, colaborando para que ocorresse “a participação política dos povos indígenas e organizações dedicadas à sua defesa”.

Para Munduruku (2012), a atual Constituição Federal traz um texto que demonstra de forma clara a importância do respeito à diversidade cultural e a proteção jurídica aos povos indígenas, de forma que há um capítulo dedicado aos povos originários. Assim, a referida Constituição deu novo impulso ao movimento indígena no Brasil, de modo que nos anos seguintes houve ampla legislação infraconstitucional indigenista.

Munduruku (2012, p. 37) relata ainda que o protagonismo indígena, no artigo 232, se evidencia por meio da legitimidade processual aos índios “bem como as suas comunidades e organizações, na defesa de seus direitos e interesses, assegurada a intervenção do Ministério Público em todos os atos do processo”.

O autor remete aos estudos de Darcy Ribeiro (2004), mais especificamente ao seu livro *Os índios e a civilização* e dele extrai a definição de “Transfiguração Étnica”, entendendo-a como sendo o “fenômeno de resistência vivenciado pelos povos indígenas brasileiros durante o processo civilizatório”. Levando em conta essa definição, o autor realiza uma análise do movimento indígena nos anos de 1970, 1980 e 1990.

Ele explica que, até o final da década de 1950, os povos indígenas, em suas diferentes etnias, não compreendiam que suas comunidades viviam dificuldades semelhantes frente à dominação não indígena e resistiam a cada território à sua maneira. Além disso, eles não utilizavam o termo “índio” para se identificarem/como identidade, em virtude da visão estereotipada que a sociedade abarcava o termo, tratava-se de um olhar de integração, não de *diferenças na igualdade de direitos*. Os indígenas eram considerados um entrave para o progresso e, por isso, eram tratados como sujeitos sem identidade.

Na década de 1970, os primeiros líderes indígenas passaram a adentrar comunidades indígenas de diversas etnias para problematizarem seus interesses e direitos em comum, o que despertou um sentimento de fraternidade entre territórios, segundo Munduruku (2012), e com isso passaram a se identificarem como “índios”¹⁷. Ao encontro disso, esses líderes indígenas passaram a utilizar códigos não indígenas para serem ouvidos. Desse modo, promoveram comunicações por meio de palestras, maior entendimento sobre a política econômica não indígena, escrita de livros literários etc.

¹⁷ Daniel Munduruku (2012) discorre sobre o termo “índio”, que era utilizado pelo dominador europeu e passou, então, a ser usado pelos líderes indígenas ao se apresentarem, como forma de se diferenciarem e de resgatarem suas identidades, fortalecendo, assim, suas reivindicações.

Surgiu, na década de 1970, o CIMI (Conselho Indigenista Missionário), órgão ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O CIMI atuava no sentido de organizar as Assembleias¹⁸. E as pautas, segundo o pesquisador Munduruku (2012), referiam-se à defesa de seus territórios, como “instrumento para a manutenção da cultura tradicional”. (Munduruku, 2012, p. 52). Para além disso, entretanto, as Assembleias tornaram-se um espaço em que os indígenas fortaleciam suas memórias e seus diálogos entrelaçavam resistência e consciência do poder de transformação que poderiam provocar na arena política e social.

A primeira Assembleia aconteceu em 1974 com 17 líderes, de diversas localizações no território brasileiro. Posteriormente, essas Assembleias ganharam espaço e força, com a presença maior de indígena, à medida que as Assembleias aconteciam. Na década de 1980, os líderes indígenas, fortalecidos cada vez mais por meios das Assembleias, criaram a União das Nações Indígenas (UNIND) e, posteriormente, a União das Nações Indígenas (UNI). Munduruku (2012) dá destaque a um importante evento que aconteceu em 1987, como segue:

Como estratégia política para desviar a perseguição que o sistema impunha ao movimento, as lideranças passaram a incentivar a realização de reuniões ou assembleias regionais que garantissem alguns direitos fundamentais para as comunidades. Nesse sentido vale lembrar a realização da II Assembleia dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro, ocorrida em abril de 1987, e que foi um marco na luta política para todos os povos indígenas brasileiros. Isso seria sentido especialmente por ocasião da Promulgação da Carta Magna brasileira, que trazia, pela primeira na história do Brasil, um tratamento diferenciado para a questão indígena, fruto de uma mobilização extraordinariamente criativa que envolveu uma grande parcela da população brasileira. (Munduruku, 2012, p. 55)

Após a aprovação da Constituição Brasileira, houve um redirecionamento nas ações das lideranças indígenas, uma vez que passaram a receber reconhecimento em sua forma de organização, por parte do Estado e da sociedade. Uma preocupação sempre latente dos movimentos indígenas foi a de promover ações que gerassem diálogo entre Estado, lideranças regionais e locais. Para tanto, os líderes indígenas participantes dos movimentos concentraram-se, de forma estratégica, em São Paulo e Brasília. É importante destacar que esses movimentos eram articulados, principalmente, por líderes das etnias Xavante, Guaraní, Saterê-Maué, Tukano, Kaingang, Terena e outros de diferentes regiões do Brasil.

¹⁸ Cabe destacar que o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) ganhou força, “davam notoriedade à Igreja Católica a favor dos povos indígenas [...] cumpre dizer que a Igreja sempre fez ecoar como um dos principais oponentes do regime de exceção”. (Munduruku, 2012, p. 53).

Após a Constituição, muitas atribuições foram retiradas da Funai, e diversas comunidades e grupos indígenas passaram a prestar serviços ao governo e receber verbas para isso. Tais valores, no entanto, nem sempre eram bem destinados, fazendo com que muitos grupos indígenas fossem acusados de não conseguir gerenciá-las. Assim, o cenário de ocupar espaços não indígenas, como descrito acima, parece ser estrategicamente um movimento de resistência, de incorporação às práticas administrativas não indígenas como forma de se apropriarem de fazeres que não pertenciam a seus costumes e práticas.

Ainda nesse período, Munduruku explica que:

[...] Diversos projetos foram desenvolvidos ou propostos por comunidades, especialmente aqueles voltados à proteção dos territórios já demarcados [...] projetos de desenvolvimento sustentável, formação de professores bilíngues, implantação de projetos de radiofonia; realização de cursos de formação profissional destinados à capacitação e treinamento de pessoal indígena para assumir serviços e funções dentro de suas próprias organizações, entre outros (Munduruku, 2012, p. 57).

Na década de 1990, houve um movimento para que acontecesse o que constava na Constituição como demarcação de terras indígenas no período de cinco anos (de modo que não aconteceu nesse período). Além disso, houve ocupação de espaços destinados amplamente aos não indígenas, pelos povos indígenas, tais como: frequência à escola, às universidades (conseguindo diploma universitário), recolocando, assim, os povos indígenas em espaços em que poderiam mobilizar, ainda mais, o protagonismo indígena, uma vez, que compreendendo a realidade social e política brasileira, conseguiam ampliar seus discursos argumentativos em favor de suas culturas e tradições, e reivindicação de direitos.

Nesse cenário, ainda na década de 1990, com toda essa efervescência, aconteceram dois eventos importantes: a Marcha Indígena e a Conferência dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil. Esses foram movimentos que mobilizaram a sociedade a olhar, ainda mais, os povos indígenas, como protagonistas de suas histórias e capazes de mobilizações em favor de seus direitos. A marcha indígena fez um trajeto que percorreu todo o Brasil e, em consequência dessa mobilização, surgiu a Conferência Indígena, que fez parte de uma mobilização em nível nacional, que uniu os movimentos populares, em Porto Seguro, em comemoração ao “descobrimento” dos 500 anos do Brasil.

A Marcha Indígena fez o movimento inverso daquele que foi feito pelos europeus em 1500 e culminou em conflitos entre as Forças Armadas e os indígenas. No entanto, após a Marcha, a Conferência Indígena aconteceu e reuniu cerca de 6000 indígenas entre os dias 18 e

21 de abril de 2000, em Coroa Vermelha, Porto Seguro. 140 povos de diferentes etnias reuniram-se neste evento. Conflitos aconteceram nos eventos, revelando a maneira como, ainda, os povos indígenas eram tratados e vistos.

A forma de organização do movimento indígena deu-se, segundo Munduruku (2012), entremeado a três aspectos importantes: a memória, a identidade e um projeto organizativo. No caminho trilhado pelo movimento indígena, houve um processo de retomada e fortalecimento da memória ancestral. Em relação a isso, o autor explica que a memória, para seu povo, perpassa as ritualísticas, ou seja, os rituais de cada sociedade indígena, com suas especificidades. Com mais ou menos sete anos de idade, a criança passa a ter um ensinamento especial pelos mais velhos e guerreiros acerca dos gestos e ritualísticas, mas toda subjetividade é construída desde o nascimento, pelos cantos, danças e histórias ouvidas.

Munduruku (2012) destaca que há uma valorização do social sobre o individual nas comunidades indígenas, de modo que a memória é social, coletiva. Isso pode ser exemplificado pelos ritos de iniciação, como descrito acima. Ainda sobre isso, o mesmo autor frisa que a visão de mundo dos indígenas não é fragmentada, mas holística: “não divide a realidade em campos opostos para ser compreendida” (Munduruku, 2012, p.47).

Para que a memória pudesse ser perpetuada, foi preciso a reafirmação da identidade indígena. Como já exposto, com o movimento indígena, os líderes passaram a se apresentarem como “índios” e a tornarem a identidade indígena visível. Munduruku (2012) pontua que essa identidade sempre existiu, porém, a partir do movimento indígena na década de 1970/1980, os líderes indígenas começaram a demarcar os “lugares” dos povos indígenas, com suas memórias, culturas e modos de viver.

Num primeiro momento, houve uma integração das comunidades para fortalecimento da identidade, ou seja, apesar das diferenças entre as etnias, as comunidades, era ressaltado o que era comum a elas, por meio dos líderes indígenas que lutavam na arena política.

O terceiro aspecto da tríade diz respeito à organização realizada pelos líderes indígenas, mesmo que “inconsistente” inicialmente, segundo Munduruku (2012), para que pudessem resguardar as identidades dos povos indígenas e perpetuar suas memórias.

Assim, o projeto precisou ter certa organização para comunicar, pelos líderes indígenas, de forma clara, a identidade do povo indígena e, por conseguinte, a luta por seus direitos enquanto povos com autonomia e identidade própria. Munduruku (2012, p. 50) afirma que “o movimento indígena alimentou, por tempo considerável, um projeto educativo que caminhava em duas direções: a da formação de quadros para a sua continuidade e a da formação da sociedade brasileira [...]”.

Ganha destaque a inserção estratégica dos povos indígenas em espaços não indígenas e consequente apropriação de saberes dos “brancos”. Essa postura, de acordo com Munduruku, (2012), teve como objetivo fortalecer a identidade indígena, pois apropriando-se da linguagem e saberes não indígenas poderiam “levar” seus saberes a estes espaços e serem compreendidos e “ouvidos”. Disso resultava a possibilidade de não serem vistos como selvagens, mas sim como donos de culturas próprias (“epistemologia do pensar de nossa gente”) e, a partir disso, capazes até mesmo de contribuir com a sociedade brasileira.

3.3 Edson Kayapó

Edson Kayapó (2021) é um historiador indígena, pertencente ao povo Mebengokré e, além de outras atuações, é assessor para a inclusão dos povos indígenas na UNICAMP. Sendo historiador, questiona a condução do ensino de História nas escolas brasileiras em relação ao cumprimento da Lei nº 11. 645/2008. As reflexões que se seguem foram feitas a partir da leitura de um capítulo escrito por Edson Kayapó, do livro *Ensino de História: reflexões e práticas decoloniais*.

O autor discorre sobre as práticas colonialistas¹⁹ presentes no ensino de História nas escolas brasileiras, de modo que Kayapó (2021) expõe a forma que os conteúdos referentes aos povos originários, no que concerne ao genocídio e etnocídio, pouco problematiza essa realidade histórica, no sentido, incita o autor, de provocar reflexão, expondo, por meio da contradição, os fatos históricos, com as vozes que ecoaram ao longo da história (vozes coloniais) e as vozes indígenas silenciadas. Diz o pesquisador indígena:

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente ou declaradamente vêm acompanhando a ação genocida, quando silencia esses povos no processo de ensino e aprendizagem. Os povos originários são condenados a um passado longínquo da História nacional, enquanto suas concepções cosmológicas e saberes indígenas são transformados em folclore, entendidos como lendas. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da “descoberta do Brasil” e da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira. (Kayapó, 2021, p. 40)

¹⁹ Colonialismo consiste no processo de dominação político-administrativa que visa garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício das metrópoles. Já colonialidade é um fenômeno histórico complexo, relativo a um padrão de poder global, que naturaliza hierarquias (territoriais, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização [...]. Deve-se distinguir, também, os termos descolonização e decolonialidade. Descolonização se refere ao processo de independência política de uma colônia (superação do colonialismo), enquanto decolonialidade diz respeito a um processo que busca a transcendência da modernidade/colonialidade. (Silva; Munsberg, 2018, p. 144-145)

Edson Kayapó (2021) aponta que as escolas são os principais meios de validação do silenciamento dos povos indígenas, já que nestas instituições deveria haver o debate sobre saberes diversos, porém o que se observa é que ainda há um tratamento “folclórico”, no sentido “eurocêntrico” em relação aos povos tradicionais.

Em relação a essa afirmação, importante observarmos o que concerne aos saberes dos professores acerca da temática indígena. Ao lerem um conto indígena, por exemplo, qual a mediação? Destaca-se o olhar de estranhamento, tematizando de forma folclórica? Ou há uma problematização voltada para os saberes indígenas e as formas que concebem o mundo, de modo que os estudantes possam, em um movimento de possível alteridade, compreender mais acerca desse “outro” e até aprender outros saberes e modos de pensar para suas próprias vidas não indígenas?

Assim como os indígenas se apropriaram de saberes não indígenas e, com isso, aumentaram seu repertório frente a seus saberes, porque os não indígenas também não podem apropriar-se de outros saberes, que agreguem seus modos de pensar?

São questões que não serão respondidas neste trabalho, no entanto são reflexões importantes para pensarmos no aspecto qualitativo do cumprimento da Lei nº 11. 645/2008, requerida pelo historiador Edson Kayapó.

Kayapó (2021) expõe o conceito de *desobediência epistêmica*, por meio do qual estabelece que é necessário colocar em xeque, nas instituições escolares, a história contada pelos colonizadores, bem como em que saberes e olhares sobre o mundo se fundamentam o lado colonialista da história, que a escola reproduz e faz ecoar na sociedade em que vivemos.

Assim, essa colocação “em xeque”, conforme utilizada por Kayapó (2021), não se refere à negação pura e simples da história ensinada, mas sim à necessidade de evidenciar outros olhares, epistemologias e modos de narrar que foram historicamente silenciados. Trata-se de abrir espaço para uma pluralidade de vozes e não de substituir um discurso por outro.

O mesmo autor faz uma dura crítica às políticas de integração dos povos indígenas à civilização. Discorre que tais políticas silenciaram as diferenças sociolinguísticas e espiritualistas dos povos tradicionais. Afirma ainda que essa concepção de “integrar” ficou internalizada na população, inclusive nas escolas, à medida que esses povos ainda são considerados folclóricos.

Assim, o autor diz que a resistência indígena aconteceu, porém, ainda assim, no projeto colonial foi imposta uma língua geral (Nheengatu) e as crianças indígenas eram retiradas de suas aldeias, levadas para internatos cristão e se tornavam auxiliares missionários.

Kayapó (2021) ressalta que os interesses seculares caminhavam, no período colonial, junto ao espiritual “e eventualmente entravam em choque por interesses imediatamente divergentes” (Kayapó, 2021, p. 42); como já descrito nos excertos referentes aos autores não indígenas neste trabalho, as guerras justas eram admitidas, tanto pela Igreja quanto pela Coroa, aos indígenas que não acatassem a fé cristã e os projetos da Metrópole.

Com o objetivo de demonstrar o quanto a escravidão indígena no período colonial foi internalizado até os dias atuais e a concepção de “integração” ainda persiste, Kayapó (2021) estabelece um recorte histórico pelo qual demonstra que, com a expulsão dos jesuítas, em 1759, se implementou o Diretório “Marquês de Pombal”, no qual a ideia era declarar os povos indígenas em cidadãos portugueses, fornecendo-lhes novos sobrenomes; além disso, para proteger o território português, os indígenas foram utilizados como soldados das fronteiras.

Se nos dias atuais encontramos preconceitos em relação aos saberes indígenas, imaginemos no período colonial. Mesmo com a implementação das políticas pombalinas, consideradas laicas e voltadas para a cidadania, segundo Kayapó (2021,), não se diferenciaram muito da concepção jesuítica de aculturação e servidão indígena, tendo como justificativa um ideal civilizatório.

O “mítico” em torno dos povos indígenas deu-se também na Literatura, como descreve Kayapó:

Outro instrumento devastador dos povos indígenas no século XVI foi o romantismo literário do canônico José de Alencar, que pautou suas representações no indígena idealizado como ingênuo, forte, bondoso e dócil, admirador dos hábitos europeus (Kayapó, 2021, p. 44).

Essa crítica, no entanto, não invalida a relevância literária de autores como José de Alencar, tampouco propõe sua exclusão dos acervos escolares. Pelo contrário, aponta para a necessidade de situar suas obras em seu contexto histórico e ideológico, problematizando os sentidos e os estereótipos que suas narrativas ajudaram a construir.

O espaço escolar, nesse sentido, pode (e deve) ser lugar de leitura crítica e de ampliação de olhares, reconhecendo o valor estético e a importância desses textos no cânone, ao mesmo tempo em que se discutem as marcas coloniais, racistas e idealizadas que atravessam suas representações sobre os povos indígenas. Um exemplo semelhante pode ser observado na obra de Monteiro Lobato, cuja permanência nas escolas também exige mediações críticas, capazes de contextualizar as ideias ali expressas e de promover reflexões éticas e históricas com os alunos. Assim, as bibliotecas não devem excluir tais obras, mas sim promovê-las como ponto

de partida para problematizações/discussões éticas, políticas e formativas sobre memória, identidade e silenciamento.

De todo modo, tais construções simbólicas, muitas vezes reforçadas pela literatura, também alimentaram um imaginário coletivo acerca dos povos indígenas, como se vê na forma como foi se constituindo a figura do índio no imaginário popular: com costumes “estranhos”, ingênuos (no sentido de ‘desprovidos de conhecimentos’) e encantados com os objetos e costumes europeus. Atualmente, é possível escutarmos determinadas falas que remetem a esse olhar mítico, como “Não existe mais índio, agora eles usam roupas”. Quantas vezes não ouvimos pessoas dizerem algo assim? Isso permeia a ideia de que o índio é uma figura indefinível, sem sua subjetividade, e como se quisessem ser “como nós”. E o que apresentamos até aqui, neste trabalho, é o constante movimento dos indígenas para serem ouvidos, utilizando a linguagem dos brancos. Linguagem entendida como: modo de se portar, falar, utilizar as nossas vestimentas, dentre outras coisas. O próprio Kopenawa (2015) traz esse aspecto ao expressar sua insegurança nas primeiras vezes que precisou falar aos brancos, explica que foi preciso aprender a linguagem dos não indígenas para que pudessem escutá-lo.

Kayapó (2021) retoma, para melhor expressar a necessidade do desenvolvimento de um trabalho sério nas escolas acerca da temática indígena, o silenciamento acerca desses povos nas constituintes de 1824 e 1891. Sobre a Constituinte de 1824, políticos discursaram de forma extremamente agressiva e preconceituosa sobre os povos indígenas, identificando-os como preguiçosos, bebedores, poligâmicos, comedores de carne humana e outras coisas dessa sorte. Isso demonstra que, por muito tempo, e de forma legalizada, os indígenas foram vistos e tratados como seres exóticos, e não como povos com suas especificidades culturais e cosmológicas, portanto, como sujeitos de direitos.

O mesmo autor explica que documentos do período imperial foram mais administrativos que políticos, como o de 1850, que foi criado o documento indigenista *Regulamento acerca das Missões de Catequese e Civilização dos Índios*. Além disso, Kayapó (2021) retoma o epistemicídio vivido pelos povos indígenas no século XIX, quando houve um processo histórico de desapropriar, ainda mais, os indígenas de suas formas de vida. Com base no progresso europeu, os povos originários eram considerados a infância da civilização, isto é, como *tábula rasa* e, desse modo, seriam passíveis de serem preenchidos com as culturas europeias.

Kayapó (2021) explica que a escola teve o papel de disseminar a ideia mítica acerca dos povos indígenas, ao estabelecer que:

A escola, que é uma das principais agências de produção e transmissão de conhecimentos, por longas décadas reproduziu impavidamente o discurso hegemônico da história oficial, fazendo prevalecer as versões que destacavam as ações dos portugueses e europeus, enquanto os povos indígenas aparecem na chegada dos portugueses ao Brasil, e nos séculos posteriores vão desaparecendo, paulatinamente. Daí em diante as crianças e adolescente são ensinadas apenas sobre as heranças deixadas pelos indígenas ao povo brasileiro, ficando a impressão de que o extermínio desses povos se consumou. (Kayapó, 2021, p. 46)

E isso ainda perdura quando pensamos em como se aborda, na escola, sobre os povos indígenas e a (possível) concepção estereotipada dos professores. Para além do olhar folclorizado, adornar as crianças com penas e mostrar o milho e a mandioca, por exemplo, com ausência de conversas, pode levar à ideia de um povo que não existe mais, deixando no imaginário popular apenas os campos folclóricos e de algumas contribuições culturais advindas dos povos indígenas. Sobre isso, ainda, Kayapó (2021) explana sobre a produção de materiais didáticos no século XIX. Referenciados nas políticas indigenistas que concebiam os índios inferiores e selvagens, os livros retratavam justamente isso, e as ilustrações aludiam a um indígena genérico, ausentes de especificidades culturais.

No século XX, passou a haver uma preocupação na formação do povo brasileiro no que compete à miscigenação. A partir disso, os livros didáticos começam a apresentar uma visão um tanto dual, por um lado, “índios selvagens”, mas, por outro, vítimas da colonização. Além disso, o autor aponta que nesse período: “o povo brasileiro é apresentado como uma massa homogênea - que dissolveu as diversidades, formada a partir de três matrizes: o europeu, o africano e o indígena” (Kayapó, 2021, p. 47).

De acordo com o mesmo autor, um dos problemas da abordagem da mestiçagem é que os povos originários são vistos como a “fusão” de diversos povos, com contribuições aqui e acolá, mas ausentes de uma história enquanto um povo específico, com saberes próprios. Assim, essa perspectiva da democracia racial dá o tom nas escolas brasileiras no século XX, de maneira que “as boas qualidades dos europeus colonizadores se fundirão a determinadas características socioculturais da população negra e indígena, formando a comunidade nacional” (Kayapó, 2021, p. 47).

Essas ideias fomentam o que Kayapó (2021) nomeia como “heranças indígenas” e por esse caminho a escola se direciona, durante esse período. No final da década de 1970, ditadura militar, há mobilizações em torno das necessidades dos povos que vivem à margem da sociedade em relação a seus direitos, incluindo-se os povos indígenas. Então, com o processo de redemocratização do Brasil, da Constituição de 1988 e com a promulgação da Lei nº

11.645/08, abriram-se novas perspectivas para o ensino de História, uma proposta de abordagem em que os povos originários têm sua história, pertencem à história. O autor dá ênfase à abordagem da referida lei de 2008, ao expor que:

Estas e outras questões estão contidas nos propósitos da Lei n. 11.645/08, que deve abarcar debates de ordens diversas buscando promover a revisão de tudo o que a sociedade e as escolas sabem e ensinam sobre a temática indígena, eliminando estereótipos, preconceitos e equívocos produzidos historicamente nas salas de aula, nos livros didáticos e nos meios de comunicação (Kayapó, 2021, p. 49)

Kayapó (2021) explica que, numa perspectiva decolonial, a escola pode inserir as vozes indígenas no tempo atual, em diálogo com o passado, explorando a diversidade dos povos indígenas. Pensando nesse aspecto de abordar os indígenas num tempo presente, o autor esclarece que os povos originários possuem outra natureza de conhecimento, que poderia agregar ao pensamento não indígena. Tal apontamento faz ecoar certas questões. Por que os saberes indígenas não são apresentados na escola? Por que os pensadores indígenas, com suas abordagens epistemológicas, não são abordados? Tais questões nos levam a refletir sobre a escola enquanto produtora de conhecimentos diversos. Mas, de qual conhecimento?

O autor indígena, considerando a perspectiva de incluir os conhecimentos indígenas na escola, de maneira que as novas gerações repensem a sociedade, traz reflexões sobre a produção literária e cinematográfica indígenas e não indígenas sobre a temática:

[...] A literatura produzida pelos próprios indígenas é outro promissor instrumento pedagógico para que as crianças e jovens se aproximem da temática indígena. Atualmente um número significativo de indígenas escreve e publica sobre pertencimento, concepções de mundo, cosmologias, relatos. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas de experiências e outros aspectos da vida indígena, dando a oportunidade do contato com escritas a partir do olhar protagonizado pelos próprios indígenas. Em tempos de relações remotas, mais do que nunca a internet transformou-se num instrumento de pesquisa que pode auxiliar na organização das atividades pedagógicas para o estudo da história e cultura indígena. A rede disponibiliza dezenas de filmes e documentários produzidos por indígenas e por não indígenas sobre a história e a cultura desses povos, assim como sobre práticas antirracistas e diversidade étnica. (Kayapó, 2021, p. 51)

Kayapó (2021) aponta a necessidade de a escola apresentar e discutir a partir dos conflitos entre indígenas e não indígenas no campo político, as contradições, inclusive no momento atual, desconstruindo assim a abordagem da democracia racial.

Sobre isso, o autor ainda diz que é preciso, também, retirar a ideia “enquadrada” sobre os povos indígenas, ou seja, ou há uma visão romantizada de que são bonzinhos e ingênuos, ou selvagens, ou ainda, povos que vestem roupas e fazem faculdade, por exemplo, porque estão aculturados. Isso anula a movimentação cultural (em constante renovação) e diversidade que existe entre os povos indígenas.

O autor finaliza seu texto sugerindo caminhos, como segue:

Nas vozes silenciadas, podemos escutar o lastro da violência promovida historicamente contra os povos indígenas. Ações instituídas pelos jesuítas, que catequizavam para dominar, para produzir excedente e transformar os indígenas em mão de obra disponível para as missões/colonização, assim como as ações do Diretório dos Índios (1757), do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (Funai) são exemplos de políticas epistemicidas e genocidas. A escola tem o dever de adequar seus currículos aos “tempos de direitos” que vivemos, sendo necessário que os professores estejam preparados para lidar com tal realidade, o que pressupõe o empenho em pesquisas bibliográficas e em fontes que abram novos olhares sobre a temática indígena [...] A crise que a humanidade atravessa requer uma profunda reflexão crítica dos hábitos e costumes do mundo ocidental. A escola pode vir a ser o espaço privilegiado para a construção de uma nova sociedade, pautada nos princípios da igualdade que convive dialeticamente com as diferenças e diversidades dos povos. O Ensino de História tem sua fatia de colaboração, rompendo com os silêncios dos grupos subalternizados e evidenciando-os como grupos e sujeitos da história. (Kayapó, 2021, p. 52)

Kayapó (2021) sugere apresentar saberes produzidos pelos povos que foram subalternizados ao longo da história, não apenas expor a história de forma estática, mas em diálogo com as necessidades do mundo atual, já que a forma que lidamos com as problemáticas que surgem não dão conta da complexidade do mundo atual. De acordo com o autor, não bastam as importantes contribuições da ciência universal, é preciso que as novas gerações tomem contato com outros conhecimentos, ampliando, assim, os saberes escolares.

3.4 Ailton Krenak

Ailton Lacerda Krenak é um líder indígena do povo Krenak, nascido no Vale do Rio Doce, Minas Gerais. Considerado uma das maiores personalidades indígenas na década de 1980, por ter protagonizado gesto simbólico que foi determinante para a aprovação do capítulo 231 da Constituição Federal: “[...] Durante a Assembleia Constituinte, discursou para o plenário

do Congresso Nacional e, no decorrer de sua fala, foi pintando o rosto de negro com tinta de jenipapo” (Munduruku, 2012, p. 79).

Além dos vários feitos a favor dos povos indígenas, em 2024 foi eleito o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Escreveu vários livros importantes, em que defende uma concepção de sociedade mais igualitária e preocupada com as questões socioambientais e outros pensamentos que permitem várias reflexões sobre a sociedade e que podem nos levar ao tema do acesso aos diferentes conhecimentos na escola, como propõe Edson kayapó (2021).

No livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak (2020a) debate sobre a ideia que concebemos do que é *ser humano*. Segundo entende o autor, vivemos um tempo em que estamos sedentos por novas formas de vida, menos utilitaristas. Assim, aborda a questão da busca pela subjetividade iminente: buscamos, mas não sabemos como fazê-lo. O autor menciona a falta de horizontes para as mudanças em que nos encontramos, talvez, pelo fato de não conseguirmos alterar a forma de ver as coisas, o mundo. Assim, afirma o pensador indígena:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspende o céu é buscar novos horizontes, não o horizonte prospectivo, mas existencial. É enriquecer as nossas subjetividades que é a matéria que este nosso tempo quer consumir [...] já que a natureza está sendo assaltada, de uma maneira tão indefensável, vamos, pelos menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. (Krenak, 2020a, p. 32-33)

Pensando nos processos formativos na Educação, podemos inferir a postura fragmentada e voltada à quantidade de conteúdos curriculares que a escola precisa desenvolver. Adota-se uma postura mercadológica, de valorização do produto final, e não a da centralidade dos processos criativos de cada um frente ao conhecimento e às experiências.

Krenak (2020a) faz uma bonita alusão à relação dos Krenak com o Rio Doce (entre Minas Gerais e Espírito Santo): “O rio Doce que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas” (Krenak, 2020a, p. 40). O autor esclarece que, para os não indígenas, essa forma de se relacionar com o rio Doce é considerada *folclore*. “Quando nós falamos que o nosso rio é sagrado, as pessoas dizem: ‘isso é algum folclore deles’; quando dizemos que a montanha está mostrando que vai chover e que esse dia vai ser um dia próspero, eles dizem ‘Não, uma montanha não fala nada’” (Krenak, 2020a, p. 49).

Krenak (2020a) explica que quando nós, não indígenas, situamos o rio ou a montanha, por exemplo, no lugar de objetos, estamos tornando-os passíveis de serem mercadoria, como se despersonalizássemos a natureza. O autor descreve que o “nós” deveria abarcar os outros, a terra, os rios, as montanhas, a floresta, mas que, ao contrário disso, o “nós” se resume a nós, *seres racionais*, e o que escapa disso é mercadoria que utilizamos da forma que queremos e de maneira que nos dê lucro. São “recursos” que existem para nos servir.

Dessa forma, por meio de diversas reflexões, o autor articula o pensamento indígena como possibilidade de novos modos de relação com o outro e com o planeta, especialmente por parte dos não indígenas. Assim, ele envereda pela ideia de adiar o fim do mundo com novas formas de pensar, já que a forma que nos relacionamos se esgotou, ela “assinala a falência de uma certa ideia de humanidade” (Krenak, 2020a, p. 79).

Em seu livro *A vida não é útil*, Krenak (2020b) cita um poema de Carlos Drummond de Andrade para denunciar a postura não indígena e sua relação irresponsável com a natureza, bem como a exploração inesgotável de territórios e “mundos”. Vale reportar o poema:

Restam outros sistemas fora
do solar a col-
onizar.
Ao acabarem todos
Só resta ao homem
(estará equipado?)
a difícilíssima e perigosíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimental
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrendo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.

Ainda no livro *A vida não é útil*, Krenak (2020b) discorre, numa linguagem fluida e compreensível, que para os não indígenas a vida é utilitária, ou seja, as coisas, a natureza, as pessoas, os saberes precisam ser úteis para algo, necessitam de utilidade. Esse ponto de vista nega o fluxo das coisas e parte do princípio de que tudo necessita de uma serventia. O autor transpõe essa crítica para o campo da Educação, quando diz:

Construímos justificativas para incidir sobre o mundo como se fosse uma matéria plástica: podemos fazê-lo ficar quadrado, plano, podemos esticá-lo, puxá-lo [...] o modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança cresce dentro dessa lógica, vive isso como se fosse uma experiência total. As informações que ela recebe de como se constituir como pessoa e atuar na sociedade já seguem um roteiro predefinido: vai ser engenheira, arquiteta, médica, um sujeito habilitado para operar no mundo [...] nesse mundo pronto e triste eu não tenho nenhum interesse. (Krenak, 2020b, p. 100-101)

A partir desse excerto, podemos pensar que o autor demonstra preocupação e tristeza com o modelo de sociedade “pronta” em que habitamos, em que não se pode inventar outra forma de ser e viver. As crianças, ao chegarem na escola, deparam-se com saberes prontos, saberes estes definidos como *importantes/úteis* por alguns estudiosos e/ou autoridades/representantes políticas/os.

No livro *Lugares de Origem* (2021), consta um diálogo entre Ailton Krenak e o historiador Yussef Campos. São diálogos oriundos de encontros acadêmicos e de outros espaços em que a conversa entre ambos suscitou conhecimentos importantes. Ao encontro do que refletimos sobre a ideia de Educação *formatada e não inventiva* que traz Ailton Krenak, Campos (2021, p. 91) expressa que os indígenas têm “outra cosmologia. Outra visão de mundo. Visão essa que os não indígenas impõem como folclórica e exótica”.

Nesse mesmo livro, Campos (2021) apresenta a ideia de que o mundo dos não indígenas, fundada em concepções racistas, de exploração e genocídio, não concebe outra forma de vida que não seja referenciada por esses princípios colonialistas, inclusive como forma “educativa” de mundo, ou seja, a sociedade concebe uma forma de civilização que forma pessoas pelo viés utilitarista e mercadológico.

3.5 Márcia Kambeba

Saberes da Floresta (2020) é um livro de Márcia Wayna Kambeba, em que a autora apresenta o que consta no prefácio do livro como “pedagogias originárias”. A obra é composta por poemas da escritora e caminhos para os não indígenas pensarem em outros movimentos possíveis para a educação, de maneira a inventarmos um novo mundo.

Kambeba (2020) apresenta em seu livro as memórias de sua infância e conhecimentos indígenas relativos aos processos educativos que podem sugerir uma educação não utilitária e nos mover, enquanto não indígenas, para outras possibilidades formativas.

Destacamos, pois, alguns elementos relevantes a serem apreciados e comentados sobre os saberes indígenas: o ensino pela natureza, a representatividade no grafismo, o poder do Maracá e o ensino da música nas aldeias, além da poesia enquanto resistência de vida.

Sobre o ensino pela natureza e a natureza de cada um: a poética do tempo, a autora traz a necessidade do tempo para a aprendizagem e discorre sobre a interação das crianças da aldeia com a natureza e a ludicidade presente nessa “mistura”. Nesta pesquisa, expressamos, a partir da leitura proposta por Kambeba (2020), a seguinte analogia entre o tempo e a natureza: os espaços naturais possuem um fluxo e a aprendizagem carece também “de tempos”. Assim, por essa proposição, cada sujeito tem um fluxo, um tempo, um amadurecer... tal qual na natureza cada espécie de plantas e animais possui seu determinado tempo.

A mesma autora demarca uma diferenciação entre o tempo do relógio e o tempo de aprender, ao asseverar que:

O tempo de aprender indígena ensinado pelos mais velhos não é o do relógio, que marca a educação vinda da cidade, com hora para começar e terminar, conteúdo específico para cada série. O tempo da aldeia obedece às rodas de cantoria, de narrativas, da lua cheia, do maracá. Falo do tempo circular que fortalece a união porque cria campos energéticos de luz. Esse saber se traduz na psicologia e pedagogia da aldeia. (Kambeba, 2020, p. 26)

A isso podemos articular uma reflexão acerca do tempo da escola dos não indígenas. Na escola, o tempo é um grande desafio aos educadores. As escolas se deparam com uma matriz curricular estabelecida e os tempos necessários para cada disciplina, considerando-se a importância dada a cada uma. Por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática possuem tempos maiores do que as demais disciplinas, desde o 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Determinada essa matriz, cada aula tem um tempo estipulado por dia. Então, a partir das reflexões de Kambeba (2020), podemos questionar: qual a valoração do tempo de aprendizagem de cada aluno? Os alunos precisam “correr” contra o próprio tempo?

Podemos mencionar a poética do tempo ao poema “Educação Indígena” de Kambeba (2020, p. 24), que segue:

A educação na aldeia indígena
Começa desde a primeira idade
Não segue os padrões de sala de aula
É um aprender sem pressa na solidariedade.
[...]
Aprender que a agitação da formiga
E o canto do sapo
Indicam que a chuva vem aí

Aprende a apreciar desde pequeno
 Um bom peixe assado com vinho de açaí.
 [...]
 Mas é preciso ir para o banco da escola
 E sair da aldeia é uma forma de buscar
 Conviver com outra cultura
 Sem esquecer sua Uka, seu lugar.

A autora também apresenta a questão da identidade cultural de cada aldeia. Discorre sobre o giro intercultural das aldeias, ou seja, segundo a autora, há uma troca constante entre os saberes das diferentes etnias, mas cada território compreende e respeita sua história, sua ancestralidade e seus costumes.

Partindo disso, Kambeba (2020) questiona a interculturalidade nas escolas não indígenas, de maneira que possam ter acesso a outros saberes, aprender com eles, mantendo sua identidade. Assim como fizeram os indígenas: apropriaram-se de alguns saberes não indígenas de modo a enriquecer os diálogos com a sociedade.

Como já descrito neste trabalho de pesquisa, nós não indígenas temos influências indígenas, no entanto, muitos saberes não são atribuídos a este e, quando o são, acontece de uma forma folclorizada.

Márcia Kambeba (2020) diz que a literatura indígena, a poesia, por exemplo, é uma forma de levar poeticamente os saberes indígenas aos brancos.

Ainda sobre a interação das crianças indígenas com a natureza, a autora descreve:

No contexto da educação indígena, seguir as pegadas dos animais, andar nas matas sem estalar as folhas, conhecer as armadilhas da natureza, suas ervas medicinais, além de aprender a extrair tintas para a pintura de objetos pessoais, a fazer artes com sementes e fibras da mata são formas de manter uma relação de dependência com a natureza. (Kambeba, 2020, p. 25)

Talvez tenhamos a aprender com essas relações mais aprofundadas com a natureza, não a subjugando, mas compreendendo como entidade independente e sagrada, assim como ecoam as vozes indígenas. Isso poderá ser válido se considerarmos que é tempo de novas narrativas e poéticas de vida, o que sugere pensarmos em novos caminhos para a formação das crianças e adolescentes nas escolas, promovendo uma roda educacional mais inventiva.

Segue o excerto de um poema em que a autora expressa a importância de silenciar para ouvir a natureza e os “tempos”:

Saber que o silêncio é sagrado
 E só através dele a mata vem falar

Aprender a ouvir com paciência
 [...]
 Cada povo tem seus segredos
 Guardam na alma o seu saber
 Somos gente de alta cultura
 Mas o “outro” precisa entender.

O tempo de cada povo
 Para plantar e para colher
 O tempo de cada povo
 Para escutar e aprender
 O tempo que faz o tempo
 Nas eras do meu ser.

Isso nos leva a pensar, referenciados por enunciados de autores não indígenas, e como tom de denúncia por Ailton Krenak, além de outros autores e autoras indígenas, o quanto o tempo se tornou mercadoria. A sociedade vive em função do tempo, mas os “nossos tempos” são silenciados pelo aceleração do tempo em que vivemos, à mercê do relógio.

Cabe tratar dos grafismos indígenas, uma vez que, para os indígenas, segundo Kambeba (2020, p. 28), eles “representam a espiritualidade e a identidade, são ensinados no contexto de uma disciplina chamada notório saber, porque a educação que vem da aldeia é algo único, próprio de cada nação”. A mesma autora expressa que os grafismos compõem a identidade de cada povo, seus jeitos de pensar e de sentir. O grafismo comunica. Kambeba (2020, p. 46), porém, diferencia a tatuagem do grafismo, uma vez que o grafismo comunica as muitas e diferentes passagens do tempo: “existe grafismo para o nascimento, para a passagem para a vida adulta, para o casamento, para a morte etc.”.

Além disso, a autora explica que o grafismo representa a territorialidade de uma nação, além de carregar em si energias espirituais da natureza (das águas, dos animais, das árvores etc). Quando saem para caçar, os indígenas fazem pinturas corporais com vistas a adquirir proteção espiritual²⁰.

Se observarmos práticas escolares que permanecem até os dias atuais em muitas escolas, de pintar o rosto das crianças para comemorar o “dia do Índio”, notamos a folclorização da prática, uma vez que o grafismo tem uma representatividade muito além de “lúdico” para os indígenas. Um exemplo é a representatividade do grafismo em forma de X para os Kambeba (Figura 7).

²⁰ É relevante tentarmos uma comparação. Consideramos exótica essa prática, porém, se pensarmos que os cristãos, por exemplo, carregam crucifixo para proteção espiritual, consideramos nada exótica essa prática, considerando esse simples comparativo, podemos olhar a prática indígena de se pintar para proteger-se apenas diversa das práticas não indígenas. E carrega em si um saber importante para as comunidades indígenas.

Figura 7 – Grafismo indígena: união dos povos.



Fonte: Kambeba, 2020, p. 48.

Kambeba (2020, p. 48) revela a importância desse grafismo para os indígenas, pois “representam a união de todos os povos e são usados pelos Omágua/Kambeba e por muitas outras nações indígenas. Esse grafismo nos faz sentir mais comprometidos com a luta e nos perceber como flechas”.

Nesse ponto, vale citar um excerto do poema “Grafismos” de Kambeba (2020, p. 81):

[...]
 Não se pinta por pintar
 O grafismo traz a força das águas
 Cosmologia do lugar
 Grafismo vem da morada sagrada
 O corpo é a tela
 Que o urucum e o jenipapo
 Num mistério vão grafar
 Informações importantes
 Para a nação interpretar e guardar.
 [...]

A autora explicita que o grafismo também é um elemento de resistência cultural, é a “cultura imemorial dos povos originários”. Articulado a isso, exalta a importância dos conhecimentos indígenas, dos “saberes da floresta” para o “povo da cidade”. Kambeba (2020) afirma que a base civilizatória para a formação do Brasil deve ser explorada no campo educacional: na influência das línguas indígenas, nas manifestações religiosas (caboclos e caboclas na Umbanda, por exemplo), na medicina popular, nas manifestações rítmicas e de expressão corporal, na estética indígena, no artesanato e nas manifestações gráficas etc.

Por esse viés, podemos desfolclorizar o olhar sobre os indígenas na escola e, mais do que isso, agregarmos saberes para repensarmos o mundo. A autora destaca a importância da ciência aliada às sabedorias ancestrais como outras possibilidades de movimentação no mundo, assim como outros autores e autoras indígenas sinalizam.

Importantes também são o Maracá e a música como ensino e identidade. Márcia Kambeba (2020) inicia seu texto discorrendo sobre a resistência heroica dos povos indígenas a fim de as línguas que ainda existem não virem a ser totalmente extintas, uma vez que sempre houve uma tentativa de extingui-las, de modo a integrá-los na sociedade nacional brasileira. Nesse contexto, integração significou extinção. Assim, Kambeba (2020) revela que a música para os povos indígenas representa a solidez da identidade, é tido como um mecanismo de fortalecimento e resistência do orgulho de ser indígena. Trata ainda da particularidade da música indígena:

O canto indígena tem uma peculiaridade composicional para além da junção de letra e melodia, pois envolve a dança com passos firmados, corpo arqueado e a imitação de animais; a pintura corporal e os adornos (plumagens e sementes). Todos esses elementos passam a integrar a música, caracterizando a alegria da festa ou a importância daquele momento de celebração. (Kambeba, 2020, p. 88-89)

Além disso, a autora cita alguns movimentos de reivindicação em Brasília em que os povos originários cantam e dançam como forma de manifestação. Destaca também que, no período do “Diretório dos Índios”, no século XVIII, os indígenas eram proibidos de falarem sua língua, assim, explica a pesquisadora indígena, os mais velhos contam que, à noite, num tom bem baixinho, eles ensinavam às crianças a língua, muitas vezes por meio do canto.

Nos dias atuais, da mesma forma como em outros tempos, as crianças da aldeia aprendem a cantarolar desde cedo, no cotidiano da aldeia, nos rituais, de forma alegre. Segundo a autora, a música para os indígenas é “alma”, juntamente aos instrumentos que aprendem a utilizar: maracás e chocalhos. Os mais velhos ensinam muitas músicas às crianças, como forma de representar a identidade de um território.

Em relação ao maracá, para os indígenas é um instrumento de tempos longínquos, carregado de espiritualidade, “de cura, conexão profunda com o transcendente, contribuindo com a evocação dos espíritos, que falam através do Maracá”. De acordo com a crença dos Kambeba e de outros povos indígenas, ao sacudir o maracá três vezes, um mundo espiritual se abre, daí a simbologia de poder do maracá para os indígenas.

A música-alma e o maracá como poder, são duas das tantas simbologias que perduram até os dias atuais, apesar das constantes tentativas de silenciamento. Por isso, há a necessidade de fortalecer as vozes indígenas e fazer ecoar suas simbologias, compreendendo o quanto tais culturas enaltecem a diversidade e a riqueza do país. Será que as crianças das escolas brasileiras conhecem o maracá? Seria interessante mostrar um instrumento indígena e sua simbologia?

Kambeba (2020, p. 98) tem um poema que leva o nome desse instrumento. Segue um excerto:

O maracá é sagrado
O pajé com seu canto afugenta todo mal
Maracás estrondam na aldeia para curar
É a força das cuias não se pode duvidar [...]

A autora expressa que a música indígena é orgânica, pois representa os sons das matas e é resistência, vez que carrega tanto lamento como alegria. Sobre isso, a autora caracteriza os estilos musicais indígenas como: música raiz, ligada aos rituais e à vida cotidiana, e de resistência.

Kambeba (2020) ainda comenta que a música brasileira remonta a muitas influências indígenas, reveladas em pesquisas realizadas por não indígenas, como Villa Lobos. Ela diz que ainda há um campo de pesquisa acerca disso e alerta aos não indígenas que os povos originários não desejam mais que suas músicas e danças sejam vistas como manifestações folclóricas, mas, sim, como uma riqueza a ser (re)conhecida.

É fundamental repisar que Márcia Kambeba é poeta e, para ela, a poesia sensibiliza e ensina. Assim, o livro da autora aqui apresentado é repleto de poemas, com cada elemento indígena “cantarolado” em poesia. Nesse sentido, vale encerrar a seção com um excerto de um poema de Kambeba (2020, p. 120), o qual traz sensibilidade à cultura ancestral que compõe nosso povo:

Consciência, cadê você?
Onde está que não te vejo?
Como tu és? Qual tua cor?
Quero te conhecer.

Preciso aprender a conviver
Com as diferenças
Para poder entender
A “consciência indígena”
“Consciência negra”.

Numa terra que deveria reconhecer

A importância de ser originário
A cultura que pisou o chão
O maracá que te fez Brasil
Era para soar em cada coração.

Ao encerrar este capítulo com o poema de Márcia Kambéba, assume-se também um gesto estético e político: valorizar a voz poética de uma autora indígena que ressoa a ancestralidade, a consciência e a resistência de seu povo. O poema, ao evocar a importância de reconhecer as culturas originárias como fundantes do Brasil, desloca o olhar folclorizante e convida à escuta sensível. Optar por finalizar a seção com esse texto é, portanto, um ato de metalinguagem, a própria pesquisa se curva poeticamente diante da riqueza dos saberes indígenas, não apenas como objeto de estudo, mas como força viva que reverbera em forma de canto, maracá e memória.

4 ENTENDIMENTOS DAS DOCENTES

4.1 Escola e perfil socioprofissional das docentes

A escola pesquisada é um espaço coletivo, que faz parte da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto (cidade localizada no Noroeste paulista, com população próxima aos 500 mil habitantes) e é constituída por diversos atores: alunos, professores, coordenador pedagógico, diretor, assistente de direção, funcionários administrativos, agentes de limpeza, auxiliares de serviços gerais e familiares dos alunos²¹. Atende alunos de 6 a 10 anos de idade, matriculados no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), do 1º ao 5º ano. Ela está localizada em um centro comunitário e foi inaugurada em fevereiro de 2012. O atendimento alcança em torno de 600 crianças. As famílias são compostas por profissionais das mais diversas áreas do conhecimento/funções: professores, pintores, advogados, atendentes, enfermeiros, profissionais informais, diarista, dentre outros, cuja faixa salarial varia entre 1 e 3 salários mínimos, conforme levantamento realizado a partir de documentos oficiais da própria escola.

Existe um caminho formativo nesta escola, e a equipe, como um todo, compreende a importância da formação em serviço²² no contexto escolar. Um dos motivos de tal entendimento, possivelmente, reside no fato de que a rede municipal possui um percurso de tentativa de valorização da formação de professores, tanto em contexto externo (formação na Secretaria de Educação, com formadores externos²³ à escola) quanto interno com o trabalho do coordenador pedagógico como formador local (no contexto escolar).

Para melhor situar o espaço e os atores imersos na pesquisa, faz-se necessária a breve exposição de um dos principais papéis do coordenador pedagógico perante a equipe de professores, uma vez que o espaço e o tempo em que a pesquisa aconteceu foi balizado por ele. Geglio (2011) traz o aspecto formativo do papel do coordenador pedagógico ao asseverar que:

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente de formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e

²¹ Trata-se de 577 alunos, 6 funcionários administrativos (incluindo-se Diretora, Coordenadora Pedagógica e Assistente de Direção), 5 agentes de limpeza, 05 auxiliares de serviços gerais, 4 funcionárias preparadoras de alimentos e 2 porteiros. Não temos um levantamento do número exato de familiares dos alunos, mas estimamos em cerca de 1831 pessoas.

²² Entendo que formação em serviço é a formação continuada que ocorre no ambiente de trabalho do professor. Porém, trata-se de um tipo de formação que tem “[...] a singularidade de ser efetivamente contínua e contextual [...] com o acompanhamento e a mobilização do coordenador pedagógico” (Geglio, 2011, p.114-115).

²³ Chamo de formador externo o profissional especializado vinculado à secretaria de educação, mas não à escola, o qual realiza formação de professores.

problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino [...] nessa condição, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de proponente, de investigador do grupo e com o grupo (Geglio, 2011, p. 117).

Com base na pesquisa em curso, considerando-se a necessidade de direcionamentos formativos para cumprimento da Lei 11.645/08, desenvolvemos um questionário para observação do perfil social das professoras, sua formação (inicial e complementar) e tempo de atuação na docência, além de um questionário específico a respeito dos conhecimentos prévios das professoras, a fim de levantar suas concepções acerca (do ensino) da temática indígena na escola. Tais objetos de estudo foram desenvolvidos de acordo com o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) nº 6.479.009 (cf. Anexo A).

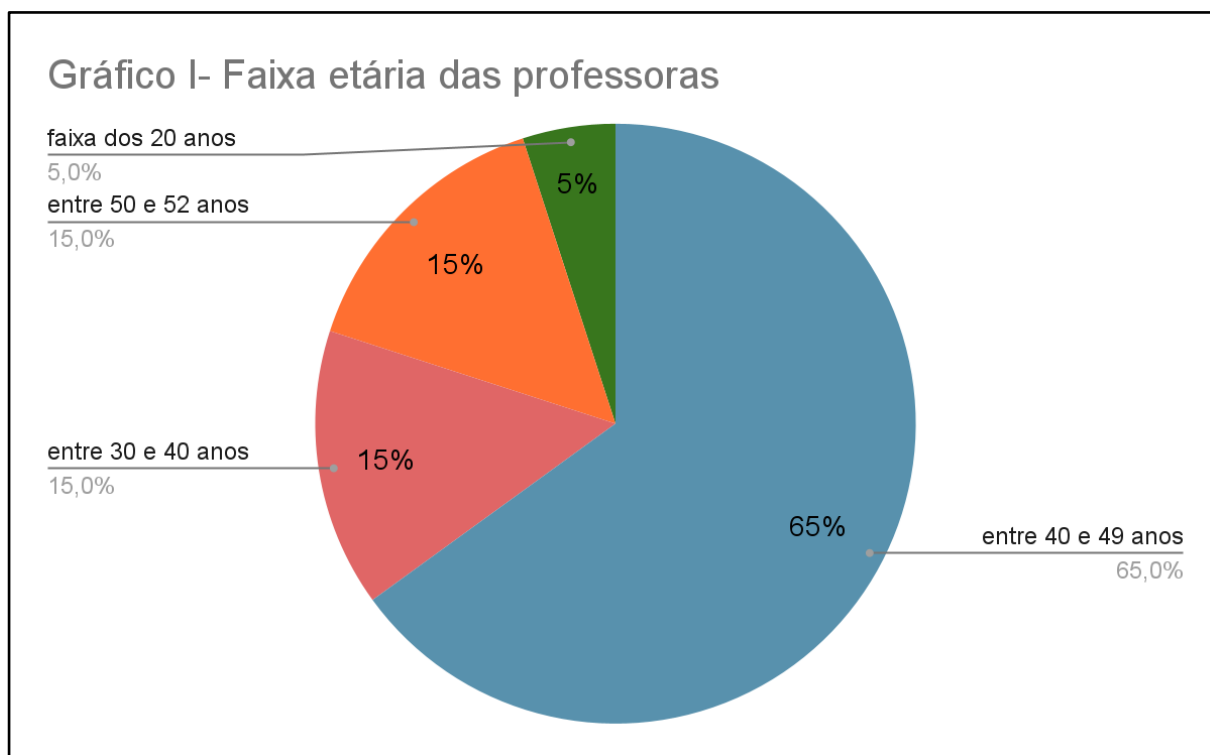
Quadro 2 – Perfil social das professoras

Professora	Idade	Gênero	Cor da pele
1	43 anos	Feminino	Branca
2	46 anos	Feminino	Branca
3	44 anos	Feminino	Preta
4	47 anos	Feminino	Parda
5	44 anos	Feminino	Branca
6	47 anos	Feminino	Parda
7	44 anos	Feminino	Branca
8	37 anos	Feminino	Branca
9	52 anos	Feminino	Branca
10	50 anos	Feminino	Amarela
11	51 anos	Feminino	Branca
12	43 anos	Feminino	Branca
13	43 anos	Feminino	Branca
14	47 anos	Feminino	Branca
15	27 anos	Feminino	Branca
16	38 anos	Feminino	Branca
17	49 anos	Feminino	Branca
18	34 anos	Feminino	Branca
19	44 anos	Feminino	Branca
20	45 anos	Feminino	Branca

Fonte: Elaborado pela autora.

De um total de 20 professoras que atuam na escola pesquisada (Gráfico 1), 65% têm entre 40 e 49 anos, 15% das docentes têm entre 30 e 40 anos, 15% têm entre 50 e 52 anos, enquanto 5% está na faixa dos 20 anos de idade.

Gráfico 1 – Faixa etária das professoras



Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se, portanto, que a maior parte das docentes (65%) têm entre 40 e 49 anos. Podemos inferir que essas professoras, possivelmente, tiveram cursos específicos para formação de professores nos anos iniciais da década de 2000 ou mais ou menos nesse período. E mesmo que tenha sido posterior à data, sabemos que para uma lei cumprir-se efetivamente é preciso um tempo para sua implementação, tanto é que, até o presente, sabemos que ainda há um percurso formativo necessário a fim de a temática indígena se efetivar no chão da escola.

Dessa forma, para os efeitos da Lei 11.648/2008, quando a história e culturas indígenas se tornaram tema obrigatório na formação docente:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008)

Em relação ao número de professoras efetivas, ou seja, aquelas que são concursadas e têm a escola como lugar *sede* de trabalho, temos um percentual de 70%. Entre as professoras selecionadas por processo seletivo, temos 30%. Ou seja, 70% das professoras participam efetivamente da formação continuada da escola. As demais são “rotativas”, ou seja, substituem professoras afastadas do trabalho por períodos de alguns meses a um ano, ou até mesmo, por alguns dias (Gráfico 2).

Esse dado revela um entrave importante: muitas dessas professoras temporárias acabam não acompanhando a formação de maneira integral, inserindo-se em momentos pontuais e, por vezes, sem o acúmulo necessário para participar plenamente do processo formativo. A formação continuada, no contexto desta pesquisa, ocorre no interior da escola, articulando-se às vivências cotidianas e promovendo reflexões coletivas entre as docentes. Ainda que não haja, até o momento, a presença direta de educadores indígenas nesses encontros, busca-se trazer vozes e saberes dos povos ancestrais por meio da leitura de textos literários e teóricos, vídeos, registros de experiências e rodas de conversa, abrindo caminho para que, futuramente, experiências formativas com a presença de indígenas aconteçam.

Gráfico 2 – Professoras efetivas e professoras temporárias



Fonte: elaborado pela autora

Outro dado interessante relaciona-se ao gênero, que já constatamos ser a totalidade feminina. Essa informação nos leva a pensar na prevalência do feminino na carreira docente,

especialmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, vale tecer alguns comentários sobre esse ponto.

Primeiramente, de acordo com Costa e Ribeiro (2011), a partir de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevista semiestruturada realizada com um grupo de professoras, observa-se haver uma fusão entre a ideia do que é “ser mulher” e o papel desempenhado por uma “boa professora”. Muitas entrevistadas elencaram como atributos para seguir carreira docente alguns predicados tradicionalmente inerentes, de acordo com as respostas coletadas, às mulheres, como a docilidade e a paciência. Por conseguinte, importa destacar que o imaginário coletivo ainda atribui à mulher o papel de responsável pelos afazeres domésticos, assim, mesmo com toda discussão e informação circulante acerca disso, atualmente, ainda se relega à mulher que é docente uma jornada de trabalho cansativa, de modo que, muitas vezes, após a atuação na escola, elas prolongam a rotina de trabalho em suas casas.

Sobre esse ponto, vale citar uma pesquisa realizada na cidade de Belo Horizonte, MG, no ano de 2005: a questão central foi investigar como 12 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizavam os livros de História do PNLB de 2004 em suas aulas (Franco; Zamboni, 2013). Na pesquisa, as autoras buscaram compreender o contexto de vida das professoras para entender, de maneira mais fundamentada, a relação dessas docentes com a disciplina de História e com os materiais didáticos utilizados por elas em suas práticas. Uma das questões observadas foi em relação à carga exaustiva de trabalho, jornada dividida entre casa e escola, e tempo insuficiente de estudos individuais e coletivos.

Outra pesquisa envolveu professoras polivalentes, com formação no Magistério, em sua maioria, e graduação em Pedagogia (Coelho, 2013). Ela revelou que muitas práticas das docentes se apoiavam em território subjetivo, ou seja, em preferências, crenças pessoais e fazeres que foram experienciados ao longo da carreira e considerado como adequado por elas. A maioria das professoras tinham entre 30 e 40 anos e carregavam resquícios formativos da disciplina de Estudos Sociais (enquanto alunas), daí o apego às datas comemorativas, aos grandes personagens heroicos, à ideia de progresso, e a preocupação com o cumprimento das regras sociais impostas.

Percebemos uma relação muito estreita desses aspectos com práticas que ainda são difundidas nas escolas: o insistente apego a datas comemorativas, por exemplo. Também a reprodução de fatos históricos de maneira reprodutivista, frequentemente isenta de reflexões.

Em relação a isso, há certa similaridade da pesquisa realizada nesta dissertação e as duas pesquisas mencionadas, no que tange à faixa etária das professoras, no fato de todas serem mulheres, terem uma rotina de trabalho extenuante, possuírem uma carreira docente

relativamente longa e, por isso, estarem munidas de práticas que consideram apropriadas, mas com desejo de aprender mais, apesar de ser insuficiente o tempo para estudo, tendo em vista a complexidade do fazer docente e do ser mulher na contemporaneidade.

Ainda sobre a questão de gênero, chama-nos atenção o fato de, num intervalo de 19 anos entre as pesquisas, ainda termos apenas docentes mulheres, em sua totalidade, dedicando-se à carreira aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Embora não seja o tema desta pesquisa, esse dado contribui no sentido de pensarmos na rotina dessas professoras, considerando-se, como descrito, o papel social atribuído a elas, haja vista a importância de ter tempo disponível e disposição para estudar continuamente e atualizar-se.

Além disso, ambas as pesquisas trazem questões referentes ao ensino de História. A temática indígena obviamente é um tema histórico. A fragilidade na abordagem desse tema, portanto, revela algo mais amplo: a marginalidade do ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, algo complexo, pois envolve falta de apoio da gestão educacional em virtude da pressão feita em relação às provas externas, que privilegiam Língua Portuguesa e Matemática enquanto indicadores da aprendizagem; e, para além disso, provável experiência ruim com a disciplina de História das docentes quando alunas, bem como durante a formação em Pedagogia, que em muitas instituições privadas, principalmente, busca atender aos interesses do mercado.

As críticas referentes a esse ponto têm um certo fundamento: se analisarmos as práticas circulantes nas diversas escolas brasileiras, ainda veremos tateios pedagógicos por parte dos professores, de modo que podemos observar atividades empobrecidas de coleções elaboradas para simplificação do objeto de estudo. Podemos ver na figura a seguir diversos equívocos (Figura 8), a começar pelo desenho estereotipado. Além disso, ocorre o termo “índio”, expressão que os indígenas já reportaram inúmeras vezes como inadequada, e há um texto provavelmente criado especificamente para o “Dia do Índio”, desarticulado da realidade. E mais ainda: o “índio” no lugar de *foi*, ou seja, estático, restrito no tempo finito, inexistente.

Figura 8 – Abordagem do indígena em material didático

“DIA DO ÍNDIO”

(Música A Canoa Virou)

(Rosa Maria Stábile - Livro Expressão Artística na pré-escola - FAE)

**ELE MORA NUMA TRIBO
CONTENTE E FELIZ
CAÇANDO E PESCANDO
E COMENDO RAIZ**

**O SOL É O GUARACI
A LUA É JACI
E A LÍNGUA QUE ELE FALA
É O TUPI-GUARANI**

**FOI ELE O PRIMEIRO
HABITANTE DO BRASIL
SALVE O DIA DO ÍNDIO
19 DE ABRIL.**



- Marcar com um X:

a) Onde o índio mora?

☐ cidade ☐ tribo ☐ campo

b) O que ele faz?

☐ pesca ☐ queima a floresta ☐ caça

c) O que ele come?

☐ pizza ☐ peixe ☐ raiz

Fonte: STABILE, R. M. A expressão artística na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988, p. 18.

Essa imagem é facilmente encontrada em uma busca no Google em atividades prontas para serem impressas para utilização dos professores, assim, apesar de essa figura compor um material produzido em 1988, ainda hoje, imagens semelhantes, repletas de estereótipos, são reproduzidas e empregadas.

Embora o material analisado tenha sido produzido em 1988, ou seja, já no início do processo de redemocratização do país, sua linguagem e estética visual ainda carregam traços evidentes do projeto pedagógico consolidado durante a ditadura civil-militar brasileira (1964–1985), período em que a educação escolar foi amplamente instrumentalizada para promover uma ideia de unidade nacional homogeneizante. Como aponta o historiador Carlos Fico (2004), o regime militar atuou diretamente na construção de um currículo marcado pelo moralismo, pelo nacionalismo autoritário e pela exclusão de vozes dissonantes, promovendo uma concepção de identidade nacional que silenciava a diversidade cultural brasileira. No campo educacional, isso se traduziu em materiais didáticos que reduziram os povos indígenas a personagens folclóricos, exóticos ou “primitivos”, desprovidos de historicidade e agência política.

Essa forma de representação se alinha à crítica feita por Darcy Ribeiro (1995), ao analisar a forma como o Estado brasileiro relegou aos povos indígenas à condição de ninguém, isto é, sujeitos convertidos em “ninguém”, apagados das narrativas oficiais, dos projetos civilizatórios e da imaginação política da nação. A imagem analisada, portanto, mais

do que um recurso didático inofensivo, revela os resquícios de uma pedagogia da negação, ainda ancorada em estereótipos e visões coloniais de mundo. Ao perpetuar essas imagens sem problematização, corremos o risco de reforçar as mesmas estruturas de exclusão que os movimentos indígenas, intelectuais comprometidos e a própria legislação educacional vêm tentando desconstruir ao longo das últimas décadas.

Nesse contexto, sabendo-se que o curso de Pedagogia é a graduação que forma professores polivalentes para atuarem nas diversas áreas do conhecimento, deveríamos nos preocupar em oferecer um curso mais acurado no que tange ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Até porque, pela legislação, o direcionamento para o ensino da temática indígena é perpassar o tema em todo o currículo. Assim, é preciso que o docente se forme a partir de uma perspectiva abrangente, mas não superficial, pois a superficialidade traz a consequência de um conhecimento fragmentado e desarticulado da realidade.

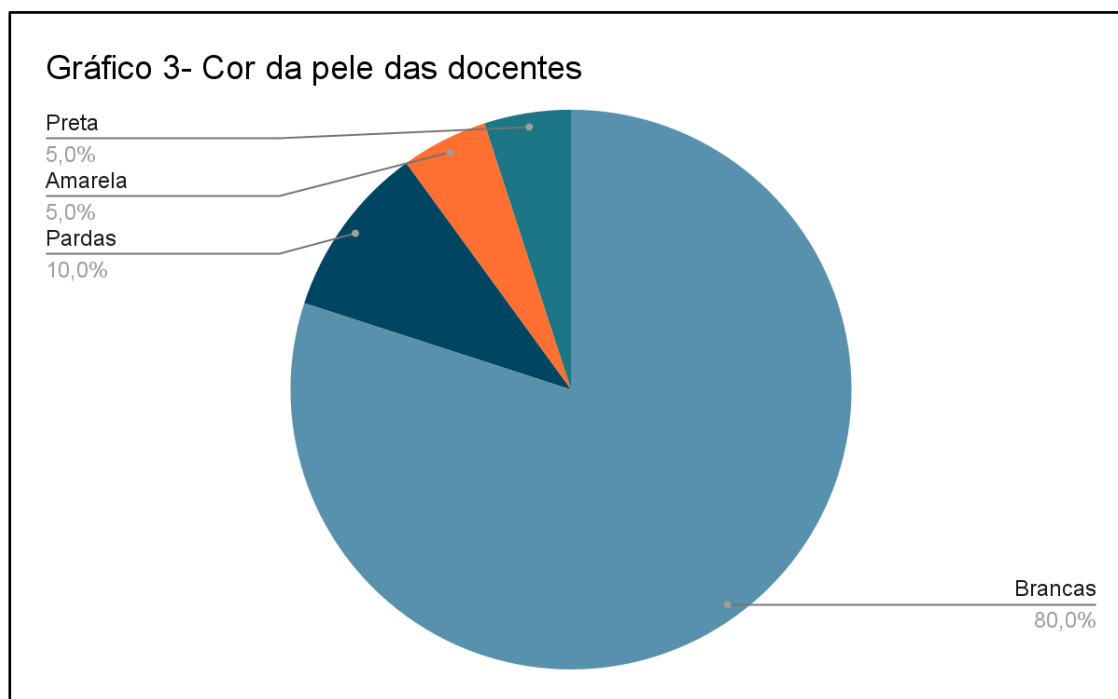
Então, vale enfatizar o questionamento: como estão as discussões relacionadas à temática indígena nos cursos de Pedagogia atuais?

É fato que a maior parte das professoras desta pesquisa formaram-se há um tempo, em decorrência do que observamos haver ainda uma lacuna na formação de professores com relação à temática da pesquisa, já que a legislação é relativamente recente e notamos a efervescência da discussão sobre a temática nos últimos anos.

É fundamental investir numa formação desalienante e crítica nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, também, na formação continuada, em especial, no ambiente em que atua a professora, de forma que possam articular, de maneira mais efetiva, a teoria e a prática, realizando análise *in loco*.

A pergunta referente à cor de pele das docentes revela que 80% das professoras se declaram brancas e 10%, pardas. Ainda: 5% se declara amarela e 5% respondeu ser preta (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Cor da pele das docentes



Fonte: elaborado pela autora.

Dentro do próprio grupo de professoras, nota-se pouca diversidade étnico-racial, o que colabora para o grupo não vislumbrar a complexidade social brasileira, de modo que isso denota os motivos pelos quais se torna tão necessário que na formação de professores haja destaque para a necessidade do trabalho com a temática para além da representatividade.

Assim, torna-se imperioso haver uma compreensão de que a inclusão de certas temáticas referentes àqueles que foram silenciados e/ou viveram por muito tempo à margem da sociedade tenham direito aos espaços que lhe foram furtados/negados, espaços esses relacionados com a Educação, pois, por meio dela, é possível a desconstrução da imagem, historicamente construída, dos povos marginalizados por aqueles que detiveram por muito tempo o poder, especialmente o da palavra.

A respeito disso, Edson Silva (2013) declara que:

A nossa sociedade, como resultado da organização e mobilização dos movimentos sociais, se descobre plural, repensa seu desenho: o Brasil não tem uma identidade nacional única! Somos um país de muitos rostos, expressões socioculturais, étnicas, religiosas etc. As minorias (maiorias) – sejam mulheres, ciganos, negros, idosos, crianças, portadoras de necessidades especiais etc. – reivindicam o reconhecimento e o respeito aos seus direitos. [...] No âmbito da escola/educação formal, em seus vários níveis, pode-se constatar muita ignorância que resulta em distorções a respeito dos indígenas. A Lei 11.645 de março de 2008, que tornou obrigatório o ensino de história e culturas indígenas nos currículos escolares no Brasil, ainda que careça de definições mais completas, possibilita a superação dessa lacuna na formação

escolar. Contribui para o reconhecimento e a inclusão das diferenças étnicas dos povos indígenas, buscando pensar um novo desenho do Brasil em sua sociodiversidade. (Silva, 2013, p. 19)

Diante disso, é de fundamental importância que aconteça, nos espaços destinados à formação de professores, reflexões acerca do que se entende por identidade brasileira: *é possível unificar a identidade nacional, diante da diversidade que há no país?*

Nesse sentido, Silva (2013) esclarece a essencialidade de se construir uma concepção que valorize a sociodiversidade do Brasil, que haja o reconhecimento das diferenças culturais dos povos que ocupam o país e, a partir desse ponto, o conceito de identidade possa ser entendido como *identidades*. Por conseguinte, por meio de uma formação específica com a temática indígena, valorizando-se o viés que culminou na publicação da Lei 11.645/2008, poderá haver uma reconceitualização sobre o motivo da publicação da lei, assim como outras políticas reparadoras, como da acessibilidade, por exemplo.

Algo interessante a se pensar é o processo de formação continuada que aconteceu- e ainda está em andamento- na escola na qual a pesquisa foi desenvolvida. A formação continuada mencionada se deu, e ainda se dá, por meio de encontros nos quais foram utilizados diferentes suportes formativos: a leitura coletiva de obras literárias de autoras e autores indígenas, a análise de trechos de textos teóricos (como os de Edson Kayapó, Daniel Munduruku e outros), a exibição de vídeos e excertos de documentários, bem como a escuta de relatos orais, sempre seguidos de momentos de discussão e reflexão crítica com as professoras participantes. Essa formação foi intencionalmente orientada por uma perspectiva contra-colonial, entendida aqui conforme os aportes de Walsh (2009), que propõe uma práxis educativa comprometida com a desconstrução da lógica eurocentrada e com a construção de horizontes outros, a partir dos saberes, memórias e epistemes dos povos subalternizados. Além disso, esse percurso dialógico baseou-se na concepção freireana de problematização como estratégia pedagógica, ou seja, a realidade das práticas docentes foi tomada como ponto de partida para a reflexão coletiva e para a reelaboração de sentidos, tensionando verdades cristalizadas sobre os povos indígenas, seus conhecimentos e culturas.

Nesse contexto, os questionários aplicados aos docentes e as observações em sala de aula indicam que, embora ainda haja muito a ser discutido e aprofundado, algumas pequenas, porém significativas, transformações no ambiente escolar já podem ser identificadas. Em visita a uma sala de aula de 3º ano, no início de fevereiro de 2025, eu, coordenadora pedagógica, presenciei a professora perguntando aos alunos o que seria “crença”. Uma aluna respondeu: “crença é tudo que alguém acredita, os indígenas acreditam numa coisa, nas coisas deles, eu

acredito em outra coisa”. Então perguntei à aluna onde ela havia aprendido aquilo, e ela respondeu “com a professora A.; a professora falou que cada um pode acreditar numa coisa, tipo os indígenas”. A partir da explicação da aluna, uma criança de 8 anos, identifiquei um conhecimento sobre diversidade e indígenas. Por meio desse exemplo, podemos depreender que a professora citada tematizou junto aos alunos algo referente às crenças indígenas. Talvez falte um afunilamento do tema, no sentido de esmiuçar algumas questões, como a ideia permanente de que todos os indígenas possuem as mesmas crenças (*culturas* e *cultura*).

No entanto, não é possível afirmar que a professora mencionada não tenha especificado a qual povo indígena se tratava a “crença”, pois cada criança assimila aquilo que foi significativo para si. Para além disso, cada indígena pode descobrir-se com uma crença diversa daquela apreendida por sua etnia. Considerando-se que a escola como um todo estuda a temática indígena, o tema ainda será desenvolvido pelas docentes nos anos subsequentes. Apesar disso, é notório um movimento de construção na escola pesquisada diante do que se observa na unidade escolar.

Quadro 3 – Formação inicial e complementar das professoras e respectivas instituições.

Professora	Graduação	Instituição	Outra formação
1	Letras	Unesp/Ibilce	Pós-Graduação e Formação Continuada
2	Pedagogia	FAECA	Magistério (CEFAM)
3	Matemática	Unesp/Ibilce	Pedagogia (FACERES) e pós-graduação
4	Pedagogia	UNORP	Pós-Graduação e Formação Continuada
5	Pedagogia	UNORP	Pós-graduações, especializações e Formação Continuada (SME)
6	Pedagogia	UNIPLAN	Psicopedagogia e Alfabetização e Letramento na Faculminas
7	Magistério	E.E. Alberto Andaló	Não
8	Pedagogia	Faceres	Pós-Graduação.
9	Pedagogia	Faceres	Não
10	Pedagogia	FMU	Pós- Graduação em Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal do Ceará (UFC)
11	Pedagogia	FAEL	Não
12	Pedagogia	FAECA	Pós-Graduação e Formação Continuada pela Rede Estadual (SP) e Municipal.
13	Pedagogia	UNIRP	Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia (UNINTER)
14	Pedagogia	Dom Bosco	Pós-Graduação
15	Pedagogia	Unesp/Ibilce	Não
16	Pedagogia	UNIRP	Pós-Graduação
17	Pedagogia	Dom Bosco	Não
18	Pedagogia	Unilago	Não
19	Pedagogia	Unilago	Não
20	Pedagogia	UNIP	Fonoaudiologia (UNIP)

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 3, podemos constatar que 80% das professoras cursaram graduação em faculdades particulares, 15% estudaram em faculdades públicas e 5% fizeram magistério como formação.

Podemos perceber que nenhuma das professoras participantes possui formação em História ou Ciências Sociais. No entanto, o curso de Pedagogia, responsável por formar docentes para os anos iniciais da Educação Básica, deveria abarcar, por meio de suas disciplinas de História, Legislação e Metodologias, uma abordagem mais crítica e aprofundada sobre a história e a cultura dos povos indígenas. Essa lacuna indica não apenas a necessidade de revisão curricular, mas também evidencia o viés tecnicista predominante em muitas instituições formadoras, especialmente as privadas, como apontam Kassis e Salces (2023). Todavia, cabe também problematizar se as instituições públicas têm oferecido, de fato, uma formação anticolonial e intercultural. Como observa Sérgio Buarque de Holanda (1975), muitos dos saberes populares presentes no cotidiano brasileiro têm origem indígena, ainda que esses conhecimentos sejam frequentemente apagados ou deslocados do seu lugar de existência legítima. Assim, mesmo quando se reconhece uma prática ou saber, sua matriz indígena raramente é tematizada. Isso reforça a importância de formar professores que não apenas reproduzam conteúdos, mas que sejam capazes de reconhecer e valorizar epistemologias outras, tensionando os currículos escolares com base em uma perspectiva contra-colonial (Walsh, 2009) e em processos de problematização freireana do conhecimento (Freire, 2021).

No artigo intitulado “Ensino superior privado-mercantil: repercussões na formação inicial de professores e professoras”, de Renata Nassralla Kassis e Claudia Dourado de Salces (2023), consta investigação acerca das Instituições de Educação Superior privadas do estado de São Paulo, tendo como fundamentação para análise o método histórico-dialético. De acordo com as pesquisadoras, há uma predominância “das instituições privadas como locus principal de formação da futura mão de obra para a Educação Básica” (Kassis e Salces, 2023, p. 4).

As referidas autoras destacam que no último Censo da Educação Superior Brasileira (Brasil/INEP, 2021) revela-se que “instituições pertencentes ao setor privado representam 87,6% do total das IES, configurando sua hegemonia nesse nível de ensino. Dentre estas, como forma de organização, predominam as faculdades, com 81,4%” (Kisses e Salces, 2023, p. 4). Nessas instituições ocorre a precarização das formações iniciais dos professores, uma vez que buscam atender a demandas do mercado. Com discursos de que se amparam em documentos oficiais, como a BNCC, elas alavancam suas licenciaturas.

As autoras expõem que, ao entrevistarem coordenadores de cursos de licenciatura de instituições privadas, observaram esse ajuste do discurso vendável ao que está prescrito na

BNCC, quando esses profissionais reproduzem a sexta competência do referido documento ao Projeto Pedagógico Institucional, que tem relação com “projeto de vida” do jovem estudante: “seu projeto de vida , tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (Brasil, 2018, *apud* Kassis e Salces, 2023, p. 8). Desse modo, vende-se um aparente compromisso com a função social da Educação ao inserir a ideia de “projeto de vida”, porém a principal motivação das instituições privadas é a de oferecer cursos rápidos e com preço mais acessível, mediante a promessa de cumprimento de princípios que atendam uma boa licenciatura. Partindo dessa perspectiva, o que se nota é a alusão desse “projeto de vida” a uma formação tecnicista, responsável por fazer com que o futuro professor se instrumentalize de certos comportamentos e de saberes aplicáveis à empregabilidade do mercado de trabalho.

Mas, desse cenário, surge a questão fundamental: *E a função social da Educação?*

A função social da Educação nos aspectos mais amplos – na qual essa pesquisa se fundamenta – diz respeito à formação de professores e apregoa a necessidade de suscitar a análise crítica da realidade, nos aspectos históricos e sociais, bem como a apropriação da cultura como mecanismo de transformação do *ser* (Pimenta, 1989).

Já a função social nos cursos de formação de professores mantidos pelas instituições particulares demonstra o contrário (Kassis e Salces, 2023). Ela forma o professor para atuar de modo reprodutivista, com ausência de criticidade sobre os conteúdos e metodologias. Isso parece ser necessário para construção de um movimento alienante em torno da manutenção do sistema neoliberal, uma vez que é preciso manter uma mão de obra “qualificada”, no sentido tecnicista do termo, alienada e atuante no sistema capitalista. Articulada a essa ideia, Freire (2021, p. 16) discorre sobre o sentido da expressão *formar* em sua concepção: “[...] É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...] daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal [...]”.

Diante dessas considerações e frente a essa recente pesquisa realizada por Kassis e Salces (2023), podemos compreender, em partes, as dificuldades enfrentadas pelos professores ao se depararem com temas importantes e que demandam atenção, como a questão indígena, pois uma formação inicial precarizada, fatalmente, não dará subsídios analíticos sobre a realidade concreta, daí a necessidade de uma formação continuada em que, a partir da análise da realidade histórica e social, haja engajamento crítico sobre o tema, articulando-o aos saberes dos alunos, indivíduos que podem intervir sobre o mundo.

Faz-se necessário tornar claro os desdobramentos práticos disso: professores reproduzindo atividades prontas para aplicabilidade em sala de aula ou a transmissão ausente de análise do que é proposto no livro didático, entre outras coisas. Esses são exemplos muito reais sobre o quanto uma formação inicial precária reduz e aliena o fazer docente.

Um exemplo. Lembro-me que, em meados de 2017, quando retornei à Unidade Escolar em que tenho sede, após atuar por três anos na Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto/SP como formadora de professores, algumas docentes disseram que o livro didático estava inadequado, muito “empobrecido”. Essas falas vieram de professoras muito comprometidas com a aprendizagem dos alunos. Na ocasião, os analisei junto à equipe e recorde-me de dizer a elas que algumas imagens do livro que indicavam estereótipos poderiam ser problematizadas junto aos alunos no sentido de fazê-los pensar sobre a ilustração de forma crítica, e que elas poderiam elaborar sequências didáticas²⁴, independentes do livro, utilizando-o como apoio. Na ocasião, percebi que se sentiram “perdidas”: *Como produzir um material?* Foi uma escolha difícil que se estende até os dias de hoje; no entanto, é um caminho que torna reflexivo o fazer docente, pois ao elaborar um conteúdo e pensar sobre aspectos referentes a ele e à didática, o estudo e a pesquisa fazem-se necessários.

Importa também destacar que, mesmo com críticas às avaliações externas, a escola em que atuo recebeu nota máxima no IDEB em 2024, no município. A prova mensura as habilidades de leitura dos alunos, tanto em relação às informações explícitas como implícitas de um texto. Talvez isso tenha relação com a forma de elaboração dos conteúdos de ensino que optamos realizar na Unidade Escolar: um texto de História, por exemplo, é lido e discutido com viés crítico e reflexivo. Esse movimento, observado nas práticas de leitura e análise realizadas com os alunos, não surge de forma isolada: trata-se, na verdade, de um desdobramento direto da formação em serviço desenvolvida na própria escola, em espaços como o HTPC, temos investido na leitura crítica de textos, na problematização das abordagens didáticas e no planejamento coletivo, o que tem repercutido de maneira concreta na forma como os conteúdos são abordados em sala de aula. Ainda que o foco desta pesquisa seja a temática indígena, é justamente ao propor uma leitura crítica dessa temática, historicamente marginalizada nos currículos, que se abrem brechas para outras formas de olhar e ensinar História. A partir desse exercício, os(as) docentes passam a tensionar diferentes conteúdos, deslocando narrativas hegemônicas e produzindo sentidos mais plurais, situados e sensíveis ao contexto. Tais práticas

²⁴ De acordo com Delia Lerner (2002), sequências didáticas são modalidades organizativas de ensino que, por meio de propostas articuladas acerca de um mesmo tema, tem como objetivo organizar o tempo didático e encadear propostas que promovam reflexão sobre o objeto de ensino.

formativas tensionam os limites entre a formação inicial e a formação em serviço, promovendo uma práxis pedagógica que amplia a reflexão sobre os conteúdos escolares e sobre o próprio fazer docente.

Em relação ao curso de graduação, 85% das professoras cursaram Pedagogia, enquanto 5% Letras, 5% Matemática e 5% Magistério. Sobre o item “Outra formação”, 35% das docentes responderam que não realizaram outra formação. Das docentes, 50% cursaram especialização como “outra formação”. Desses 50%, uma professora, ou seja, 10%, respondeu “Pós-Graduações e Especializações”, não especificando o número exato de especializações. Outra docente respondeu “Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia”, não informando se essa Pós-Graduação envolve uma formação que possui esse título, ou tratam-se de duas formações.

Ademais, das 50% das professoras que responderam que cursaram especialização como “outra formação”, apenas 15% especificaram a instituição, e destas, 2 afirmaram tratar-se de faculdade particular, enquanto uma professora informou ter realizado especialização em uma universidade federal. Das 20 professoras, duas delas, ou seja, 10% afirmaram ter outra graduação, sendo referentes ao curso de Pedagogia e Fonoaudiologia. Ambas realizaram a segunda graduação em faculdades particulares. Uma das professoras, ou seja, 5% atribui à outra formação o Magistério no CEFAM²⁵. O fato de a professora apontar o CEFAM como outra formação nos leva a pensar que a docente insere valor a essa formação, uma vez que não se trata de graduação, mas de formação em nível médio.

Por fim, das 20 professoras, quatro delas, ou seja, 20%, atribuem como “outra formação” a Formação Continuada. Duas delas, ou seja, 10% das docentes, relacionam formação continuada à formação externa à escola, como secretarias municipais e estaduais. E duas delas não especificam a resposta, limitam-se à “Formação Continuada”.

E é esse um dado interessante, que nos conduz a uma indagação: *será que as professoras veem a formação na escola como formação continuada?*

Chama nossa atenção pelo fato de as docentes desta Unidade Escolar realizarem planejamento/estudos nos horários destinados a isso, como informa a pesquisadora desta dissertação. No entanto, esse dado de que nenhuma das quatro professoras elenca como “outra formação” a formação ocorrida na Unidade Escolar é algo curioso. Apesar disso, na questão em que as profissionais são indagadas se vivenciaram a temática indígena em outros espaços

²⁵ CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério do Estado de São Paulo. A instituição foi extinta em 2005. Formava professores para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

fora da Graduação, algumas docentes, um número considerável, referem-se à escola (Questionário 7).

Quadro 4 – Tempo de atuação como professora e se possui outro emprego.

Professora	Tempo de atuação	Outro emprego
1	22 anos	Não
2	27 anos	Não
3	21 anos	Não
4	25 anos	Não
5	25 anos	Não
6	3 anos e 6 meses	Não
7	7 anos e 6 meses	Não
8	12 anos	Não
9	34 anos	Não
10	17 anos	Não
11	25 anos	Não
12	20 anos	Não
13	14 anos	Não
14	25 anos	Não
15	3 anos	Sim
16	14 anos	Não
17	27 anos	Não
18	10 anos	Não
19	12 anos	Não
20	4 anos	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Por sua vez, no Quadro 4, observamos que 45% das professoras possuem tempo de atuação na carreira docente superior a 20 anos, 30% possuem tempo de serviço de 11 a 20 anos e 25% regem aulas de 1 a 10 anos. Assim, podemos constatar que na escola pesquisada mais da metade das professoras possui larga experiência como docente.

Diante desse dado, vale refletir a partir do artigo de Nathália Ferreira da Silva, Maria Eneida da Silva e Kátia Augusto Curado P. Cordeiro da Silva (2023). Trata-se de um estudo de pesquisa qualitativa em que as autoras desenvolvem um trabalho de escuta com professores experientes, com mais de 5 anos de magistério. Essas docentes, ao responderem questões relacionadas a suas trajetórias profissionais e suas relações com o fazer docente, demonstram que muitas de suas respostas são atravessadas por questões pessoais e afetivas, formação e significados que dão a seus fazeres e como compreendem a função da Educação. Por meio das entrevistas, é possível perceber que as docentes desenvolveram uma certa identidade profissional, que mesmo sendo modificável/dinâmica, vai se concebendo a partir das relações que se constroem com o tempo.

Um dos itens analisados foi acerca do potencial transformador do professor na sociedade. Pelas respostas das docentes, as autoras concluíram que há uma preocupação referente à formação do pensamento crítico por parte dos alunos e a preocupação com a inclusão social. Apesar disso, no tópico referente ao ensino de conteúdos, há respostas que concebem dois modos de tratá-los: o primeiro traz a perspectiva de transmissão de conhecimento, e a segunda, de “partilha”, “troca”. Tanto na primeira como na segunda, as autoras discutem que se tratam de concepções que não priorizam a reflexão e/ou problematização dos temas desenvolvidos, de forma a valorizar os saberes dos alunos em seus contextos históricos e sociais, bem como a partilha do saber elaborado historicamente, oportunizando a eles uma postura crítica acerca dos conteúdos. Ao contrário, o que as professoras entrevistadas revelam é uma concepção relacionada à Educação bancária, expressão utilizada por Paulo Freire (2005), ou uma abordagem que concebe a “partilha” apenas como saberes que são compartilhados, considerando-se apenas os conhecimentos dos alunos, sem preocupação em permitir ao aluno acesso ao saber mais elaborado de modo a colocar em jogo o contraditório: o saber dos alunos e o saber científico/produzido historicamente, por meio de indagações, pesquisas e problematizações. Ou seja, percebemos que há uma contradição discursiva: as professoras enfatizam a importância de desenvolver o pensamento crítico dos alunos, mas o “como” se esvai em metodologias em que não há espaço para o exercício da criticidade.

Assim como essa pesquisa descrita, nesta dissertação é possível observar que, ao serem analisadas suas respostas, as docentes, que em sua maioria têm longo tempo de atuação profissional, demonstram no campo discursivo que é preciso discutir temas contemporâneos e buscam e utilizam, de certa forma, uma linguagem articulada a termos considerados aceitáveis relativos à temática indígena, entretanto, quando analisamos o trato com a temática indígena em sala de aula, inferimos que suas respostas são relativamente genéricas. De certa forma, a preocupação com o discurso pode revelar a *expertise* que o tempo de atuação pode fornecer em relação às respostas esperadas, pedagogicamente “corretas”. E há ainda uma questão importante: assim como na pesquisa das autoras, nesta, as docentes, que majoritariamente possuem mais de 5 anos de sala de aula, também são atravessadas pelas formações que realizaram ao longo do tempo, tanto na Educação Básica como na graduação, e nas formações continuadas. Assim, é possível relacionar uma preocupação maior com a assertividade do discurso ao tempo de serviço mais longo, a partir dos dados analisados nesta dissertação. Sem que, com isso, haja, de fato, um fazer docente condizente com o discurso proferido.

Haja vista a maioria das professoras exercer a docência há mais de 15 anos e pertencer à faixa etária entre 40 e 49 anos (65%), é possível constatar que a formação inicial dessas

docentes ocorreu, em sua maioria, no início da década de 2000, ou seja, anterior ou contemporânea à publicação da Lei 11.645/2008. Ainda que algumas tenham se formado pouco após a promulgação da referida lei, sabemos que mudanças curriculares demandam tempo, como já descrito nesta pesquisa, para serem implementadas nas instituições de ensino superior. Assim, é provável que a temática indígena tenha sido pouco abordada, ou mesmo negligenciada, na formação inicial dessas professoras, sendo tratada de forma pontual, superficial ou até mesmo ausente dos currículos da época.

O tempo de formação da maioria das docentes também remete-nos a pensar que tiveram muita influência dos reflexos do ensino ministrado no período da Ditadura implantada no país em 1964, em que, por conta dos Estudos Sociais, se priorizava o trabalho pedagógico a partir de datas comemorativas e da descrição de fatos históricos, enfatizando-se a narrativa dos colonizadores, sempre na perspectiva eurocêntrica, como será possível observar no Quadro 6, a partir das respostas fornecidas pelas docentes.

No que se refere ainda a essa questão, Circe Fernandes Bittencourt (2013, p. 101) explana que “os povos indígenas têm sido abordados em estudos escolares a partir do século XIX aos dias atuais, compondo um conteúdo disperso de conteúdos [...]”. A autora ressalta que as populações indígenas, no decurso da história escolar, eram abordadas apenas no cenário da colonização e, em outros períodos históricos, eram esquecidas, como se tivessem deixado de existir. Essa informação comprova-se pela análise dos documentos escolares da história educacional. Nesse sentido, Bittencourt (2013) destaca a importância da legislação de 2008 concernente ao ensino da temática indígena, uma vez que é dada ênfase no ensino da história e cultura das populações indígenas. Além disso, a autora argumenta que a nova legislação redireciona a abordagem e a perspectiva do ensino da temática indígena, ao enfatizar “as contribuições dos povos indígenas nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil” (Bittencourt, 2013, p. 102).

Em relação ao tempo de permanência da equipe docente na escola pesquisada, das vinte professoras, 14 são efetivas, ou seja, trata-se da sede dessas docentes, local em que escolheram trabalhar por meio de concurso público. Ademais, são professoras que estão na escola há um bom tempo: das catorze professoras efetivas, três fazem parte do corpo docente da escola desde 2012, ano de inauguração da unidade escolar.

À parte das três docentes que presenciaram a inauguração da escola, onze professoras que se efetivaram na Unidade Escolar após 2012 compõem o corpo docente, no mínimo, há 5 anos. Assim, é possível dizer que as 14 professoras efetivas participaram da formação de professores na escola por pelo menos cinco anos, nos horários destinados à formação e

planejamento, com orientação da coordenadora pedagógica, que é a pesquisadora desta dissertação de mestrado, e que também presenciou a inauguração da escola.

Em relação ao item “possui outro emprego”, apenas 5% relataram realizar outra atividade profissional. É a docente número 15 que registrou possuir uma empresa de artesanato e trabalhar como cuidadora de idosos nos fins de semana. Dessa forma, os dados demonstram que o trabalho docente é a principal atividade remunerada da maior parte das professoras entrevistadas.

4.2 Experiências formativas

Quadro 5 – Vivências com a temática indígena na Educação Básica.

Professora	Respostas
1	Durante a minha adolescência compreendia o povo indígena como parte da população brasileira distante da civilização das grandes cidades e que tinham um modo muito peculiar de vida. Pintava o rosto para comemorar o “Dia do índio”.
2	Nenhuma. Na minha infância a escola citava os indígenas somente ao mencionar a chegada dos portugueses (Descobrimento do Brasil).
3	Minha professora fez uma excursão para uma tribo indígena.
4	Que os indígenas viviam numa aldeia, usavam arco e flecha, cocar de penas, tangas, moravam na floresta caçavam e pescavam. No “dia do índio” os professores pintavam os rostinhos das crianças e faziam colares de macarrão.
5	As lembranças que tenho da época da escola, como aluna, são referentes a imagens estereotipadas: músicas em datas comemorativas, pintura no rosto, corpo e trajes, confecção de adornos para o corpo, “saías” com jornais, entre outros. Algumas lendas e a imagem e fala de que os povos indígenas se portavam de maneira “diferente”, como se não fossem seres humanos “normais”.
6	A gente se enfeitava, pintava o rosto e fabricava o cocar.
7	Visitas de índios na escola e produção de instrumentos e adornos indígenas.
8	Como povos colonizados.
9	Esse tema não foi abordado na minha graduação.
10	Há muitos anos atrás, aprendíamos sobre a cultura indígena no dia do índio. Nesse dia aprendíamos um pouco sobre as danças, comidas, contos e fazíamos cocares, colares e brincadeiras nas aulas de educação artística.
11	Relatos e fala dos professores pelo livro didático. Ex: Descobrimento do Brasil.
12	Experiências folclorizadas e estereotipadas sobre a identidade dos povos originários. Ex. Pintura no rosto, banalizando a importância do grafismo para os povos indígenas.
13	Na minha formação básica houve o resgate da cultura popular e dos povos indígenas, pois estudei na Bahia onde tudo começou, visitamos uma colônia indígena dos índios pataxós, na minha família tem <i>descendência</i> indígena na parte materna.
14	Nenhuma.
15	Atualmente a coordenadora tem trazido a temática indígena nos htpc’s e estou começando a trabalhar com a turma que estou trabalhando esse ano. As experiências que trago vem por meio de autores indígenas.
16	Ensino folclórico, estereotipado.
17	Dia do Índio, músicas referentes ao índio, pintar a pele com tinta, fazer cocar com papel.
18	Pouco abordado quando eu estava cursando a Educação Básica.
19	Meu contato com a cultura indígena foi mínima, sempre de diminuição do indígena, colocando-os sempre em condições menos favorecidas, visto como alguém que não tinha cultura, que não tinha saberes e que precisava ser educado e doutrinado, ou seja, que precisava se enquadrar na “cultura branca”.

Professora	Respostas
20	Durante a minha Educação Básica, tive a oportunidade de aprender sobre as histórias e culturas indígenas por meio de aulas e palestras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da análise do Quadro 5, é possível observar que duas professoras (números 09 e 15) não compreenderam o que foi questionado. A professora número 14 respondeu “nenhuma”, o que permite inferir o seguinte: a professora compreendeu a questão e se deteve numa resposta curta, ausente de maiores explicações. Por outro lado, pode ser que a professora a não tenha compreendido, dificultando, assim, a análise da resposta dada.

As 17 professoras que compreenderam a questão (85%) especificaram como foi desenvolvida a temática indígena quando estudaram. Dessas, 7 professoras (números 1, 4, 5, 6, 12, 16 e 17) demonstraram, por meio de suas respostas, que tiveram uma formação estereotipada, como, por exemplo, a número 1: “pintava o rosto para comemorar o *Dia do Índio*”. Dessas 7 professoras, três (números 4, 12 e 16) utilizaram o termo “estereotipado”, demonstrando que, possivelmente, se apropriaram de uma linguagem crítica para referirem-se às práticas inadequadas sobre o tema. No entanto, das três professoras, uma não exemplificou como as outras duas o que seria “estereotipado” na visão dela, o que deixa em aberto o fato de estar utilizando uma linguagem esperada em termos discursivos, já que a pesquisadora é a coordenadora pedagógica da escola e desenvolveu formações relacionadas à temática indígena, utilizando-se muito da expressão “estereotipado”.

Importante destacar que quatro professoras descreveram práticas inadequadas relacionadas à temática indígena, ou seja, estereotipadas, mas sem utilizar esse termo, como o exemplo já descrito acima pela professora número 1. Ainda sobre esse grupo, podemos citar outros exemplos, como: “a gente se enfeitava, pintava...” (número 6) e “No *dia do índio*, as professoras pintavam os rostinhos das crianças” (número 4).

Do grupo das 17 professoras que compreenderam a questão do questionário, quatro (números 3, 10, 13 e 20) disseram ter aprendido “algumas coisas” sobre as culturas indígenas. Por exemplo, a docente número 10 afirmou: “[...] aprendíamos sobre a cultura indígena no *dia do índio*. Nesse dia, aprendíamos um pouco sobre as danças, comidas, contos...”. A professora número 13 explicou que tem *descendência indígena*: “Na minha formação houve o resgate da cultura popular e dos povos indígenas, pois estudei na Bahia em que tudo começou [...] minha família tem descendência indígena”. A docente número 20 afirmou: “tive a oportunidade de aprender sobre as histórias e culturas indígenas por meio de aulas e palestras”.

No entanto, essas três professoras não detalharam como seria a abordagem no ensino das culturas indígenas: da dança, da leitura de contos, da comida etc. Ou ainda, como a palestra em que se refere a docente de número 20 foi conduzida, na época em que estudou na Educação Básica (pelo olhar do colonizador ou do colonizado?). A mesma professora utilizou a expressão pluralizada “histórias e culturas indígenas”, forma muito empregada atualmente para explicitar que não há apenas uma cultura indígena, mas muitas, a depender da etnia. É possível pensar que essa professora pode ter se apropriado de uma linguagem adequada em relação à temática indígena, porém exemplificou de forma vaga: “por meio de aulas e palestras”. Ainda desse grupo, a professora número 3 diz: “minha professora fez uma excursão numa tribo indígena”, sem apontar mais detalhes sobre a visita e a abordagem da professora em relação a essa atividade.

É válido considerar que o instrumento utilizado, o questionário escrito, pode ter limitado a profundidade das respostas fornecidas pelas professoras. A escrita tende a mobilizar uma forma de enunciação mais objetiva e direta, o que pode inibir a emergência de memórias, afetos e experiências mais complexas. Por isso, outras estratégias metodológicas, como entrevistas ou rodas de conversa, poderiam ampliar a escuta e trazer maior densidade às narrativas docentes sobre sua formação e suas práticas. Esse movimento pode ser vislumbrado em pesquisas futuras, tanto com as mesmas professoras quanto com outros grupos, inclusive de outras escolas, possibilitando comparações e aprofundamentos. Ainda assim, mesmo com as limitações impostas pelo formato do questionário, foi possível observar importantes marcas nos discursos das docentes, inclusive nas entrelinhas, que evidenciam estereótipos, silenciamentos e lacunas na abordagem das culturas indígenas em suas trajetórias formativas.

As professoras representadas pelos números 2, 11 e 19 expressaram que tiveram estudo sobre a temática indígena, mas é possível, a partir das exemplificações dadas por elas, inferirmos que, possivelmente, foi um ensino cuja abordagem foi a partir do viés do colonizador. A docente número 2 afirma: “a escola citava os indígenas somente ao mencionar a chegada dos portugueses (Descobrimento do Brasil)”. A de número 11 declara: “relatos e fala dos professores pelo livro didático. Ex: Descobrimento do Brasil”. A professora de número 19 demonstra postura mais crítica em relação à forma como as culturas indígenas foram apresentadas em sua formação na Educação Básica, pois a associa ao olhar do colonizador, ao afirmar “[...] visto como alguém que não tinha cultura, que não tinha saberes e que precisava ser educado e doutrinado, ou seja, que precisava se enquadrar na cultura branca”.

Além disso, quatro professoras (20%) expressaram o acesso ao ensino das culturas indígenas, apontando visita cultural, estudo sobre danças, palestras etc. Porém, como observamos, elas não expõem a abordagem do ensino que tiveram sobre a temática indígena.

Assim sendo, podemos dizer que 13 professoras (65%) afirmaram que tiveram um ensino estereotipado ou demonstraram uma abordagem que explicita o ensino pelo viés do colonizador.

Para maior elucidação do ensino estereotipado e folclorizado, pela perspectiva do colonizador, em relação à temática indígena, vale reportar Pedro Paulo Funari e Ana Piñon (2023), que explicam:

A república (1889) marcou uma série de rupturas, todas elas com consequências para os índios e para as percepções que deles se tinha. O romantismo que elogiava o bom selvagem foi deixado de lado. Iniciava-se no país, ainda que muito devagar, a inclusão das camadas populares com a difusão, mesmo que limitada, do ensino primário. Surgiram os livros didáticos para as pessoas comuns [...] a República achou que não precisava da figura do índio para legitimar-se, ao contrário, a Colônia é que passou a ser romantizada, com o resgate de figuras heroicas, como Tiradentes e os bandeirantes. (Funari e Piñon, 2023, p. 87-88)

Os mesmos autores explicam que os paulistas, na figura dos bandeirantes, se transformaram em heróis fundadores da nacionalidade. Sabemos do genocídio contra indígenas cometido pelos bandeirantes, de modo que foi o olhar dos assassinos que prevaleceu acerca da construção da imagem dos indígenas, tanto nos livros didáticos como no discurso dos mestres/docentes, ao longo desse período. Funari e Piñon (2023) destacam ainda que, na Era Vargas (1930-1945), houve o Decreto do “Dia do Índio”, assim a temática indígena passou a compor o calendário escolar. A forma como se trabalhava com a temática indígena era pelo olhar do colonizador e por meio das figuras heroicas, como os bandeirantes. Além disso, na disciplina de Língua Portuguesa, os estudantes aprendiam palavras em Tupi. No entanto, apesar de os indígenas serem mencionados, a língua *Tupi* era tratada como barbarismo lexical (tupinismos), isto é, tais palavras/expressões eram consideradas incorretas e inadequadas.

Interessante pensarmos que o “Dia do Índio” é, ainda hoje, comemorado em muitas escolas como o único dia a tratar da temática indígena e, ainda assim, com uma abordagem, muitas vezes, estereotipada e estigmatizada.

Os mesmos autores expõem que, em meados da década de 1990, a imagem dos índios nos livros didáticos não era tratada como de “sujeitos históricos”, mas subjugados, de forma que eram retratados com ausência de saberes próprios e importantes, eram destacadas as

“faltas”, tendo como comparativo a cultura dos brancos. Assim, os índios eram apresentados como figuras selvagens, que não faziam uso da escrita, da tecnologia e da governança. E, ainda, concebidos como personagens genéricos, de modo a não discutir/apresentar a diversidade cultural existente entre esses povos.

Acerca disso, no livro *Os índios na história do Brasil*, Maria Regina Celestino de Almeida (2010) expõe que os índios não foram figuras passivas na história do Brasil, ao contrário, foram sujeitos históricos ativos, de modo que, no período colonial até o século XIX, os povos indígenas combateram o etnocídio e genocídio dos brancos com muita resistência e estratégias para adaptarem-se sem perder a identidade. Assim, a autora descreve que os indígenas participaram ativamente dos eventos históricos desse período, desde os aldeamentos às diversas mudanças ocorridas até a formação do Estado brasileiro.

Desse modo, podemos afirmar que os povos indígenas foram/são parte ativa da construção social, histórica, política e cultural do Brasil. Nesse sentido, Almeida (2010) discute sobre a importância de compreendermos os povos indígenas como sujeitos históricos com saberes necessários e fundamentais que agregam àquilo que entendemos como “Brasil”. Além disso, a autora discorre sobre o ensino da História, a partir desse viés: um ensino em que haja um debate crítico sobre os fatos históricos, possibilitando às novas gerações acesso a outras perspectivas, para além do olhar do colonizador.

O fato de, há muito tempo, os indígenas serem concebidos como sujeitos genéricos explica, em partes, a forma como as professoras desta pesquisa tiveram contato com a temática indígena, na Educação Básica, no período em que estudaram. Ainda hoje, encontramos nas escolas brasileiras um ensino cuja abordagem ainda apresenta os indígenas de uma forma estereotipada, sem as devidas problematizações que seriam possíveis, posicionando o contraditório: o olhar dos indígenas e seus saberes e o discurso dos colonizadores. Além disso, é possível apresentar a figura dos povos indígenas e seus saberes por meio de suas artes, músicas, formas de pensar o mundo etc.

Sobre isso, Luiz Rufino (2021) afirma que:

A educação se faz na capacidade de manter a vivacidade dos seres para validarem no mundo, experimentando, circulando, e dando o acabamento do que ele é e do que pode vir a ser. A educação como radical da vida e prática de liberdade nos contextos afetados pelo acontecimento colonial tem uma tarefa inadiável: recuperar a dignidade dos que foram violentados e mantê-la acesa para alumiar o tempo e cegar o olho grande do assombro da dominação. (Rufino, 2021, p. 25)

A citação de Luiz Rufino (2021) nos convida a recuperar a dignidade daqueles que foram violentados, mantendo viva a possibilidade de imaginar e construir outros modos de existência, inclusive na educação. E nesse horizonte ético, afirmamos que construir coletivamente outras formas de conceber a educação, nesse caso, a Educação Básica, é sonhar com porvires em que os sujeitos historicamente silenciados possam ter voz. Não se trata de um idealismo ingênuo ou de uma utopia irrealizável, mas de um movimento ético-político que busca brechas e possibilidades concretas para transformar a escola em um espaço de escuta, partilha e reconstrução de sentidos. Como enfatiza Rufino, é preciso “alumiar o tempo”, reencantando a experiência educativa e resgatando modos de saber e viver que foram sufocados pelos processos coloniais e ditatoriais que marcaram a história do Brasil.

Quadro 6 – Experiência vivenciada na graduação sobre as histórias e culturas indígenas.

Professora	Respostas
1	Não tenho memórias da abordagem do tema.
2	Não tive.
3	Meu professor de graduação era pesquisador da UNESP Pedro Paulo em etnomatemática e nos trazia muitos conteúdos envolvendo matemática e cultura indígena.
4	O tema não foi abordado na graduação.
5	Não me recordo de estudos e discussões voltados ao tema, apenas discussões rasas sobre o trabalho com as “datas comemorativas”.
6	Estudos relacionados a dados e estatísticas.
7	Nenhuma.
8	Como povos originários e importantes na construção da identidade brasileira, através da valorização dos conhecimentos e saberes indígenas.
9	Esse tema não foi abordado em minha graduação.
10	No curso de Pedagogia não foi abordado esse tema.
11	Livros das histórias das comunidades e documentários.
12	As experiências foram raras e pouco significativas. Não houve uma discussão ou ensino sistemático que abordasse a temática.
13	Na minha formação, apenas lemos livros de histórias.
14	Nenhuma.
15	Não me recordo, talvez oficinas nas semanas de Pedagogia.
16	Tive a oportunidade de fazer uma visita a uma reserva indígena.
17	Nenhuma.
18	Durante a minha graduação o tema foi melhor abordado pois a professora tinha extensa bagagem, contava sobre viagens, cultura dos povos e demais experiências, porém ainda assim o conteúdo foi superficial.
19	Não tive nenhuma disciplina que abordou essa temática.
20	Durante a minha graduação em Pedagogia, me fez refletir sobre a importância de valorizar e respeitar as culturas e saberes indígenas, além de me motivar a incluir esses temas em minha prática pedagógica no futuro.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 6 traz as vivências das docentes no período da graduação no curso de Pedagogia, com a temática indígena. Das 20 professoras (8, 2, 4, 7, 9, 10, 14, 17 e 19) responderam de forma incisiva que não tiveram disciplina no decorrer do curso que abordasse,

de alguma maneira, a temática. Ou seja, 40% das professoras demonstram que não tiveram na graduação abordagem sobre o tema.

É um percentual expressivo, já que a formação de professores na graduação de Pedagogia deveria oferecer, ao menos em relação ao conteúdo de ensino de história (conteúdos e metodologias), abordagem sobre o tema. Em relação a isso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, assevera-se que:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo aprofundado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...] i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física (Brasil/CNE, 2006, p. 3)

Outrossim, temos articulada a essa legislação a lei 11.645/2008, que modula o ensino da temática indígena no Ensino Fundamental, tornando o tratamento dado ao tema um entrelace entre a Literatura, as Artes e a História, com ênfase nas contribuições dos indígenas, no que tange aos aspectos sociais, políticos e econômicos.

No entanto, como vimos no Quadro 2, a maioria das docentes participantes da pesquisa têm idade superior a 40 anos, tendo cursado a graduação entre o final da década de 1990 e meados dos anos 2000, período fortemente influenciado pelas abordagens da Pedagogia das Competências. Trata-se de um paradigma que se consolidou nas políticas públicas educacionais e nos programas formativos desse período, voltado mais à adaptação do sujeito ao mercado de trabalho do que à sua formação crítica. Ainda que houvesse iniciativas contra-hegemônicas no campo educacional, predominava uma lógica orientada pelo desempenho, pela mensuração de resultados e pelo esvaziamento do sentido político e social da educação.

Nesse contexto, a Pedagogia das Competências se sustenta, em grande medida, no que Saviani (2008) caracteriza como neotecnicismo, uma reconfiguração das bases tecnicistas sob nova roupagem, que mantém a centralidade do fazer em detrimento do pensar, e desloca o foco da construção coletiva do conhecimento para o desenvolvimento de habilidades individuais voltadas à empregabilidade. Essa influência, mesmo reformulada, ainda encontra ressonância em diversas propostas formativas, dificultando a emergência de práticas educacionais verdadeiramente críticas e emancipatórias.

Assim, podemos dizer que as abordagens dos cursos de Pedagogia e Magistério, especialmente entre as décadas de 1980 e 1990, prolongando-se até os anos 2000, com resquícios ainda observáveis nas práticas docentes atuais focalizavam o ensino em princípios relacionados ao “aprender a aprender”. Nessa perspectiva, enfatizava-se a centralidade do aluno no processo educativo e valorizava-se a relação professor-aluno como eixo da aprendizagem, priorizando-se procedimentos e estratégias didáticas em detrimento de uma formação crítica e comprometida com a transformação social. Essa forma de conceber a educação, mesmo quando buscava incorporar elementos mais inovadores, ainda se mantinha ancorada em paradigmas funcionalistas e adaptativos, conforme analisa Saviani (2008), ao refletir sobre os limites das reformas educativas que se disseminaram nesse período, muitas vezes sob o manto da democratização e da modernização do ensino.

Para elucidação, vale citar as palavras de Saviani (2008) sobre o movimento pedagógico desse período:

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados pelo caráter de transação pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As tentativas de implantar políticas educativas de “esquerda” por parte de governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes. Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo. (Saviani, 2008, p. 422-423)

Neste ponto, dou-me a licença para discorrer sobre minha experiência enquanto estudante da década de 1990, reiterando, por meio do breve relato pessoal, o que traz Dermeval Saviani (2008). Cursei magistério no CEFAM, na cidade de São José do Rio Preto/SP, juntamente com o ensino tradicional de Ensino Médio (1º, 2º e 3º colegial). Também cursei Pedagogia na década de 1990. Tive disciplinas de metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História etc. Além disso, havia na formação disciplinas como História e Psicologia da Educação, bem como estudos teóricos sobre Paulo Freire, Florestan Fernandes, Demerval Saviani, entre outros. Porém, as reflexões que possibilitavam a articulação entre teoria e prática circundavam a relação professor e aluno, pelo viés da Didática e da Psicologia, de forma a “individualizar” o ensino: foco no aluno, estágios de desenvolvimento de Jean Piaget e a ideia de aprender a aprender. O psicólogo Lev Vygotsky também era abordado nas aulas de Psicologia da Educação, mas com maior ênfase no viés relacionado à importância do

agrupamento para a troca de experiências e a consequente aprendizagem por essa troca entre os alunos.

Desse modo, conforme aponta Saviani (2008), é possível afirmar que, entre as décadas de 1980 e 1990, com efeitos que se estendem até os dias atuais, as discussões sociais e políticas mais amplas começaram a atravessar o campo educacional, mas sem se refletirem de forma consistente na formação docente. As abordagens predominantes enfatizavam o “aprender a aprender” como eixo central, sem oferecer a devida profundidade teórica e histórica que possibilitasse aos futuros professores compreenderem criticamente os processos educacionais em sua dimensão social, política e cultural. Temas fundamentais, como os processos históricos de grupos minorizados e suas vozes, tampouco foram integrados aos currículos com a atenção necessária. Ainda que, à época, não houvesse a promulgação da legislação de 2008, uma concepção mais crítica de formação, ancorada em compromissos ético-políticos, poderia ter promovido a inclusão dessas pautas nos cursos de licenciatura, mesmo que de forma mais geral, contribuindo para ampliar o horizonte de atuação e reflexão das futuras professoras.

Essa ausência de aprofundamento crítico na formação inicial pode ser observada nas memórias formativas das docentes atuantes, como indicam as respostas das professoras de números 1 e 15, que utilizaram as seguintes expressões, respectivamente: “Não tenho memórias...” e “Não me recordo, talvez oficinas nas Semanas de Pedagogia”. Podemos observar nos Quadros 2 e 3 que a professora representada pelo número 15 tem 27 anos e cursou Pedagogia na Unesp, o que nos leva a pensar que essa docente se formou, provavelmente, recentemente. Mesmo assim, ela não se recorda de ter realizado formação em uma disciplina que tratasse da temática indígena. Trata-se, claro, da memória de uma professora específica, e não se pode desconsiderar que múltiplos fatores podem ter influenciado sua percepção: a forma como ela experienciou o curso, suas trajetórias formativas anteriores, ou mesmo seu grau de envolvimento com as propostas curriculares do curso. Ainda assim, seu relato nos fornece um dado relevante para reflexão. Se mesmo em uma universidade pública, historicamente comprometida com projetos de formação mais críticos, uma egressa recente afirma não ter sido mobilizada a pensar sobre a temática indígena, cabe o questionamento: será que a presença dessas pautas nos currículos das licenciaturas está, de fato, sendo efetivada de forma significativa? Como têm sido desenvolvidas tais abordagens nos cursos, para além de sua previsão formal nos documentos?

Embora a legislação de 2003 e, sobretudo, a de 2008 tenham estabelecido diretrizes importantes para a inserção das vozes afrodescendentes e indígenas nos currículos escolares, é preocupante observar que, mesmo passados tantos anos, a formação docente, inclusive em

instituições públicas ainda não contempla essa discussão de maneira substantiva. Sabemos que a legislação de 2008 especifica o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, assim o relato da professora formada pela UNESP faz pensar que a temática indígena continua à margem, sem receber a devida importância na academia e, particularmente, nos cursos de Pedagogia.

Assim, ainda que a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1/2004 e da Lei nº 11.645/2008 tenha tornado obrigatória a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares, e por extensão, na formação docente, nota-se que não há nenhuma disciplina específica dedicada às Histórias e Culturas Indígenas nas grades curriculares de três instituições que oferecem o curso de Pedagogia em São José do Rio Preto, presencialmente: UNESP, UNIP e UNIRP. Esses dados indicam que, mesmo quando há inserção da temática no currículo, não há garantias de que ela seja desenvolvida de modo crítico e aprofundado. O levantamento realizado reitera que a temática indígena não tem sido assumida como eixo estruturante na formação dos futuros professores. Como alertam Manuela Carneiro da Cunha (2009) e Luiz Rufino (2019), esse silenciamento dos saberes indígenas reforça a permanência da colonialidade no campo educacional.

Nesse contexto, de 20 professoras, o relato de metade delas (3, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 16, 18 e 20) disseram que tiveram algo relacionado à temática indígena. No entanto, se observarmos esse grupo, 2 professoras (6 e 13) expõem que a temática foi apresentada de forma muito pontual e colocam de uma maneira genérica, como: “estudos relacionados a dados...” e “[...] lemos livros de histórias”. Das 8 professoras, 2 (5 e 12) explicam que a temática foi abordada em suas graduações de forma pontual e apresentam de maneira um pouco menos genérica, mas ainda assim vaga. Elas próprias reconhecem que o tema foi tratado de forma superficial. A de número 5 discorre: “[...] apenas discussões rasas sobre o trabalho com as datas comemorativas”. Já a docente de número 12 afirma: “As experiências foram raras e pouco significativas. Não houve uma discussão ou ensino sistemático que abordasse a temática”.

É relevante o fato de essas duas professoras identificarem que tiveram uma formação rasa, superficial. Isso nos leva a refletir que, de alguma maneira, elas têm alguma consciência da forma equivocada com que a temática foi apresentada, em especial, a docente que afirma “trabalho com as datas comemorativas”, visto ser sabido que essa prática difunde uma imagem folclorizada dos povos indígenas.

Das 6 docentes restantes (3, 8, 11, 16 18 e 20), quatro (3, 11, 16 e 18) demonstram que tiveram formação, mas citam exemplos muito específicos. Disso resulta o reconhecimento, por parte delas, da fragilidade com que o tema foi apresentado. Especificamente a docente de

número 18 afirma: “Durante a minha graduação o tema foi melhor abordado pois a professora tinha extensa bagagem, contava sobre viagens, cultura dos povos e demais experiências, porém ainda assim o conteúdo foi superficial”.

A professora representada pelo número 3 foi estudante do curso de Matemática na Unesp. Ela tem 44 anos de idade e 21 de tempo de serviço, o que sugere ter se formado há um tempo significativo. Ela relatou o seguinte: “nos trazia muitos conteúdos envolvendo Matemática e cultura indígena”. No entanto, não parece ter sido algo amplo e sistemático, mas circunscrito à Matemática, possivelmente jogos e brincadeiras indígenas. Porém, ela utiliza o termo “Etnomatemática”, o que nos leva à inferência de ter havido, apesar de pontual, um trabalho voltado para o aspecto cultural, haja vista a expressão utilizada remeter ao estudo da matemática nos diferentes contextos culturais.

A professora representada pelo número 11 expressou o seguinte: “livros das histórias das comunidades e documentários”. Apesar de bem pontual e até vago, ela utilizou o termo “comunidades”, o que expressa um certo entendimento sobre a linguagem a ser utilizada para se tratar das etnias indígenas. Ao relatar que assistiu a documentários, leva-nos a acreditar que talvez tenham sido documentários mostrando o modo de vida dos indígenas. No entanto, a abordagem quanto ao tratamento com o documentário não foi mencionada (se houve discussão, reflexão sobre o tema), o que impossibilita maior inferência.

É oportuno ressaltar que, além das limitações inerentes ao instrumento questionário que, como já mencionado, vale destacar que não houve uma pergunta específica sobre o tratamento dado às experiências relatadas. Por exemplo, ao responderem que assistiram a vídeos ou documentários, as professoras não foram instigadas a descrever se houve mediação crítica, debates ou aprofundamentos. Assim, não é possível inferir a qualidade da abordagem adotada, o que também se configura como um limite importante desta investigação.

Na sequência das respostas, chama a atenção o relato da professora número 16, que afirmou ter visitado uma reserva indígena em sua graduação. A ausência de maiores detalhes sobre essa vivência reforça a percepção de que tais experiências ocorreram de maneira pontual e pouco sistematizada.

Ao retomarmos o relato da docente representada pelo número 18, mais especificamente ao fato de ela considerar superficial o ensino da temática indígena, deparamo-nos com o reconhecimento de que a formação foi insuficiente. Ela se recorda de que uma de suas professoras da graduação contava sobre os conhecimentos adquiridos em suas viagens acerca de outros povos, mas entende que não foi algo planejado ou sistemático, ao utilizar a expressão “superficial”.

As professoras de números 8 e 20 expressam que tiveram formação relacionada à temática indígena de forma mais enfática, ou seja, apenas 10%. A professora número 8 diz ter estudado sobre os povos originários “através da valorização dos conhecimentos e saberes indígenas”. Essa professora tem 37 anos e 12 anos de tempo de serviço. Coursou uma faculdade particular de São José do Rio Preto/SP (FACERES) e demonstra ter estudado a temática, mesmo sem dar mais detalhes relacionados à disciplina em que o tema foi trabalhado.

É curioso pensar que, se cruzarmos os dados das docentes de número 8 e 9, observamos que a segunda também cursou Pedagogia na FACERES e afirmou não ter tido nenhuma formação em sua graduação referente a esse tema. Essa docente tem 51 anos de idade e 34 de tempo de serviço, e a referida faculdade começou a funcionar na década de 2000. Os casos das professoras 8 e 9 nos fazem pensar se a formação sobre a temática indígena foi uma ação isolada de um professor universitário num determinado ano/anos.

A docente representada pelo número 20, apesar de ter 45 anos, tem 4 anos de atuação como professora e cursou Pedagogia na Unip em São José do Rio Preto/SP. Sabendo disso, é possível inferir que, provavelmente, se formou recentemente. Ela declara: “Durante a minha graduação em Pedagogia, me fez refletir sobre a importância de valorizar e respeitar as culturas e saberes indígenas, além de me motivar a incluir esses temas em minha prática pedagógica no futuro”. Da mesma forma que a docente de número 8, ela não esmiúça de forma a exemplificar como foi essa formação, se foi uma disciplina específica, por exemplo. Ainda assim, a docente utiliza termos muito empregados atualmente, como “culturas e saberes indígenas”. Não fornece também maiores detalhes de como seriam essas culturas e saberes. De todo modo, ela afirma que a temática foi apresentada.

Diante da análise exposta, observamos ser necessária implementação nos cursos de licenciatura e de Pedagogia uma abordagem curricular em que a temática indígena esteja presente, não apenas porque consta na Legislação, o que já deveria dirigir a organização dos cursos de formação de professores, mas por ser uma temática que explica a identidade brasileira e humaniza a formação, uma vez que o olhar construído a partir do movimento de alteridade torna o estudante e futuro professor mais sensível para lidar com os saberes e culturas de outros povos, resgatando suas narrativas e tornando o conhecimento mais democrático e diverso.

Nesse aspecto, Rufino (2021) traz uma importante contribuição ao asseverar que:

Ao contrário do que muita gente que se acha sabida pensa, tudo que há no mundo tem corpo para bailar. Portanto, a questão da descolonização não demanda somente um giro enunciativo, não se dá apenas sobre a emergência de narrativas que confrontem e desestabilizem o discurso dominante e a

história que quer ser única [...] diz que descolonizar demanda não só um giro, mas uma gira. A mesma folha que cura é também a que mata [...], muito se perdeu nessa peleja de mundos, mas muito ainda pode ser aprendido. (Rufino, 2021, p. 51-52)

O autor enfatiza a importância não apenas do giro, mas de uma gira. Se transpormos essa formulação para a questão da formação inicial de professores, faz-se fundamental pensar na “gira”²⁶ enquanto uma forma sistemática e organizada do trabalho com a temática indígena nas instituições de ensino. Como bem coloca o teórico, muita coisa pode ser aprendida pela analogia da folha: ela pode matar ou curar. Assim sendo, da mesma forma que os colonizadores tentaram “matar” as culturas e saberes dos povos indígenas, nós podemos inverter essa ordem de narrativas, ou seja, fornecermos a “cura”, por meio do enaltecimento das vozes silenciadas, as dos povos indígenas.

Edson Kayapó expõe a urgência na implementação de currículos em que conste a construção de uma outra narrativa em relação à temática indígena. O autor pesquisa sobre os processos de formação de professores e é possível notar a indignação em suas publicações. Em um de seus escritos, ele enfatiza:

A escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhados a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei n. 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias. (Kayapó, 2019, p. 59)

Sobre isso, a pesquisadora Antonia Terra de Calazans Fernandes (2013), em seu artigo “Ensino de História e Questão Indígena”, traz a importância da formação de professores em relação à temática indígena. A autora contextualiza que, em 2012, foi oferecida no curso de História da USP uma disciplina optativa intitulada “Ensino de História e Questão Indígena”, mesmo título do artigo. A disciplina foi criada, segundo a autora, “com base nas demandas da

²⁶ O termo gira, mobilizado por Luís Rufino, vem das cosmologias afro-brasileiras, em especial da Umbanda e do Candomblé, onde designa os movimentos circulares de corpos, entidades e energias em ritual. Diferencia-se do simples “giro” porque não se limita a um movimento mecânico ou racional: trata-se de uma dinâmica vital, coletiva e espiritual que envolve corpo, ancestralidade e mundo. A gira é dança, roda e reexistência. Ao trazer esse conceito para a educação e para a descolonização, Rufino sugere que não basta apenas girar (transformar de modo linear ou individual), mas é preciso girar em gira: ativar movimentos que desestabilizam a história única, que criam espaços de cura e aprendizado coletivo. A mesma folha que pode ser veneno pode também ser remédio, e a gira é esse espaço de tensionamento, onde se confrontam mundos e se produzem outras narrativas. (Rufino, 2021)

Lei 11.465/2008, com o intuito de estudar algumas questões introdutórias à história indígena brasileira” (Fernandes, 2013, p. 255-256). Fernandes (2013) explica que os alunos que se interessaram pela disciplina, ao serem questionados do motivo pelo qual optaram por ela, respondiam, em sua maioria, que sabiam pouca coisa sobre as populações indígenas brasileiras, uma vez que esses alunos, estudantes do bacharelado de História, como já descrito, tinham estudos voltados para “a história indígena das populações da América do Sul e da Amazônia, a história de alguns contatos no século XVI, e o papel dos indígenas no processo de implantação do modelo colonial português no Brasil”. Em relação a suas memórias acerca das populações indígenas, os cursistas se recordavam apenas de como os nativos eram retratados na escola, de modo que muitos citaram o “Dia do Índio”.

Diante disso, a pesquisadora relata como se desenvolveu a formação de professores, de maneira que os futuros docentes/historiadores pudessem compreender “as sociedades indígenas em processos de mudanças históricas, rompendo as imagens de sociedades ‘tradicionais’, concebidas com modos de viver imutáveis no tempo” (Fernandes, 2012, p. 262).

Inicialmente, os alunos que ingressaram na disciplina tinham muitas dúvidas relacionadas à manutenção da “cultura original” indígena, direcionando questionamentos como: “Há perdas da cultura indígena original? Como pensar a assimilação cultural e também a permanência da cultura original? Não há formas puras de ser índio?” (Fernandes, 2012, p. 257).

Para promover discussões e reflexões aos estudantes, além da análise de livros didáticos, a autora organizou estudos direcionados a algumas sociedades indígenas atuais, por meio de análise de vídeos (documentários) e visitas a aldeias indígenas na região de São Paulo, dentre outras propostas. De acordo com a pesquisadora, um momento muito interessante foi quando os alunos puderam assistir ao vídeo “Duas aldeias, uma caminhada” da série *Vídeo nas Aldeias*: os cursistas ficaram impactados ao perceberem, pela voz dos indígenas Guarani-Mbyá do Rio Grande do Sul, o quanto sofreram preconceitos por terem migrado para a cidade para vender artesanato, em virtude da falta de alimentos na floresta e da plantação destruída pela geada, como se por conta da vida na cidade e da estratégia utilizada para sobrevivência deixassem de ser indígenas ou perdessem sua “cultura”.

Assim, no decorrer do curso, houve uma reformulação acerca de alguns conceitos: os indígenas passaram a ser entendidos pelos cursistas como sujeitos históricos, que vivenciam realidades concretas, como os não indígenas, portanto, mutáveis, mas sem com isso perderem suas identidades, que vão sendo “modificadas” por meio dos processos históricos e suas vivências com outras culturas, isso não significa que suas culturas foram “perdidas”, como já

descrito. Ao fim do curso, os futuros historiadores puderam compreender que os indígenas são figuras ativas na história do Brasil e que as sociedades indígenas têm suas especificidades históricas e estão em constante movimento.

É interessante destacar que os cursistas, em dado momento, tiveram a oportunidade de analisar o livro didático de um 7º ano e observarem que a ideia disseminada ainda era do “índio” como figura passiva, vítima da invasão europeia, e que os poucos que mantinham sua cultura viviam em florestas, de forma isolada. Se transpormos esse dado para os dias atuais (2025), é possível que encontremos a mesma abordagem verificada em 2012 pelos estudantes de História nas escolas brasileiras. Além disso, se pensarmos que num curso de História há lacunas em relação à temática indígena, ao menos à época da pesquisa realizada, imaginemos nas graduações do curso de Pedagogia, mesmo atuais, em que a formação é a de professores polivalentes, o que representa espaço reduzido para tais debates e reflexões.

A esse respeito, por meio da análise do Quadro 6, podemos concluir que um número expressivo de professoras não teve nenhuma formação acerca da temática indígena na graduação. Outro grupo demonstra ter visto algo de forma muito pontual, e deste grupo, pudemos perceber que professoras consideraram a formação que tiveram superficial. Constatamos também, organizando um subgrupo, que há uma quantidade de professoras que, além de demonstrar que a temática foi apresentada de forma muito pontual na formação, foi-lhes apresentada de maneira genérica, a constatação revela-se pelas atividades realizadas (“documentários, histórias, visita etc.”), desarticuladas de propostas mais sistemáticas.

Apenas duas professoras indicaram terem tido uma formação em que a temática indígena esteve presente de modo mais enfático (culturas e saberes indígenas), mas as docentes não explicitam como foi organizada essa formação.

Para além disso, é possível observar uma preocupação de boa parte com a linguagem, ao se referirem aos indígenas, utilizando expressões como “indígenas, povos originários, saberes e culturas, cultura indígena”, dentre outras. Ainda há em algumas colocações uma postura crítica na formação que receberam na graduação: “pouco significativa”, “não sistemático”, “discussões rasas sobre datas comemorativas” etc.

Assim, em relação à essa questão da linguagem, e considerando, como já descrito, que a escola pesquisada é o espaço em que a formação continuada acontece, é possível inferir que, mesmo partindo de respostas de densidade variada, há uma preocupação com a linguagem no trato da temática indígena. Essa preocupação esteve presente em discussões nos encontros de HTPC e em outros momentos de formação, quando se problematizou, por exemplo, o uso de 'indígena' em vez de 'índio', entre outros. Esses debates revelam que há circulação de conceitos

que tensionam termos cristalizados e carregados de estereótipos. No entanto, a simples incorporação desses vocábulos ao repertório das docentes não garante, por si só, a ressignificação crítica de seus sentidos.

Como observa Freire (2005), teoria sem prática pode reduzir-se a verbalismo, e prática sem teoria pode converter-se em ativismo; é a articulação entre ambas que se constitui a práxis transformadora. Assim, percebe-se que a formação continuada em questão se encontra em travessia: é processo em movimento, marcado por avanços no nível do discurso, mas ainda necessitando de maior consolidação nas práticas pedagógicas do cotidiano.

Além disso, a compreensão da maior parte das docentes acerca da falta de uma formação relevante na Graduação sobre a temática indígena, já constitui um dado significativo desta investigação, importa observar que suas respostas revelam também o que entendem por uma 'boa formação', em contraposição àquela que vivenciaram. O uso de termos considerados mais aceitáveis para os dias atuais indica não apenas a circulação de conceitos, mas um olhar crítico sobre a formação insuficiente recebida na graduação. Esse reconhecimento explicita tanto a percepção das docentes sobre as lacunas de sua formação inicial quanto a emergência de esforços de ressignificação em sua prática atual.

Quadro 7 – Vivência em outros espaços acerca das histórias e culturas indígenas.

Professora	Resposta
1	Durante a formação continuada pela SME e discussões no espaço escolar.
2	Não.
3	Não.
4	Sim, muitas, nas formações continuadas (SME), em HTPC em discussões nos espaços escolares.
5	Vivencio na formação na escola (H.T.P.C. com a coordenadora, PPM nas trocas com os pares).
6	Visitei uma aldeia no Sul da Bahia, em Ilhéus, a tribo Pataxó (nome hãhãhã), pelo grupo da igreja católica Vicentinos.
7	Não.
8	Sim, na formação da escola.
9	Sim, nas reuniões de HTPC na escola onde trabalho.
10	Sim, em uma Mostra no Sesc e também no espaço de formação, HTPC da escola, que a coordenadora traz o assunto para reflexão em pauta.
11	Não.
12	Sim. Na escola pública, por meio da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira. A partir de 2021, a equipe gestora da escola onde trabalho, traz para os momentos formativos do grupo de professores, estudos e reflexões acerca da Cultura, identidade e contribuições dos povos originários do Brasil de sistemática, política e potente à luz de pensadores, escritores, artistas e ativistas indígenas.
13	Visitei museus em Porto Seguro, Curitiba, Londrina, trabalhei com folclore na cidade de Olímpia onde resgata cultura indígena e africana etc.
14	Não.
15	Na escola em que estou.
16	Não.
17	Na escola.

Professora	Resposta
18	Não, realizei outras formações promovidas pela SME, porém com a temática da importância da afrodescendência.
19	Sim, nas ações formativas da escola durante os nossos estudos em HTPC. Nas formações oferecidas pela SME são abordadas temáticas sobre cultura africana, mas pouco se fala sobre a cultura indígena.
20	Em uma viagem a Porto Seguro/BA, onde pude visitar uma aldeia indígena.

Fonte: Elaborado pela autora.

Das 20 professoras, 60% da equipe afirma vivência referente à temática indígena em espaços que não são especificamente o espaço concernente à graduação (Quadro 7). Ou seja, em espaços como unidade escolar, Secretaria de Educação ou outros, em que as docentes compreendem como “formativo”. As professoras que afirmaram não ter obtido experiência com a temática em outros espaços compreendem 40% do grupo. Ao realizar o levantamento das professoras que responderam “não”, eu, coordenadora pedagógica e pesquisadora nesta dissertação, observo serem professoras que circulam entre diferentes escolas, por meio de contrato temporário, ou que, recentemente, assumiram uma sala de aula, em substituição às professoras afastadas (efetivas).

Quanto às questões referentes aos professores temporários, vale referenciar o artigo de João Francisco Sarno Carvalho e João Leandro Cássio de Oliveira (2019), o qual apresenta um panorama do contexto atual em que as relações de trabalho se inserem. A partir de teóricos como Zigmunt Bauman e Edgar Morin, os pesquisadores descrevem um cenário em que há, cada vez mais, liquidez²⁷ e individualismo nas relações, e isso se estende às dinâmicas de trabalho, no seguinte sentido: há uma crescente ausência de preocupação com o outro, com sua integridade emocional em meio às inúmeras demandas de uma sociedade em constante transformação. Articulada a essa fragilidade do sujeito contemporâneo, a identidade do trabalhador, que também se configura nas relações de trabalho, constitui-se difusa e vulnerável frente às exigências laborais que se inserem nesse corpo social veloz.

A pesquisa realizada pelos autores do artigo em questão foi desenvolvida em uma instituição de ensino voltada para a Educação Básica, na cidade de Belo Horizonte. Os pesquisadores realizaram entrevistas semiestruturadas com os professores substitutos, além de conversas informais para a coleta de dados, zeladas pelas questões éticas referentes à pesquisa (Carvalho e Oliveira, 2019, p. 76)

De um modo geral, uma das questões descritas por Carvalho e Oliveira (2019) sobre a precarização do trabalho docente diz respeito ao ideário da meritocracia, uma vez que aos

²⁷ Zygmunt Bauman (2007) define como “sociedade líquida” o mundo contemporâneo, em que, segundo o teórico, tudo é volátil, fluido e transitório, inclusive, as relações sociais.

professores é delegada a árdua tarefa de demonstrar resultados frente às avaliações externas, por exemplo, e outras metas quantificáveis. E especificamente em relação aos professores substitutos, foram verificados dados que demonstram excessiva precarização desses profissionais. Esses docentes relatam desde atribuição de turmas mais desafiadoras para eles, além de lhes ser delegada a missão de “tapar buracos”, acrescentando a isso a relação com os professores efetivos, que, segundo relato de alguns docentes temporários, não é ruim, mas não pode ser considerada boa.

Desse modo, o trabalho desses professores torna-se ainda mais precarizado do que o fazer dos docentes efetivos, que também estão inseridos em uma dinâmica de trabalho meritocrática. Em relação a isso, arriscamos afirmar, por meio de observação acerca da maneira como a Secretaria Municipal organiza o processo de substituição, que no município de São José do Rio Preto/SP esse cenário não é muito diferente. Os professores substitutos acabam sentindo-se na obrigação de realizar situações de “tapar buracos” em virtude da forma que se organizam seus percursos de trabalho, e visivelmente esses profissionais demonstram exaustão pela maneira que precisam desempenhar suas jornadas de trabalho, normalmente, com salas de aula mais desafiadoras, substituições em horário inverso (para cobrir ausências eventuais de professores efetivos) ao período de substituição fixa, relação de relativa “submissão” aos professores efetivos, já que estes são considerados “da casa”. Essa dinâmica fragiliza vínculos e contribui para a rotatividade, comprometendo a continuidade pedagógica.

Essas observações empíricas ganham respaldo nos dados oficiais do Censo Escolar, que evidenciam a proporção de docentes efetivos e temporários no município (Figura 12). Embora a maioria seja concursada, um contingente de professores temporários ainda atua nas escolas municipais, sinalizando que a rotatividade continua sendo uma realidade e impacta diretamente a qualidade do trabalho docente.

Os números apresentados na Figura 9 (p. 149), como podemos ver, dialogam com o estudo realizado que consta no documento “Todos Pela Educação”²⁸ (2024), que evidencia a expansão da contratação temporária e seus impactos sobre a rotatividade docente. Embora em São José do Rio Preto a maioria dos professores seja efetiva, a presença de temporários revela um cenário semelhante ao identificado em âmbito nacional: vínculos precários fragilizam a profissionalização docente e comprometem a continuidade do trabalho pedagógico.

²⁸ Documento disponível no site <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.

O documento destaca alguns aspectos positivos dessa modalidade de contratação, como a possibilidade de preencher rapidamente o quadro docente por meio de um processo seletivo simplificado e a flexibilidade para ajustar o corpo de professores conforme as necessidades da escola ao longo do ano letivo. No entanto, os efeitos negativos têm se sobressaído: o uso indiscriminado de contratos temporários compromete a profissionalização docente, fragiliza vínculos, aumenta a rotatividade e gera forte impacto na qualidade da educação, sobretudo pela descontinuidade pedagógica e pelo enfraquecimento da valorização da carreira. Trata-se, portanto, de uma questão estrutural das políticas de contratação, e não de responsabilidade individual dos professores.

Nesse sentido, a análise local encontra eco em pesquisas nacionais, como a de Carvalho e Oliveira (2019), que evidenciam como os professores substitutos, apesar de valorizarem a experiência adquirida, vivenciam situações desafiadoras e exaustivas que tendem a desgastá-los ao longo do tempo. No contexto de São José do Rio Preto, marcado por rápido crescimento e pela frequente escassez de docentes efetivos, o recurso recorrente a substitutos reforça a rotatividade e limita a possibilidade de consolidar processos formativos mais consistentes, como no caso da temática indígena, já que esses profissionais transitam entre diferentes escolas e não acompanham integralmente as formações continuadas oferecidas ao longo do ano.

de vivência formativa a Unidade Escolar? Dessas 06 professoras que responderam, duas são docentes em substituição, mas 04 são efetivas e fazem parte da equipe da escola há um certo tempo.

Diante disso, torna-se pertinente apontar que, ainda nos dias atuais, muitos profissionais da Educação possuem uma concepção de formação fundamentada no treinamento, ou de “receita” para ministrar aulas. A partir desse viés, não é de se estranhar compreender a formação como uma palestra “isolada” dos contextos reais que cada grupo de docentes se insere, que abarca todos os professores de um município, por exemplo. Ou ainda, supor que entende de um tema complexo por ter visitado uma aldeia indígena.

Embora a pergunta do questionário se refira a “vivências em outros espaços”, as perguntas anteriores delimitam a ideia de “formação” por meio dos enunciados “experiências na Educação Básica, experiências na graduação”. Assim, aos se referirem a visita à aldeia/Sesc, palestra ou ação similar, poderiam, nessa perspectiva, ter complementado com “mas foi pouco frente às demandas referentes ao tema”, por exemplo. Trata-se apenas de uma reflexão para demarcar a preocupação com os processos formativos e as concepções relacionadas à formação de professores, especialmente, referente ao tema pesquisado.

Quanto a essa questão, Francisco Imbernón (2009, p. 51) aponta que “a base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afínco na pesquisa qualitativa ações generalizadoras”. Há alguns anos, até 2014, mais ou menos, a formação externa à escola proposta pela Rede Municipal de São José do Rio Preto/SP teve como formato expor em termos práticos o “passo a passo” do material do Programa Ler e Escrever. Acreditava-se que os docentes conseguiriam realizar a transposição didática da “receita” para outras situações de ensino e aprendizagem similares.

A partir desse ano (2014), quando estive na equipe de formação de professores da referida Secretaria, muito se pensou acerca dessa proposta, pois fora observado que as práticas das professoras não contemplavam a transposição desejada, quando colocadas em situações similares ao que tinha sido “ensinado” de forma generalista para uma situação de aprendizagem. A partir disso, começou haver um plano formativo envolvendo a articulação entre teoria e prática, com base em Délia Lerner, Selma Garrido, Francisco Imbernón, António Nóvoa e outros pesquisadores que pensam a partir de uma perspectiva na qual é preciso alimentar teoricamente a prática e vice-versa, de modo a compreender não uma receita didática, mas o movimento necessário para a aprendizagem do aluno, fornecendo subsídios para os docentes elaborarem com autonomia os processos de aprendizagem.

Entretanto, nem todo grupo de professores tem as mesmas dificuldades formativas, assim como cada professor possui uma demanda específica enquanto necessidade pontual de formação. Desse modo, consideramos a importância da “formação em rede”, que inclusive deveria abarcar a temática indígena, dada a relevância e lacuna formativa dos professores de maneira geral, mas apontamos especialmente para a necessidade da formação *in loco*, ou seja, na escola, uma vez que cada grupo de professores possui suas especificidades e necessidades e elas se relacionam diretamente com as comunidades que formam a escola. Em relação a isso, Imbernón (2009, p. 52) propõe:

Se a diversidade das práticas educativas é evidente, se o contexto influencia na forma de ensinar e pensar a educação, se é difícil falar de professorado de forma genérica e, mais precisamente, de professor e professora, a alternativa a essa formação padrão e solucionadora de problemas genéricos é a progressiva substituição da formação padrão dirigida [...] por uma formação que se aproxime às situações problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, à prática das situações educativas.

De algum modo, desde 2019, a temática “Histórias e Culturas Indígenas” foi alvo de atenção na formação continuada na escola, sendo que em oito momentos foram tratadas questões específicas, de maneira mais organizada (em H.T.P.C., totalizando 16 horas). Além disso, o tema foi abordado, também, em momentos formativos em que o foco não foi apenas a temática indígena; nesses momentos, eu, Coordenadora Pedagógica, buscava sensibilizar a equipe por meio da partilha de textos literários (completos ou excertos) de autores e autoras indígenas²⁹. Nesse mesmo espaço, houve momentos em que a equipe pôde assistir trechos de documentários³⁰.

Nesse sentido, é importante destacar que em 2023 realizei o Estágio Docência no curso de Pedagogia na disciplina “Conteúdo e Metodologia do Ensino de História” e presenciei o desenvolvimento do ensino ministrado pelo Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto. Ele utilizou de metodologias em que documentários de Eduardo Coutinho foram tematizados/dialogados com os alunos e, em momento posterior, os discentes escreveram textos dissertativos relacionando a filmografia ao conteúdo teórico. Essa experiência me foi de extrema relevância, uma vez que, dentre outras coisas, pude observar o quanto a metodologia pautada na experiência com outras linguagens, como a cinematográfica, pode favorecer a reflexão concernente às questões históricas.

²⁹ Livros infantis e adultos, como a “A Queda do Céu”, de Davi Kopenawa, que despertou muitas reflexões por parte da equipe.

³⁰ Vide o documentário “Vozes da Floresta: a aliança dos Povos da Floresta de Chico Mendes aos nossos dias”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJlh1os4w&t=38s>.

Em relação à aparente preocupação das professoras com a utilização da linguagem “correta” para se referirem à temática indígena, observada em suas respostas, é algo que a coordenadora pedagógica constantemente aborda, inclusive com as professoras recém chegadas na escola. Faz-se importante ressaltar isso, pois, muitas vezes, a dinâmica do cotidiano vivenciado na unidade escolar impossibilita retomar as reflexões feitas ao longo dos anos com as docentes ingressantes ou “circulantes” da Rede Municipal.

Desse modo, no espaço escolar, são realizadas orientações gerais para que conceitos importantes, quando abordados pelas professoras em sala de aula, sejam ensinados de forma adequada por todo o grupo de docentes, mesmo compreendendo que a formação de professores demanda tempo, faz-se necessário que algumas questões sejam feitas pontualmente, uma vez que há alunos “do outro lado” merecedores de terem seus direitos à aprendizagem garantidos. Assim, em relação, especificamente, à temática indígena, questões aparentemente simples, como substituição de “índio” por “indígena”, a partir de um vídeo em que Daniel Munduruku³¹ discorre sobre o assunto, são continuamente retomadas no ambiente escolar.

Assim, retomando as respostas negativas fornecidas por algumas professoras no Quadro 7, é possível inferir que, talvez, elas não compreendam os aspectos que configuram a “formação continuada” na escola, ou seja, que a formação em serviço acontece em muitos momentos, inclusive quando realizada uma orientação mais específica sobre um tema num momento que não seja em H.T.P.C., por exemplo, mas em outros momentos que compreendam a carga horária do professor referente a estudos e planejamentos. Quanto a isso, observo, enquanto coordenadora, que os docentes, de um modo geral, entendem ser apenas o horário destinado ao H.T.P.C. o espaço de horário de orientação e estudos. Até em momentos quando realizo orientações em sala de aula ou auxílio determinado professor em alguma proposta neste espaço, observo que compreendem como “ajuda”, não como um processo formativo. Talvez a questão esteja aí: *em que tempos e espaços os professores compreendem que a formação acontece?*

Essa reflexão pode incidir na necessidade de se criar na escola um espaço em que todos possam compreender que a formação é colaborativa e, nesse sentido, todos os espaços e tempos podem ser compreendidos como espaço-tempo de formação. O pesquisador Imbernón (2016) contribui significativamente ao explicar que é necessário envolver os docentes num trabalho colaborativo cuja formação perpassa os diferentes tempos e espaços escolares. Para tanto, é preciso:

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5L5woVEBM08>.

Desenvolver uma formação permanente em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia formativa que situe o professorado em situações de identificação, participação, aceitação de críticas, de discordância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação. (Imbernón, 2016, p. 60)

Nesse sentido, essa pesquisa contribui, dentre outras coisas, para potencializar os diálogos na escola pesquisada, quanto a criar espaços em que os docentes se sintam imersos na formação colaborativa em serviço e assim percebam que a “ajuda” do coordenador em sala de aula, como na questão acima descrita, é fator constituinte da formação e dessa troca entre coordenador pedagógico e professor pode haver transformação para ambas as partes, e por conseguinte, possíveis mudanças no espaço da sala de aula. E essa contribuição pode ampliar olhares mais dialógicos e colaborativos em outras unidades escolares com impasses semelhantes em seus cotidianos.

Em relação a isso, a pesquisadora Elisabete Ferreira Esteves Campos (2016, p.128) explica:

Historicamente, a qualificação dos professores e as políticas de formação têm sido definidas por órgãos superiores, sem a participação desses profissionais. As formações tendo a escola como locus privilegiado poderiam ser uma alternativa para articular as formações externas – universitária, pós-graduação, oficinas e cursos diversos – com as práticas escolares.

Diante dessas considerações, faz-se importante a escuta e análise sobre o cotidiano das instituições escolares para elaboração de formações continuadas em espaços, também, externos à escola. Nesta dissertação, refletimos sobre essas contribuições, tanto no aspecto da necessidade da formação de professores para o estudo da temática indígena, como no que se refere à constituição de possibilidades formativas na escola e fora dela, naquilo que concebemos como constituintes de uma formação enquanto ato político e transformador: uma formação reflexiva sobre situações concretas com relevância social e histórica e dialógica, ou seja, que valoriza os saberes e situações concretas do fazer docente.

Entre as professoras que responderam afirmativamente, podemos organizar em subgrupos, da seguinte maneira: das 12 professoras que responderam positivamente à questão, 58% delas (números 5, 8, 9, 12, 15, 17 e 19), disseram terem participado de formações relacionadas à temática indígena “apenas” na escola. Uma delas, representada pelo número 12, forneceu mais detalhes da formação vivenciada na escola, ao escrever:

[...] A partir de 2021, a equipe gestora da escola onde trabalho, traz para os momentos formativos do grupo de professores, estudos e reflexões acerca da cultura, identidade e contribuições dos povos originários do Brasil de sistemática, política e potente à luz de pensadores, escritores, artistas e ativistas indígenas.³²

Por inferência, a docente parece compreender que, a partir do momento em que a formação na escola passou a priorizar a compra de livros de literatura infanto-juvenis de autores e autoras indígenas e incluir a temática mais sistematicamente nas práticas escolares, essa formação, de fato, foi se materializando, pois as docentes buscaram articular suas práticas com o conteúdo estudado/discutido nos horários destinados à formação.

Nesse sentido, Camila Nogueira (2021), no artigo “Literaturas indígenas no ensino-aprendizagem de história e cultura indígena”, reflete sobre a importância da literatura indígena para o movimento intercultural no Brasil. A autora expõe que foi estratégica a produção literária pelos indígenas, especialmente no período após a Lei nº 11.645/2008. Essa estratégia é sempre mencionada por autores indígenas como forma de se apropriar da linguagem escrita, tão valorizada pelos não indígenas, como forma de disseminar as histórias e culturas indígenas. Nogueira (2021) menciona que, ao longo da história, a escrita foi utilizada como instrumento de disseminação de visões estereotipadas e enganosas sobre os povos indígenas. Ela cita as cartas escritas pelos religiosos dos séculos XVI ao XVIII, em que os índios eram apresentados como selvagens e destituídos de saberes e que isso interferiu negativamente na possibilidade de alteridade sobre esses povos. Já no século XIX, momento de formação do Estado brasileiro, “as visões européias influenciaram intelectuais e políticos na produção de narrativas eurocêntricas que favoreceram a ocultação de grupos formadores da sociedade brasileira, afro-brasileiros e indígenas” (Nogueira, 2021, p. 5).

Sobre isso, por meio do conceito de descolonização da Educação, teóricos que discutem essa abordagem apregoam essa forma de inserir as narrativas silenciadas, historicamente, no campo educacional, ou seja, utilizar os mesmos instrumentos de dominação, mas de forma a apresentar *o outro lado*, outras narrativas. E a Literatura possui um vasto campo de atuação nas escolas, pois faz parte do cotidiano dos planejamentos escolares à medida que tem como matriz a “Língua Portuguesa”, disciplina com carga horária semanal ampla a ser cumprida nas salas de aula. Com isso, torna-se um importante instrumento para introduzir temáticas diversas, como o tema indígena.

³² É importante ressaltar que nos registros da escola há movimentos de formação sobre a temática indígena desde 2019. Pouco antes, a partir de 2017, passou a constar na escola a preocupação com a inclusão daqueles que foram marginalizados cultural e historicamente.

Nogueira (2021) expõe ainda que, nas últimas décadas do século XX e no século XXI, a história dos povos vítimas de apagamento de seus saberes e tradições passaram a ganhar visibilidade nos espaços acadêmicos, considerando que, nesse período, houve maior mobilização da sociedade civil para incluir aqueles que ficaram à margem, de modo a fortalecer o Estado democrático (Nogueira, 2021, p. 7).

Outra questão importante delineada pela mesma autora é o fato de apontar que “muitos grupos étnicos indígenas já possuíam uma forma de escrita no sistema de ideogramas e pictogramas, antes da chegada dos europeus, sistemas que expressavam suas representações em um sentido narrativo [...]” (Nogueira, 2021, p. 10). Isso demonstra a complexidade das sociedades indígenas, suas diferenças em termos de etnia e organizações. Desse modo, é fundamental apresentar essas diferenças, no contexto de formação de professores, nos diversos livros de literatura que circulam atualmente.

Faz-se interessante retomarmos as palavras de Davi Kopenawa (2015), liderança do povo Yanomami, que traz o que podemos chamar de “poética” da cultura oral, muito presente em diversas etnias indígenas, e que denuncia a nossa ideia de progresso, ao dizer que matamos árvores para escrever o que a nossa memória não é capaz de reter e perpetuar. Carola Saavedra (2022), em seu livro de ensaios *A vida desdobrável*, lembra uma entrevista de Ailton Krenak, na qual ele diz que a literatura indígena “não tem uma caligrafia, ela tem uma coreografia, ela dança” (Krenak, 2020, *apud* Saavedra, 2022, p. 42).

Em relação a isso, Nogueira (2021) nos chama a atenção para a preocupação de líderes indígenas acerca da transcrição das textualidades de matrizes ameríndias. Esse tema dispensa atenção por parte de alguns representantes indígenas, porque, de acordo com eles, há saberes que são captados por meio de suas cosmovisões e preceitos simbólicos e corre-se o risco de haver distorções pelos não indígenas, visto que possuem outras maneiras de cooptar a vida. Apesar da atenção ao tema, muitos consideram que o melhor caminho é a transcrição, mesmo que na escrita alguns elementos concernentes a essa cosmovisão não sejam notados, dada à complexidade simbólica e, por conseguinte, a dificuldade de traduzir em palavras tais elementos próprios dessas cosmovisões.

No entanto, a autora enfatiza que reconstruir as narrativas indígenas é tornar viva a memória, de modo que “as textualidades indígenas de matrizes ameríndias fornecem subsídios de resgate histórico para a sociedade de modo geral, considerando a necessidade de uma reconstrução simbólica na memória social nacional e até mesmo indígena” (Nogueira, 2021, p. 13).

Na Literatura indígena, há a ideia de territorialidade, de apropriação e reapropriação de uma terra que lhes foi furtada. Com isso, as transcrições orais, as traduções das línguas de diferentes etnias, as referências dos vestígios históricos e outras menções ancestrais que compõem livros literários de autores indígenas tornam-se memórias coletivas, portanto, possuem implicações políticas (Nogueira, 2021, p. 16). Deve haver atenção, apenas, com a questão do compromisso dos autores indígenas, tanto em relação à literatura e a outros materiais, como vídeos, por exemplo, no aspecto de garantir “as memórias coletivas de suas comunidades, mantendo a responsabilidade de legitimarem as suas narrações no contexto de lutas políticas de afirmação indígena” (Mura, 2016, *apud* Nogueira, 2021, p. 17).

Relativo às questões concernentes à formação de professores, essas considerações de Camila Nogueira (2021) contribuem para refletirmos acerca de ações promotoras, no espaço escolar, de diálogos mais críticos e reflexivos, de modo a favorecer o olhar sobre a complexidade do tema. E, como já expressei nesta dissertação, para além do cumprimento da legislação, é preciso ampliar as discussões formativas no sentido de fomentar o compromisso político com a inclusão social, um dos preceitos para uma educação transformadora.

Isso também é algo a se pensar, é um território potente de pesquisa. Uma das maneiras possíveis é exercitar a alteridade, sensibilizar para a escuta de outros modos de se compreender uma narrativa e articular com eventos

É importante destacar também que a Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto distribuiu, nesse período, por meio do MEC, quantidade insuficiente de livros de autores e autoras indígenas, dada a relevância da temática e os encaminhamentos pedagógicos da escola estudada nesta dissertação para a realização do trabalho junto aos discentes. Em virtude dessa inadequação, as gestoras adquiriram livros por meio de recurso próprio, para que pudesse acontecer, de forma mais efetiva, o que foi proposto para a formação na escola.

Há de se salientar a preocupação em relação a isso, haja visto que muitas escolas não possuem arrecadação suficiente para adquirir livros, dada a carência de algumas comunidades/regiões, sendo assim, é algo que requer atenção, pois material de trabalho é recurso importante para a realização de propostas formativas direcionadas e que atendam às demandas curriculares, além de ser ato político para a transformação, como já mencionado nesta pesquisa, e com desdobramentos potentes para a sala de aula.

Voltando aos dados, nota-se que, das 20 professoras, 3 registraram vivência de formação sobre a temática indígena no espaço escolar e na Secretaria Municipal de Educação, ou seja, 15%. Apesar de se tratar de apenas 3 professoras, é um dado questionável, uma vez que a SME

destinou maior tempo à temática relacionada às Africanidades³³, inclusive, uma das professoras (número 19), afirma “[...] nas formações oferecidas pela SME são abordadas temáticas sobre a cultura africana, mas pouco se fala sobre a cultura indígena”. Por outro lado, recentemente (mais observável a partir de 2023), os formadores que compõem o quadro da SME têm compartilhado indicações de livros literários de autores e autoras indígenas e documentários de territórios e infâncias indígenas, o que, de certa forma, se configura como um aspecto formativo crescente e importante, que pode ter sido observado pelas docentes que se referiram à vivência com as histórias e culturas indígenas na SME.

Já a partir das professoras que afirmaram não terem experienciado formação pela Secretaria da Educação, possivelmente seja porque compreendem a vivência ter sido ínfima ou insuficiente, de acordo com a concepção delas de formação continuada.

Uma professora, dentre as 20, escreveu que participou de formações na unidade escolar e que presenciou uma Mostra no Sesc, entretanto, a profissional representada no quadro pelo número 10 não discorreu sobre o que vivenciou no Sesc ou como a visita reverberou para ela, no que tange ao aspecto formativo, mesmo quanto à fruição estética, a depender da proposição da Mostra.

Das 20 docentes, 3 professoras (15%) pontuaram que vivenciaram a formação em aldeias indígenas, museus e outros espaços. A de número 06 escreveu que a visita ocorreu em Ilhéus/BA: “a tribo Pataxó (nome hã hã hã), pelo grupo da igreja católica Vicentinos”. A docente representada pelo número 20 registrou: “Em uma viagem a Porto Seguro/BA, onde pude visitar uma aldeia indígena”. A representada pelo número 13 afirmou que visitou museus em cidades diversas e complementou: “[...] trabalhei com folclore na cidade de Olímpia, onde resgata cultura indígena e africana”.

Em relação às docentes que realizaram visitas a aldeias indígenas, é importante pensarmos, como já apontado nesta dissertação, sobre o entendimento dessas profissionais acerca de “formação”, uma vez que realizar uma visita a uma aldeia pode não significar alteração no modo de pensar acerca dos povos indígenas. É possível, inclusive, que seja visto como algo “curioso, interessante”, nada mais, a depender da condução formativa da visita em questão, no que diz respeito às informações fornecidas e/ou problematizações/reflexões possibilitadas na visita e a partir dela.

Sobre isso, podemos remeter a J. Gimeno Sacristán, que explica:

³³ Isso pode ser observado nas pautas de formação da Secretaria Municipal de Educação que foram compartilhadas com as Unidades Escolares.

[...] Cada atividade ou situação problemática reclama um tipo de conhecimento para ser resolvida [...] os dilemas e perspectivas cognitivas do professor se desenvolvem em função das situações problemáticas que enfrenta, reclamando soluções e esquemas de análise da realidade. (Sacristán, 2008, p. 197)

Nesse sentido, a questão que trazemos é se a perspectiva relativa à análise da realidade aconteceu no que concerne à visita, ou melhor dizendo, se houve pesquisa/investigação da realidade. Pensando que *pesquisar* envolve se direcionar também à teoria para melhor análise da realidade, entendemos que a resposta “visita à aldeia” fica em aberto, de modo que não temos mais dados de como foi concebida essa visita, se foi responsável por ampliar nas professoras o repertório acerca da temática indígena.

Complementar a isso, é possível pensarmos na ideia de aproximação sucessiva do objeto de conhecimento que se pretende apreender, concepção de conhecimento que se liga a presente pesquisa. Para tanto, podemos referenciar Newton Duarte, quando partilha uma reflexão de Vladimir Lênin:

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução. (Lênin, 1975, p. 123 *apud* Duarte e Della Fonte, 2010, p. 117-118)

Em relação ao apontamento da professora representada no quadro pelo número 13, que afirma “[...] trabalhei com folclore na cidade de Olímpia, onde resgata cultura indígena e africana etc.”, faz-se importante destacar que, nos últimos anos, muitos indígenas estão confrontando o conceito de *Folclore*, conceito esse apreciado por importantes representantes não indígenas da literatura brasileira, como Luís da Câmara Cascudo e seus diversos livros.

A Agência de Notícias em Ciência e Cultura da Universidade Federal da Bahia³⁴ divulgou, em 2017, o evento virtual “Folclore Brasileiro sob uma nova visão”. O evento aconteceu do dia 16 ao dia 31 de agosto, mês do Folclore. A escolha da data teve como intencionalidade abrir outras possibilidades para compreensão do tema, com participação de ativistas indígenas. Um dos participantes foi o ativista pelos direitos indígenas, artista gráfico e comunicador Denílson Baniwa. No dia 16 de agosto, o ativista fez a abertura do evento com o

³⁴ A Agência de Notícias em CT&I- Ciência e Cultura é um projeto de extensão especializado na divulgação On Line de temas de ciência, tecnologia e inovação, cujo conteúdo é produzido por bolsistas e alunos da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, bem como por jornalistas especializados em CT&I e Colaboradores. Disponível em: <http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/>

tema “Índio não é folclore”. Baniwa (2017) expôs seu pensamento acerca do proposto, com as seguintes palavras:

[...] Para diversas tribos, as lendas do folclore brasileiro não se tratam de uma mitologia, mas de uma manifestação sagrada. “A gente acredita que isso não é uma história, não é um conto, uma lenda. A gente acredita que isso já existiu em algum momento ou que ainda existe”, conta Baniwa. Ele também destaca que há mais de 300 povos indígenas no Brasil e cada povo tem seu próprio panteão de deuses e heróis. Sendo assim, deve-se ter cuidado para não generalizar essa pluralidade cultural e buscar divulgar outros personagens folclóricos que ainda são desconhecidos para a maioria dos brasileiros. (Agência de Notícias em CT&I, 2017, p.131)

Por outro lado, no livro *O Banquete dos Deuses*, Daniel Munduruku (2009) escreve sobre a importância das mitologias para os diferentes povos. O autor explica sobre a criação do mundo, a partir da mitologia greco-romana e do mito judaico-cristão. Munduruku, no mesmo livro, compara essas explicações que ele chama de “míticas” com a mitologia e cosmovisão indígena sobre o mundo, diferente de Baniwa (2017), que compreende como “manifestação sagrada”. De todo modo, podemos inferir que, talvez, tratar a mitologia indígena como folclore seja semelhante a dizer que a criação do mundo por Deus em sete dias pode ser considerado um evento folclórico, se tomarmos como argumento o que ativistas indígenas como Denílson Baniwa proferiu no evento sobre o tema, porque tende a se considerar folclore como algo de menor valor.

A pesquisadora Julie Dorrico (2020) participou de um evento transmitido pelo YouTube (“Julie Dorrico: a Literatura Indígena Brasileira Contemporânea”)³⁵. A escritora e pesquisadora indígena expôs de modo muito delicado a forma pela qual os indígenas tratam o que chamamos de “Folclore” e lendas indígenas. Ela explicou que seus parentes indígenas chamam de “histórias da humanidade”, pois consideram uma forma respeitosa de considerar suas cosmologias. Assim como Munduruku (2008), a escritora discorre sobre o respeito que as pessoas têm pelas histórias judaico-cristãs, não sendo estas denominadas lendas.

Consideramos pertinente discorrer, mesmo que brevemente, sobre essa questão relacionada ao folclore, partindo da resposta apresentada pela participante da pesquisa que associa o Folclore às histórias indígenas, pois é algo que tem ocupado muitos espaços de debate.

³⁵ Transmitido pelo Goethe Institut, é um Instituto Cultural da República Federal da Alemanha, atuante em todo o mundo e que promove o conhecimento da língua alemã no exterior e estimula a cooperação cultural em esfera internacional. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCY9upR0DakagaQQvvvK9nNQ/about>. Acesso em: 19 set. 2025.

Além disso, como sabemos, a escola, por muito tempo, e ainda na atualidade, folcloriza os saberes dos povos indígenas, estereotipando, assim, suas vivências e modos de conceber seus saberes, colocando-os como selvagens.

4.3 Organização das práticas educativas

Quadro 8 – Entendimento sobre as histórias e culturas indígenas.

Professoras	Respostas
1	São conhecimentos de um povo e suas tradições.
2	Todo conhecimento de mundo transmitido oralmente através das gerações dos povos originários.
3	Quando falam de histórias acredito que seja levado para o lado do folclore e culturas é como realmente os indígenas viveram e vivem.
4	São conhecimentos transmitidos, tradições e crenças de um povo.
5	Hoje, entendo como o conjunto de tradições e saberes dos povos nativos, que possuem um conhecimento ímpar relacionado ao convívio com a natureza, compreendendo seu papel como elemento desse ambiente tão rico.
6	A tradição que foi passada para nós, como danças, comidas, pinturas etc.
7	São as tradições, como por exemplo: linguagem, comidas, danças, vestimentas, religião etc. A história do seu povo e suas diferenças de acordo com suas tribos.
8	Entendo como um modo de ser e de viver de um povo, e como herança da história brasileira de pertencimento e identidade.
9	O estudo do nosso povo originário e como ele se mantém vivo. A cultura indígena é muito importante na construção de nossa identidade.
10	As histórias são os contos transmitidos oralmente de geração em geração, as quais são permeadas pela cultura indígena baseados em crenças e modos de vida (festas, danças, culinária, língua).
11	Tradições de povos originários.
12	Conhecimentos e identidade dos povos originários e suas contribuições para a formação do povo brasileiro.
13	Entendo que o povo brasileiro tem ancestrais indígenas e que os povos indígenas deixou um legado para formação, como por exemplo: a relação do homem com a natureza, a dança, crenças, utensílios, instrumentos musicais etc.
14	Aquilo que é ensinado pela ancestralidade indígena.
15	Acredito que as histórias indígenas sejam desde o que foi registrado recentemente por meio da escrita até o que foi passado na oralidade de geração em geração, que foi o que foi aprendido por nós na escola. A cultura indígena está associada as histórias, pois, elas que recuperam toda as origens e tradições indígenas. E a cultura é tudo o que um povo acumula de tradições.
16	Todo conhecimento produzido pelos povos originários que sobrevive na nossa sociedade.
17	Nossa ancestralidade.
18	História dos nossos ancestrais.
19	Entendo que a cultura indígena constitui a formação da identidade do povo brasileiro.
20	É uma herança deixada para outras gerações.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao passarmos rapidamente pelo Quadro 8, podemos pensar que não há diferenças entre as respostas. No entanto, uma análise mais criteriosa revela sutilezas em relação à linguagem. É por meio disso que buscamos capturar o sentido contido nos registros realizados pelas docentes.

É importante destacar que o fato de eu, pesquisadora, ser a coordenadora pedagógica, implicou uma preocupação da equipe em, provavelmente, fornecer a resposta esperada, pois, como relatado, houve um percurso formativo com a temática indígena na escola. Notei, ao aplicar os questionários, que algumas professoras demonstraram preocupação, em especial ao responderem à questão pertinente ao Quadro 8. Percebi a insegurança delas quando solicitaram a minha presença para que eu lesse a resposta dada e fizesse uma devolutiva. Nessa ocasião, eu retomava o que havia orientado antes de começarem a responder o questionário, ou seja, que não precisavam se preocupar com a resposta “certa”, pois se tratava de pesquisa, levantamento etc. Contudo, mesmo com essas orientações muito claras, notei que houve preocupação maior da equipe ao responderem a essa questão. Diante disso, organizamos as respostas, destacando os termos utilizados e fornecendo elementos similares no que tange ao teor dos registros das docentes.

Das 20 professoras, 7, ou seja, 35%, utilizou a expressão “tradição/tradições” para discorrer sobre a ideia de costumes, hábitos de um povo e também para se referir à “transmissão” de uma cultura. As professoras representadas pelos números 1, 4, 6 e 11 responderam de forma muito similar, ou seja, como definição de “tradição” os costumes, hábitos e conhecimentos de um povo. Duas docentes (números 04 e 06, respectivamente) registraram que a tradição foi transmitida: “São conhecimentos transmitidos, tradições e crenças de um povo” e “A tradição que foi passada para nós [...]”. Observamos haver uma lacuna nas respostas, referente à ausência de algo que poderia ser melhor explicado: como essas tradições foram transmitidas? E por quem?

As docentes representadas pelos números 1 e 11, respectivamente, responderam de forma muito sucinta: “São conhecimentos de um povo e suas tradições” e “Tradições de povos originários”. Possivelmente, acreditam que as histórias e culturas indígenas são tradições, conhecimentos que um povo possui. Nesses dois casos, a ausência de dados, com mais explicações, se revela ainda maior. São respostas que não denotam equívoco aparente, mas não abrem espaço para compreendermos o que, de fato, essas professoras entendem acerca das histórias e culturas indígenas no sentido mais estrito. Talvez indique um medo de “errar”, ou seja, delimita-se um campo de palavras esperado, sem possíveis equívocos.

As professoras representadas pelos números 5, 7 e 15 revelam mais dados por meio de suas respostas. A docente número 15 inicia a resposta com “Hoje”, complementando com “entendo como o conjunto de tradições e saberes dos povos nativos, que possuem um conhecimento ímpar relacionado ao convívio com a natureza [...]”. O fato de a professora ter iniciado a oração com o advérbio de tempo “Hoje” revela que, anteriormente, ela não

compreendia daquela forma. Ela traz a ideia de “tradição de um povo”, porém, esbarra numa afirmação genérica de que os conhecimentos dos povos indígenas são relacionados apenas às questões referentes à natureza. Mesmo não se tratando de uma informação de todo equivocada, já que há uma estreita relação ancestral dos povos tradicionais com a natureza, ocorre uma certa romantização atual em relação a isso, no sentido de delegar aos indígenas a tarefa utilitária de salvar a natureza, como expressa Ricardo Cavalcanti-Schiel (2019, s.p.):

É bem verdade que a relação dos índios com aquilo que chamamos “natureza” é muito diferente da que a nossa sociedade tem, a começar pelo fato de que, como nos ensina a antropologia amazonista hoje, eles não a reconhecem como “natureza” — como objeto exterior e à parte, feito para ser usado, apropriado e apenas eventualmente “preservado” como coisa patrimonializada —, mas como “gente”, como uma multiplicidade de sujeitos imprescindíveis de uma relação sem a qual o mundo habitado não é compreensível nem poderia existir. No entanto, transformar os índios em heróis da “nossa” natureza, incorporados como parte daquele objeto à parte, e igualmente alheio a nós, pode não ser mais que uma dessas nossas projeções, tão românticas quanto utilitárias, de ver Peri beijar Ceci... e morrer em seguida.

É importante compreender a maneira como os povos indígenas concebem a relação com a natureza, que é diversa dos *são* indígenas, pois tratar essa relação de forma generalista é reduzir esse conhecimento.

A docente representada pelo número 7 explicou o que ela entende por *tradições*: “linguagem, comida, danças, vestimentas, religiões etc.”. Complementou: “A história do seu povo e suas diferenças de acordo com suas tribos”. A professora apontou que há diferenças nas histórias indígenas, a depender da “tribo”. Essa docente demonstra um conhecimento mais apurado, ao ampliar o sentido de tradição, indicando diferenças, e não um padrão. A única questão é o termo “tribo”, pois, assim como não é adequado utilizar o termo “índio” para nos referirmos aos indígenas, a não ser que seja dito por eles próprios, o termo “tribo” carrega um histórico estereótipo de inferioridade, pois os colonizadores se referiam às “tribos” de maneira depreciativa³⁶.

Considerando isso, torna-se ainda mais problemático o seu uso, visto que os povos indígenas já habitavam as terras brasileiras, antes dos portugueses se apropriarem (indevidamente) dela. O termo “tribo” alude a um grupo sem autonomia e, no caso dos povos indígenas, é o contrário: possuem autonomia, organização social, língua própria, manifestações

³⁶ Pesquisadores indígenas indicam que tratemos, a depender do contexto, por “povo”, “aldeia” ou “território indígena”, mas os indígenas, sendo proprietários de suas terminologias, podem dizer “tribo”, assim como acontece com a palavra “índio”. Daniel Munduruku explica muito bem essa questão em seu canal no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Kwvzd1sfDMU>.

culturais que se distinguem das nacionais. O uso de termos como “tribo” demonstra que ainda temos muito a aprender sobre esses povos.

A docente representada pelo número 15 estabelece uma relação genérica entre cultura indígena, histórias e tradições. E conceitua “cultura” como “tudo o que um povo acumula de tradições”. Ela não esmiúça o pensamento e estabelece, de forma generalista, o que entende por histórias e culturas indígenas. Há também na resposta da professora 15 algo que chama atenção: “Acredito que as histórias indígenas seja (sic) desde o que foi registrado recentemente por meio da escrita até o que foi passado na oralidade de geração em geração, que foi aprendido por nós na escola”. Ao refletirmos sobre o que a professora diz acerca das histórias indígenas surgirem a partir da escrita, podemos inferir que ela esteja se referindo aos livros escritos por escritores e escritoras indígenas e não indígenas. Se analisarmos esse possível entendimento, podemos relacioná-lo com a formação na escola, pois em muitos momentos, em reuniões de H.T.P.C., eu, coordenadora pedagógica, destaquei o fato de ter havido a necessidade por parte dos povos indígenas de contar suas histórias por meio da escrita, já que é uma maneira de comunicação que os não indígenas valorizam, e não se valerem apenas da oralidade, que sempre foi a maneira usual dos povos indígenas contarem suas histórias.

Observando a idade da professora em questão, 27 anos, notamos que é a mais nova do grupo. Comparando com as respostas anteriores da docente, percebemos que ela não apresentou em sua resposta, como ocorreu em sua trajetória escolar, o ensino da temática indígena na Educação Básica. A docente indicou que teve contato com a temática no H.T.P.C. da escola e que não se recordou de ter se aproximado do tema na graduação, ressaltando a possibilidade de ter sido objeto de discussão em alguma oficina, numa edição da Semana de Pedagogia, evento anual do curso organizado por professores e alunos.

No Quadro 8, a professora se refere à escola para exemplificar suas aprendizagens em relação à temática indígena, ao afirmar: “[...] que foi aprendido por nós na escola”. Podemos deduzir que ela aprendeu algumas coisas em sua trajetória escolar sobre a temática indígena, mas o modo como foi essa aprendizagem não fica clara quando ela escreve ter aprendido o que “foi passado, oralmente, de geração em geração”, pode estar se referindo à culinária, a brincadeiras e a outras manifestações culturais indígenas.

Das 20 professoras, 6 (números 8, 9, 12, 16, 19 e 20), ou seja, 30%, responderam que as histórias e culturas indígenas constituem a identidade do povo brasileiro. A professora de número 12 apresentou a questão da identidade de uma maneira um pouco diversa das demais, pois registrou: “Conhecimentos e identidade dos povos originários e suas contribuições para a formação do povo brasileiro”. Enquanto as outras três professoras escreveram que a cultura

indígena é importante para a formação da identidade brasileira, a docente número 12 fez o inverso, ao escrever que os povos originários possuem uma identidade e que isso contribuiu para a formação do povo brasileiro. Apesar de parecer algo insignificante, a resposta da professora 12 demonstra maior conhecimento sobre a existência de uma identidade própria dos povos indígenas. Isso revela o reconhecimento de que os saberes e histórias dos povos originários contribuíram para a formação do povo brasileiro. No entanto, a docente não elabora outras ideias a partir disso. Assim, apesar de ser uma resposta que sinaliza um respeito pelas histórias e culturas indígenas, também soa genérica, pois, a despeito de fazer boas escolhas de palavras e inverter a ordem de importância, se comparada às demais respostas, não articula a proposição apresentada, impossibilitando maior análise acerca de seu registro.

As professoras representadas pelos números 8, 9 e 12 evidenciaram que a cultura/culturas dos povos indígenas é importante para a identidade nacional, ou seja, não falam de “identidade indígena”, demonstrando, assim, mesmo implicitamente, um posicionamento que subjuga a importância e fortalecimento da identidade indígena.

A professora de número 20 utiliza o termo “herança” para se referir às histórias e culturas indígenas: “É uma herança deixada para outras gerações”. Esse registro apresenta, mais ou menos, a mesma ideia das docentes representadas pelos números 8, 9 e 12, porém um pouco menos clara: *quais gerações? as gerações indígenas ou para os não indígenas também?* Essa colocação revela também uma ideia de algo estático, “herança deixada”.

Acreditamos que a ideia de identidade indígena, para além de uma identidade nacional, é fundamental para o fortalecimento e o respeito em relação à trajetória dos povos indígenas. Sobre isso, Munduruku (2009) faz um sensível relato acerca da busca por sua identidade, a saber:

Nasci índio. Foi aos poucos, no entanto, que me aceitei. Relutei muitas vezes em aceitar essa condição. Tinha vergonha, pois o fato de ser índio estava ligado a uma série de chavões com que muitas pessoas me insultavam: índio é atrasado, é sujo, preguiçoso, malandro, vadio... Eu não me identificava com isso, mas nunca fiz nada para defender minha origem [...] e tive que conviver com o que a civilização ocidental tem de pior, que é ignorar quem traz em si o diferente. Ainda jovem me vi em crise de identidade. (Munduruku, 2009, p. 13-14)

Ainda em relação à identidade indígena, Darcy Ribeiro (2022) apresenta a expressão “ninguendade” para explicar o processo de marginalização dos povos indígenas, no que compete a seus modos de vida e de ser no mundo. O autor revela um processo de tentativa de

desconstrução e invalidação da identidade dos povos indígenas pelo processo histórico de colonização.

Diante disso, é importante validarmos, enquanto não indígenas, um discurso em que é destacada a identidade dos povos indígenas, é compreendermos que essa identidade contribuiu e continua contribuindo, por estar em constante transformação, com o que se constitui enquanto povo brasileiro.

A professora número 16 recorreu ao termo “conhecimento”, a saber: “Todo conhecimento produzido pelos povos originários que sobrevive na nossa sociedade”. Ela denota, de certa forma, um legado. Porém, a docente utiliza a expressão “sobrevive”, que leva a pensar em uma espécie de tentativa de extermínio desse conhecimento, o que diferencia um pouco do legado no sentido de imobilidade pueril das respostas anteriores. “Sobreviver” foi o que aconteceu e ainda acontece, muitas vezes de maneira equivocada, como podemos observar em muitas unidades escolares que buscam resgatar histórias indígenas, “sobrevivendo-as”, mas de maneira folclorizada.

O caminho atual nos impulsiona a uma redescoberta desses conhecimentos, de modo que possamos compreender mais sobre as identidades indígenas e suas influências em nossas vidas, tanto no passado como no tempo presente, e o quanto podemos promover, na educação, a transformação em relação ao tratamento da temática, beneficiando-nos desses saberes e compreendendo, assim, que existe uma ancestralidade brasileira, daí a importância da formação continuada de professores concernente à temática indígena.

Sobre isso, o pesquisador Edson Silva (2012, p. 213) expressa:

[...] Só assim deixaremos de tratar as diferenças socioculturais como estranhas, exóticas e folclóricas. (Re) conhecendo em definitivo os “índios” como povos indígenas, com seus direitos de expressões próprias que podem contribuir decisivamente para a nossa sociedade, para todos nós, para a riqueza da humanidade.

Isso corrobora com o propósito da formação continuada, que é justamente o de aproximar os educadores da temática indígena por meios de caminhos formativos significativos, os quais possibilitem a apropriação do conhecimento histórico e cultural dos povos indígenas, com favorecimento do pensamento crítico e reflexivo, acessando produções no campo da literatura, cinema, artes-manuais, produção acadêmica etc.

Quatro professoras, dentre as 20, ou seja, 20%, utilizaram o termo “ancestralidade” em suas respostas. Duas (números 17 e 18, respectivamente) escreveram: “Nossa ancestralidade” e “História dos nossos ancestrais”. As docentes dos números 13 e 14, respectivamente,

registraram: “Entendo que o povo brasileiro tem ancestrais indígenas e que os povos indígenas deixou (sic) um legado para formação, como por exemplo: a relação do homem com a natureza, a dança [...]” e “Aquilo que é ensinado pela ancestralidade indígena”. As professoras, como podemos observar, referem-se ao termo “ancestralidade” de forma abrangente. A docente número 13 busca explicar o significado de “ancestralidade” associando-o a legado. De certa forma, há coerência no olhar da professora. Porém, ela traz “legado” como algo estático, que permaneceu no passado. Essa docente traz alguns exemplos generalistas para descrever o *legado indígena*, como “crenças”, “relação com a natureza”. *Será que sabemos identificar quais as crenças indígenas que perpetuamos em nosso cotidiano? E de qual relação com a natureza a professora se refere?* Ao reservar o lugar de “passado” à ancestralidade e ao legado indígenas, as quatro docentes demonstram as representações que muitos não indígenas têm a respeito dos povos indígenas: selvagens, atrasados, que um dia tiveram identidade, mas atualmente não têm mais, ou seja, de figuras habitantes do passado, que viveram em terras brasileiras num tempo distante, no período da *invasão* portuguesa e da colonização.

Acerca disso, no artigo “A desumanização presente nos estereótipos de índios e ciganos”, Marcus Eugênio Oliveira Lima, André Faro e Mayara Rodrigues dos Santos (2016) expõem dois estudos sobre o processo de desumanização de duas etnias étnicas, índios e ciganos, em Sergipe e em Alagoas. No estudo realizado participaram 678 não indígenas, distribuídos nas duas localidades, homens e mulheres. Os autores descrevem o contexto histórico em que a figura dos indígenas foi se perpetuando de forma estigmatizada, de maneira que a violência contra esses povos aconteceu pelo viés da destituição de sua humanidade, visto que suas formas de viver e imagens foram concebidas e disseminadas como animais e violentas, portanto, a dominação foi absolvida de qualquer julgamento moral. E essa violência acontece, de acordo com os pesquisadores, desde antes do Brasil enquanto nação, o que torna os indígenas a primeira minoria a sofrer com a destituição cultural e com o genocídio, e como descrito, de modo autorizado, pois, ao serem representados pelos invasores e colonizadores como selvagens, como seres ameaçadores, a sociedade foi complacente com essa exclusão ao longo da história.

A partir desse estudo, foi possível perceber que morar perto ou longe de aldeias indígenas, aspecto referente à metodologia da pesquisa, pouco influenciou na forma como os indígenas são vistos, nas respostas dadas pelos entrevistados. Entre as respostas, houve um número um pouco maior para os que vivem distante de indígenas, que concebem a imagem do “índio” como exótica ou pitoresca. As crenças pessoais são influenciadas sobremaneira pelas

crenças coletivas, assim, nas respostas dadas, aparecem termos como “aproveitadores”, “inferiores” e “perigosos/violentos” (Lima, Faro e Santos, 2016, p. 222).

Frente a isso, faz-se pertinente observarmos que as professoras inquiridas em nossa pesquisa, de maneira geral, não utilizam termos que desumanizam os indígenas, notamos, no entanto, uma certa postura que distancia a figura do indígena do tempo presente e o trata como sendo uma espécie de guardião da natureza. Com isso, não estamos dizendo que os indígenas não possuam uma relação profunda com a natureza, mas os discursos das professoras demonstram crenças generalizantes, que lhes delegam um “lugar” específico. Por meio da pesquisa realizada por Lima, Faro e Santos (2016), observamos que há também uma crença coletiva que atribui aos indígenas a representação de uma “criança” em sua ingenuidade diante da vida. Assim, essa forma de os conceber como figuras dóceis e protetoras da natureza também expressam essa representatividade mais pueril.

Além disso, há evidente desconsideração pela diversidade de etnias indígenas, o que corrobora para a ideia de generalização, haja vista cada povo ter sua característica identitária acerca de suas criações, rituais, crenças etc (Vide Anexos 4, 5 e 6). Por certo, o povo brasileiro traz muitas marcas dos povos indígenas, apesar de haverem descrições tão genéricas acerca disso, como podemos perceber nas respostas fornecidas pelas docentes.

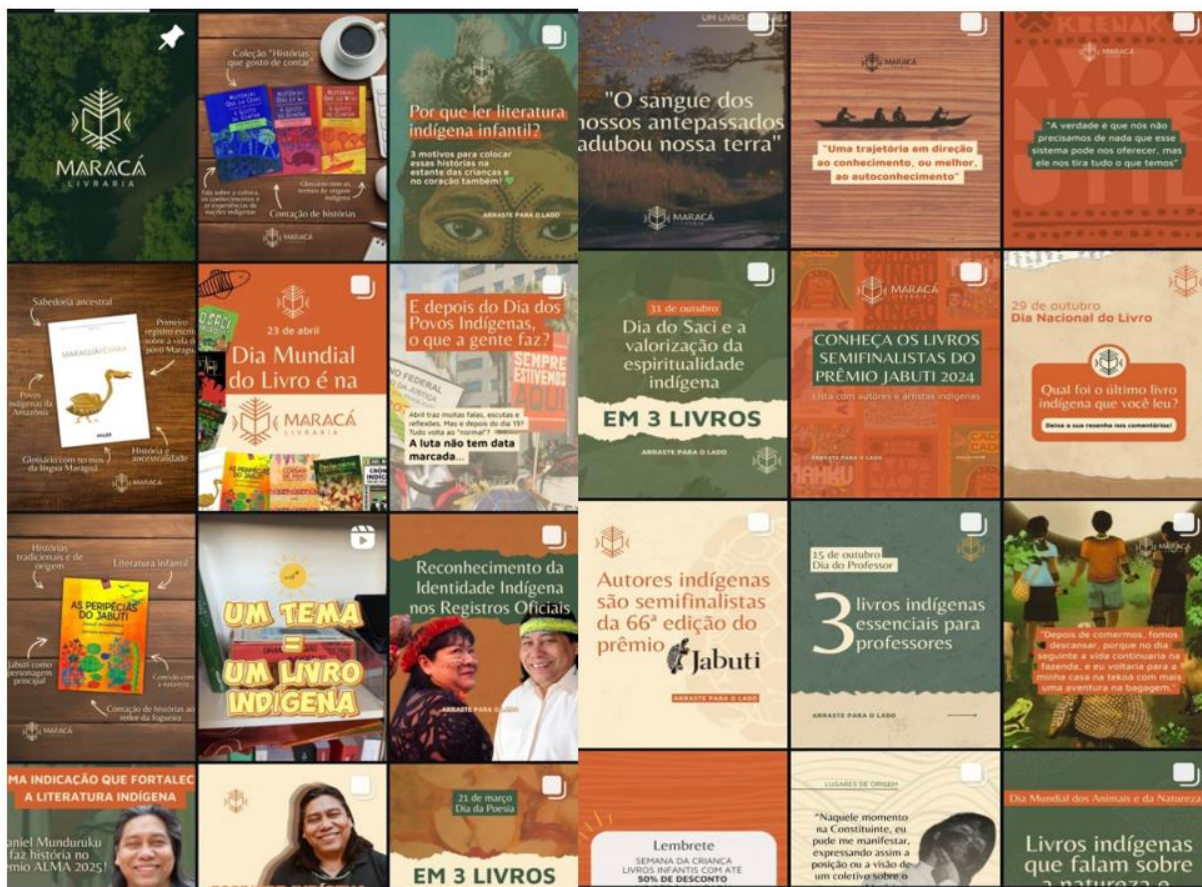
Assim, a impressão é de que há um discurso predominante do campo do politicamente correto, uma ideia de que certos termos são mais aceitáveis que outros, já configurando um avanço relativo ao campo conceitual do tema. Um exemplo da utilização de termos “esperados” é articular *ancestral* com *legado*, explicitando-se que há algo de muito valioso no que é ancestral, mas não há desdobramento do conceito. É possível que as docentes, nesse sentido, tenham se apropriado desses termos, tanto na formação realizada na escola quanto na crescente difusão, nas redes sociais, de discussões sobre os povos indígenas. Com isso, temos duas questões importantes para refletirmos: as representações sociais propagadas pelos canais midiáticos e a necessidade de uma formação de professores que possibilite um olhar complexo sobre o tema. Para isso, é preciso dispor de um tempo maior para a formação, além de uma organização de aproximação com o tema que abarque a complexidade específica dele (questões históricas, culturais, políticas, sociais, relevância, interculturalidade etc.), os saberes dos professores e suas necessidades referentes, num primeiro momento, ao conteúdo, e depois, ou concomitante, a depender da organização, às situações didáticas, que são os desdobramentos do trabalho.

Relativo às representações sociais, os autores Claudomilson Fernandes Braga e Pedro Humberto Faria Campos (2012), no artigo “Invisíveis e subalternos: as representações sociais

do indígena”, discorrem sobre o papel das mídias na formação das condutas enquanto forma de modelar um comportamento e, por conseguinte, sua expressão. Os pesquisadores explicam que muitas notícias jornalísticas não são veiculadas quando se tratam de grupos mais invisíveis ou não tão expressivos. Para tanto, expõem exemplos de notícias não veiculadas por jornais de grande circulação, como a desocupação e demarcação da reserva indígena Raposa Serra do Sol. Para isso, fizeram análise de 266 notícias, entre 2005 e 2009, publicadas em um jornal de cobertura nacional. De acordo com os pesquisadores, isso tem relação, dentre outras coisas, com o fato de alguns grupos não despertarem interesse no público, dada a não identificação, à medida que há o fator *diferença*, ou seja, o público que lê ou assiste um noticiário, muitas vezes, não se reconhece com as pessoas/grupos vítimas de algum tipo de violência, assim se compreende que esse tipo de notícia não despertará empatia, alteridade e, em consequência disso, não haverá mobilização e/ou circulação das notícias. Por exemplo, massacres indígenas realizados para ampliação do garimpo e confrontos entre garimpeiros e indígenas são pouco noticiados e, quando são, não há a devida sensibilização da população em geral.

No momento atual (2025), observamos que se delineia, cada vez mais, um espaço nas redes sociais em que muitos indígenas se posicionam sobre diferentes temas relacionados aos seus povos. Há, sobretudo, vídeos de indígenas explicando termos corretos a serem utilizados pelos não indígenas ao se referirem aos povos originários. Além disso, há muitos espaços reservados à literatura indígena, conduzidos tanto por indígenas, como por não indígenas que tratam, especialmente, sobre a literatura indígena na Educação. Um exemplo disso é a livraria Maracá, que possui 42.000 seguidores no Instagram e é administrada pela pesquisadora indígena Carina Pataxó (Figura 10). Trata-se de um espaço em que, por meio da Literatura, temas urgentes são discutidos, como as questões ambientais, por exemplo.

Figura 10 – Publicação da Livraria Maracá sobre literatura indígena.



Fonte: Perfil do Instagram da Livraria Maracá. Disponível em: <https://www.instagram.com/livrariamaraca>. Acesso em: 9 jun. 2025.

Pensando nisso, será que a Literatura, assim como outras artes, como o Cinema, podem ser meios de provocar a empatia e a alteridade de não indígenas para temas urgentes mobilizados pela literatura indígena?

Há outro aspecto a se considerar, além desse, em que as linguagens artísticas possam promover sensibilizações; observamos, cada vez mais, pessoas cansadas e sobrecarregadas com a forma de vida atual, cada vez mais produtivista. Surgem, então, pensadores indígenas, voltados para reflexões que propõem outras maneiras de se viver, menos produtivistas, alinhadas a uma cosmovisão indígena, como Ailton Krenak, que se tornou, de certo modo, uma figura midiática.

De todo modo, a partir estudo mencionado sobre as representações sociais, revela-se que os indígenas, especialmente de comunidades mais isoladas ou que sofrem violências diversas em seus territórios, continuam vitimados com silenciamentos, uma vez que seus discursos são, de certa forma, filtrados pela mídia, à medida que se atribui certo engajamento

ou não. Com isso, não há o devido envolvimento da população não indígena com as experiências de padecimento pelo que passam as populações indígenas.

Diante disso, podemos apreender que as respostas genéricas das professoras trazem muitas representações contemporâneas propagadas nas redes sociais, referentes às causas ambientais, à literatura de Daniel Munduruku e aos termos utilizados que são disseminados como “corretos” pelos próprios indígenas. De certa maneira, a formação na escola deu amplitude aos diálogos propostos pelos indígenas e que são divulgados nas redes sociais e outras mídias. No entanto, é perceptível que a sensibilização se dá pelas questões indígenas que interferem, diretamente, no modo de vida não indígena. Algumas docentes relataram tristeza, ao assistirem ao curta-metragem *Para onde foram as andorinhas?*³⁷, no H.T.P.C., mas num sentido mais “individualista”, com falas como: *onde vamos parar com as queimadas? Não vemos mais vagalumes!* Ou seja, não se observa uma preocupação genuína com o povo que vive naquele lugar. Apenas após algumas provocações realizadas por mim, referentes ao impacto na vida daquelas pessoas, é que houve um certo movimento empático e uma transposição para o modo de vida rural, com comentários como: *“quando eu era criança tinha vagalume na roça”* ou *“os antigos sempre sabiam quando ia chover”*.

Em alguma medida, essas formas de vida na roça, observadas pelas professoras ao assistirem ao curta-metragem *Para onde foram as andorinhas?*, revelam o “legado/ancestralidade” indígena, termos mencionados por algumas delas, como podemos observar no quadro. Contudo, ainda que não tenham explicitado articulações entre esses termos e práticas efetivas, as memórias evocadas, muitas vezes relacionadas à infância, revelam uma abertura sensível que se aproxima do que Ananda Vargas Hilgert e Rosa Maria Bueno Fischer (2012) compreendem como um processo de alteridade possibilitado pela experiência estética com o cinema. As autoras defendem que o cinema, ao convocar o olhar e os sentidos para o outro, mobiliza deslocamentos que extrapolam o racional e operam sobre o sensível, abrindo espaço para o reconhecimento da humanidade do outro em sua diferença. Assim, por meio dessas memórias pessoais e sensoriais acionadas pelas professoras, como quando mencionam *“quando eu era criança tinha vagalume na roça”* ou *“os antigos sempre sabiam quando ia chover”*, evidencia-se uma convocação afetiva para a empatia e para o exercício da

³⁷ Curta-metragem “Para onde foram as andorinhas?”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T0-INQW3It0>. O vídeo tem início com imagens de andorinhas no céu. É um documentário que traz imagens tocantes e relatos muitos sensíveis dos povos indígenas do Xingu acerca de como as mudanças climáticas impactaram seus modos de vida: exemplificam com a presença das andorinhas no céu, ao dizerem que antigamente a presença das andorinhas sinalizava chuva a caminho. Mas, com as alterações climáticas (queimadas e secas), não há mais a presença das andorinhas advertindo sobre a vinda de água.

alteridade, no reconhecimento de modos de vida distintos que ainda reverberam como legado vivo. Nesse sentido, o termo “legado” ganha corpo num aspecto mais amplo: na forma de sentir, habitar o mundo e escutar os ritmos da natureza, como saberes intergeracionais.

Desse modo, essas evocações de memórias sensoriais, como a lembrança dos vagalumes na infância ou o saber dos mais velhos sobre a chegada da chuva, tornam-se mais do que meras recordações: funcionam como rastros de uma ancestralidade compartilhada que reverbera, ainda que fragmentada, nos modos de vida não indígenas. Tais registros sensíveis dialogam diretamente com a concepção de Daniel Munduruku (2009, p.16), ao afirmar que “somos a continuação de um fio que nasceu muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós”. Esse fio, que atravessa tempos e territórios, manifesta-se justamente nos gestos cotidianos, nas linguagens do corpo e da terra, nos saberes transmitidos na roça, nos olhos atentos ao céu e nos silêncios cheios de escuta. Ao rememorar a presença dos vagalumes, por exemplo, as professoras não apenas acessam uma memória afetiva, mas se conectam a um campo ancestral que, como propõe Munduruku, “nos constitui enquanto sujeitos”. Desse modo, os fragmentos de sensibilidade mobilizados pelo curta-metragem tornam-se costuras possíveis entre o passado e o presente, entre o eu e o outro, entre modos de vida aparentemente distantes, mas entrelaçados por fios de história, humanidade e pertencimento.

Nesse sentido, o curta-metragem não atua apenas como ilustração ou complemento, mas como experiência formativa, capaz de convocar memória, corpo e afeto. Como afirma Humberto Perinelli Neto (2016, p.16-17), “todo filme sempre ensina algo”; e esse ensinar não se limita ao conteúdo explícito da narrativa, mas ao modo como as imagens, os sons, os ritmos e as pausas afetam quem vê, abrindo um campo de percepção sensível. Quando se trata de documentário, oferece acesso a modos de existir, saber e sentir que se tornam analisáveis, tocáveis, compartilhados, possibilitando-se conhecimento e reconhecimento, aproximando quem assiste das cosmologias, temporalidades e gestos que constituem a poética visual.

Desse modo, a sensibilização proporcionada pelo curta não se limitou ao conteúdo apresentado, mas se manifestou como retorno ao corpo e à memória, permitindo que as professoras reconhecessem, em si mesmas, rastros de um modo de viver mais próximo da terra, do tempo lento e da relação atenta com a natureza. É nessa experiência que o filme se torna, de fato, formação.

Embora as professoras tenham rememorado vivências afetivas, tais lembranças não foram nomeadas ou compreendidas por elas como expressão de um legado ancestral ou de práticas culturais que atravessam gerações. Curiosamente, embora o termo “legado” tenha sido

utilizado por algumas delas nos questionários, o que demonstra a presença dessa noção em seus repertórios discursivos, no momento do documentário, tais referências não emergiram de forma articulada ou prática. Houve, assim, um movimento importante de sensibilização, mas ainda sem uma vinculação consciente com a ideia de ancestralidade indígena, mesmo quando provocadas intencionalmente no momento da transmissão do curta-metragem.

De toda maneira, trata-se de uma aprendizagem que não se completa no instante da formação, mas que se inscreve como movimento contínuo, que pode ser retomado em outros encontros, em outros tempos. A formação docente, nesse sentido, não se dá de modo linear ou conclusivo, mas em espiral, retornando ao que já foi visto para reinscrevê-lo sob novas camadas de sentido. Assim, o curta-metragem permanece como um campo aberto de investigação e de experiência, que pode ser revisitado a cada nova escuta, tornando-se, nessa travessia, formação em acontecimento.

Se, no nível das memórias sensíveis, vimos emergir um retorno ao corpo e à terra, no plano das palavras que as professoras mobilizam há um outro movimento: mais hesitante, mais entrecortado. A noção de “legado”, embora presente como latência afetiva, nem sempre aparece nomeada como herança indígena ou continuidade de práticas transmitidas entre gerações. Nesse sentido, aquilo que no filme se mostrou como vibração viva, o modo de olhar o tempo, a escuta da natureza, a atenção aos ciclos, surge nos discursos das professoras como algo sentido, mas ainda sem chão de linguagem para se dizer.

No entanto, é preciso reconhecer que esse “legado” não constitui um bloco homogêneo ou uma essência fixa. A pluralidade dos povos indígenas que habitam e habitaram o Brasil revela modos distintos de criar, narrar, lembrar e relacionar-se com a terra, cada qual marcado por histórias, cosmologias e territórios próprios. Ainda que certos gestos, como a atenção aos ciclos, o respeito ao tempo lento e a escuta da natureza, possam aparecer como fios comuns, eles se tecem de maneiras singulares, conforme as etnias e os lugares. Assim, o legado que emerge nas falas das professoras não é uma identidade estável, mas um rastro que se desloca e se reinventa, atravessando regiões, corpos e memórias.

Para tornar visível essa multiplicidade, recorremos aos estilos de criação da arte indígena, nos quais cada povo imprime sua marca, seu ritmo e sua poética do viver:

[...] Os estilos de criação e a noção de belo encontram-se ligados à cultura de cada um dos povos indígenas que impingem seu jeito de fazer e suas marcas identitárias no ato da produção dos objetos. Muitos povos indígenas são lembrados por seus artefatos, como, por exemplo, os Kayapó (MT e PA), os Bororo e os Rikbaktsa (MT) e os Suruí Paiter (MT e RO) são reconhecidos por sua cerâmica [...]. (Silva e Costa, 2018, p. 40)

Na região de Rondônia, por exemplo, a cerâmica faz parte do cotidiano de muitas famílias, o que se configura como uma influência indígena na região, mas não é algo estático, visto que aconteceram transformações e outras influências no processo de produção, comercialização e formas de apropriação dos objetos de cerâmica pelas pessoas.

Além do que foi elucidado, existem outros fazeres ancestrais mais usuais e comuns a muitas regiões do Brasil, como os chás para dores de barriga ou enjoo, nesse caso, podemos citar a folha de Boldo e outras ervas utilizadas, também, para temperos. No entanto, é fundamental termos compreensão das diversidades indígenas, bem como suas influências nas diferentes regiões do Brasil.

Reiteramos a informação relacionada ao fato de haver muitos saberes indígenas que fazem parte do cotidiano da população não indígena em todo território brasileiro. Assim, tendo em vista esse importante legado, é primordial reconhecer as populações indígenas que vivem no Brasil. O pesquisador Edson Silva (2013) explica que os brasileiros, em sua maioria, não sabem onde os índios estão: *em quais lugares do Brasil?* Em virtude desse desconhecimento, há uma imagem construída sobre esses povos que foi, historicamente, como já descrito nesta pesquisa, propagada pela mídia, literatura, cinema etc. Para elucidar essa questão, recorreremos a Silva (2013, p. 3), que expõe:

[...] Um índio genérico, com biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos habitantes da região Amazônica e do Xingu: cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas [...] também são chamados de “tribos” na perspectiva etnocêntrica e evolucionista de uma suposta hierarquia de raças pela qual os índios ocupariam obviamente o último degrau. São ainda imortalizados pela literatura romântica produzida no século XIX, como nos livros de José de Alencar, onde são apresentados índios belos e ingênuos, ou valentes guerreiros e ameaçadores canibais. Ou seja, bárbaros, bons selvagens ou heróis. (2013, p. 3)

Apesar disso, o autor destaca que nos últimos anos houve maior visibilidade aos povos indígenas, em decorrência das lutas políticas protagonizadas por eles, desde o debate para a elaboração da Constituição de 1988 e direitos conquistados na lei maior do país. Com essas lutas e conquistas, a população não indígena passou a “descobrir” a presença dos povos originários. (Silva, 2013, p. 4). Mas ainda é preciso que reconheçamos, enquanto não indígenas, a sociodiversidade desses povos.

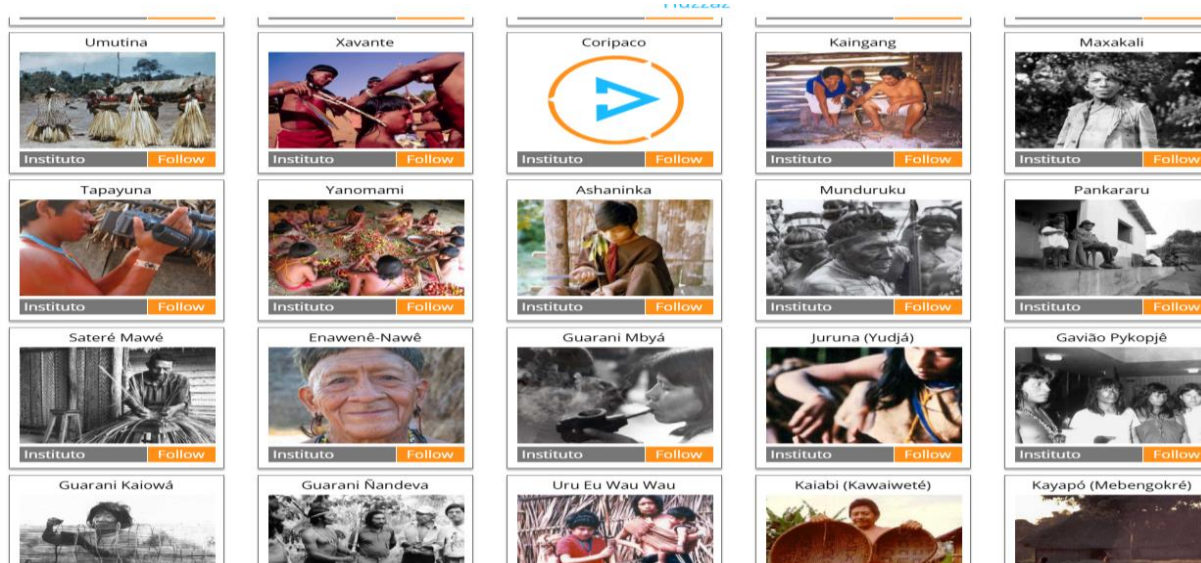
Silva (2013) analisa essa questão mostrando a presença dos povos indígenas em todo território nacional (como podemos observar no Anexo D desta dissertação): é passível de

observação a medida da interferência da colonização no que tange a maior ou menor número de indígenas nas diferentes regiões. Um exemplo disso é a maior concentração de indígenas na região amazônica, local em que as ramificações capitalistas ainda não alcançaram alguns territórios.

Para esmiuçar o conceito de sociodiversidade indígena (Figura 11), Silva apoia-se nas palavras do pesquisador indígena Gersen Baniwa, que esclarece:

[...] Quando falamos de diversidade cultural indígena, estamos falando de diversidade de civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de milhares de anos, do mesmo modo que outras civilizações dos demais continentes europeu, asiático, africano e a Oceania. Não se trata, portanto, de civilizações ou culturas superiores ou inferiores, mas de civilizações e culturas equivalentes, mas diferentes (Baniwa, 2006 *apud* Silva, 2013, p. 4)

Figura 11 – Exemplo da sociodiversidade indígena no Brasil.



Fonte: ISA- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: <https://huzzaz.com/createdby/socioambiental>. Acesso em: 10 de jun. 2025

Relacionando-se a isso, Silva (2013) descreve o conceito de identidade brasileira. O autor explica que não existe uma identidade única, mas muitas, e que essas identidades se constituem na relação com o outro, o que possibilita o processo de alteridade e a constituição da identidade de um indivíduo/povo: é na relação com o outro, que há reconhecimento de como se é enquanto sujeito/povo diverso. Assim, compreender que há uma sociodiversidade indígena é a possibilidade de garantir o “existir junto”, a partir da premissa da interculturalidade. Desse modo, o princípio da interculturalidade diz respeito à possibilidade de interação entre culturas

e identidades diferentes “por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando a superação de intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos”. (Baniwa, 2005 *apud* Silva, 2013, p. 5)

O mesmo pesquisador propõe, a partir disso, repensarmos a ideia de identidade única no Brasil. Silva (2013) explica que há muita diversidade, portanto, diversas identidades. Além disso, é preciso questionar o conceito de mestiçagem: existe uma história de negros e indígenas e abarcá-los nesse conceito apaga a trajetória desses povos.

Diante dessas importantes explanações, Silva (2013) prevê cinco momentos essenciais para abordar a temática indígena enquanto processo formativo, numa perspectiva crítica:

1. Considerar a atualidade dos povos indígenas, desvinculando a ideia de passado estático, colonial;
2. Apresentar as sociodiversidades indígenas, problematizando o conceito de uma única cultura, como “cultura indígena”;
3. Enfatizar, por meio de estudos e pesquisas, a presença indígena nos diferentes momentos da história, de modo a propor problematizações em como esses povos são apresentados na história;
4. Promover, se possível, visitas a aldeias indígenas, mas é preciso haver uma abordagem dialógica nessas visitas com conversas mediadas para que haja, de fato, aprendizagem;
5. Faz-se importante debater sobre as situações de violências vivenciadas pelos povos indígenas e assassinatos de lideranças. No contexto de sala de aula, é possível propor manifestações por meio de campanhas, cartas às autoridades etc.

O autor delineia esse caminho formativo para o contexto de sala de aula, porém podemos ajustar para proposições referentes à formação de professores, uma vez que é preciso os docentes, antes de planejar uma sequência didática ou projeto com a temática indígena, serem capazes de discutir em sala de aula a partir de uma perspectiva crítica, a fim de poderem desconstruir estereótipos e narrativas folclóricas sobre os povos indígenas.

Esse percurso descrito por Silva (2013) atende a demandas formativas importantes, tais como: valorização da sociodiversidade indígena, a problematização de fatos históricos, a compreensão acerca das culturas indígenas na atualidade e seus processos de transformação, a importância da interculturalidade, a partir de um movimento de alteridade. E como já discorreremos em alguns pontos desta pesquisa, a alteridade pode ser mobilizada por meio de linguagens como a literatura e o cinema.

Considerando as propostas formativas de Edson Silva (2013), é possível notar, observando-se o Quadro 8, revelador do entendimento das professoras sobre as histórias e culturas indígenas, que ainda são necessários estudos voltados para o reconhecimento da sociodiversidade indígena no Brasil, além de discutir/problematizar a história, desconstruindo a ideia de passado estático, a fim de haver compreensão de que os povos ancestrais e suas etnias vivenciaram/vivenciam transformações culturais e que o “legado” existe em nosso cotidiano, que esses povos não permaneceram num tempo distante, pois estão ocupando espaços no tempo presente e nos influenciando cultural, social e politicamente com sua literatura, suas presenças nas redes sociais, suas artes, no contexto da interculturalidade.

Os dados ainda revelam outras questões interessantes. Das 20 professoras, 10% remetem ao termo “oralmente” (números 2 e 10, respectivamente) e uma professora, número 3, utiliza a expressão “folclore”, ou seja, 5% das que responderam o questionário referenciado. Escolhemos reunir este subgrupo, pois as três professoras referem-se a conhecimentos/ideias que são transmitidos, embora a docente número 3 encaminhe sua resposta para a folclorização. A primeira docente (número 2) escreve: “Todo conhecimento de mundo transmitido oralmente através das gerações dos povos originários”. Já a segunda (número 10) registra: “As histórias são contos transmitidos oralmente de geração em geração, as quais são permeadas pela cultura indígena [...]”. A professora representada pelo número 2 demonstra acreditar que a cultura oral faz parte da cultura dos povos indígenas. Ela escreve de maneira bem sucinta sobre as histórias e culturas indígenas, fazendo um recorte e destacando a questão da comunicação como disseminação da história indígena por meio da oralidade. Provavelmente, é algo que foi marcante daquilo que estudou/leu sobre os povos indígenas.

Como já relatada nesta pesquisa, a formação que se deu na escola, na qual esta pesquisadora é a coordenadora pedagógica, foi enfatizada a importância da oralidade para os povos indígenas como meio de transmissão de suas culturas e o quanto houve um processo de tentativa desses povos de aproximação aos não indígenas por meio da escrita e publicação de livros, apropriando-se da escrita para tanto. Assim, sabemos que uma das formas dos povos indígenas se achegarem a nossa cultura foi por meio da literatura, pois na sociedade em que vivemos a cultura escrita é priorizada e mais valorizada que a oralidade.

Diversos pesquisadores indígenas comentam sobre essa estratégia, dentre os quais Edson Kayapó (2025), historiador indígena muito presente nesta pesquisa. Kayapó (2025), no curso livre de férias intitulado “A Lei 11.645/08 nos Espaços Educativos”, que aconteceu nos

dias 23, 24 e 25 de janeiro de 2025, explica que os indígenas valorizam as histórias orais³⁸. Relata que seu povo se reúne para contar histórias, como um evento sagrado, porém afirma que foi necessário apropriarem-se da escrita como maneira de desfolclorizarem as histórias indígenas escritas por não indígenas e, desse modo, apresentarem-se como realmente são para além de figuras distantes e míticas.

Acerca disso, podemos articular essa manobra dos indígenas de utilizarem algo importante para a nossa cultura (a escrita/a literatura) para apresentarem-se aos não indígenas ao movimento a contrapelo de Walter Benjamin (1940), no sentido de trazer os discursos das vozes silenciadas historicamente à arena da sociedade, para um movimento contra-hegemônico. A literatura indígena promove a valorização das histórias e culturas indígenas por meio de suas narrativas, tornando possível a leitura dessas histórias por outros vieses. Benjamin (1940) em seu ensaio “Teses sobre o conceito de História”, apresenta conceitos importantes sobre pontos a iluminar os tempos históricos, de modo a fornecer um olhar complexo sobre a historicidade. Podemos, assim, expor algumas ideias que buscam criar espaço para o movimento a contrapelo, a saber: a) o passado precisa ser compreendido como objeto de reflexão e problematizado à luz das vozes que foram silenciadas; b) há de se expor a ideia de “progresso”: *a que preço?; E o conceito de progresso encontra-se ancorado em qual perspectiva política/econômica?*; c) o presente é passível de transformação, a partir da análise do passado pelo olhar dos que sofreram apagamento histórico; d) apresentação de uma narrativa histórica que restitua a memória dos oprimidos.

Desse modo, é possível, por meio do movimento a contrapelo, favorecer reflexões num contexto de formação de professores. E para promover tais estudos nesse contexto, a utilização de linguagens como a literatura e o cinema, a partir das vozes indígenas, considerando o movimento a contrapelo, são possibilidades formativas potencialmente muito significativas. Em relação a isso, Walter Benjamin (2012), em seu texto “A obra de arte e sua reprodutibilidade técnica”, expõe questões referentes ao cinema, à pintura e à fotografia. Em relação ao cinema, ele tece a ideia de tratar-se de uma arte que alcança as massas, de modo que as pessoas assistem a um filme para distraírem-se. No entanto, a politização da arte, no caso do cinema, pode levar a um ato reflexivo, capaz de suscitar transformações. O cinema, ainda, apresenta a imagem em

³⁸ Edson Kayapó (2025), neste curso, explica que os povos indígenas fundamentam seus saberes nas histórias orais que são contadas e recontadas de geração em geração, garantindo a memória viva indígena. Articulado a isso, ele diz que muitos livros de literatura indígena (escritos por indígenas) trazem marcas da oralidade, da contação de histórias.

movimento, as expressões dos atores, os sons, a música. Esses elementos podem trazer a contemplação e sensibilização do espectador.

Se transpormos essa ideia para o campo da literatura, mesmo tratando-se de outra linguagem, se houver uma mediação mais politizada, a partir do conceito de Benjamin (2012), o que é apresentado pode favorecer leituras mais críticas, vislumbrando outras possibilidades de se compreender determinado tema, num contexto formativo, por exemplo.

A partir dos aspectos e conceitos apresentados, podemos elucidar o movimento a contrapelo utilizando-se como exemplo a literatura dos escritores indígena Daniel Munduruku e Ailton Krenak. Este último traz em seus livros muitas questões relacionadas à cosmovisão indígena, os quais oferecem propostas alternativas de nos relacionarmos com a vida, com a terra, como contraponto às formas de vida produtivistas. Munduruku (2016) apresenta, por meio de seus livros destinados ao público infanto-juvenil, outras maneiras de compreendermos os modos de vida indígenas. Em seu livro *Histórias de índio*, o escritor nos conta que se reuniu, certa vez, com um grupo de crianças na cidade de Lorena/SP. Elas mostraram-se muito curiosas no decorrer da conversa proposta e um dos meninos fez uma pergunta que trouxe constrangimento:

[...] – É verdade que índio come gente? O Senhor já comeu gente? Que gosto tem? Foi o Senhor quem matou a pessoa? Era criança ou adulto? Tem o mesmo gosto da carne de vaca? O Senhor não tem nojo? Andrezinho não quis saber as respostas. Saiu correndo, apontando o dedo para mim e repetindo para seus colegas: – Índio come gente! (Munduruku, 2016, p. 36)

Nas páginas do livro, Daniel Munduruku (2016) apresenta muitos momentos em que as crianças não indígenas reproduzem discursos estereotipados sobre os indígenas. Contudo, o mesmo autor busca enunciar aos pequenos outros modos de conhecer e ver os povos indígenas, por meio do diálogo.

Ao analisarmos a resposta fornecida pela professora representada pelo número 10, observamos que ela parece ter feito uma relação entre “histórias indígenas”, constante na pergunta do questionário, com “contos”, um gênero textual. Interessante ela remeter os contos ao oral, o que demonstra ter havido preocupação em dar um nome a essas histórias indígenas, mesmo que de modo mais estrito. A docente complementa dizendo que são contadas oralmente: “permeadas pela cultura indígena baseados em crenças e modos de vida [...]”. Ela faz um recorte que demonstra um bom entendimento sobre a importância da questão oral pelas etnias indígenas, em geral, e posiciona essas histórias orais como potente manutenção das culturas, pois elenca que constam nos “contos” as crenças e os modos de vida desses povos.

Considerando o movimento a contrapelo, notamos tateios de significância concernente ao aparente respeito com que a professora se reporta aos modos de vida indígenas.

No livro *As serpentes que roubaram a noite*, por exemplo, podemos construir a imagem do velho indígena, contador de histórias. O conto “O susto que veio da floresta” (Munduruku, 2001, p. 35) representa isso ao começar assim: “Enquanto o velho falava, nós ficávamos extasiados com a sabedoria com que ele narrava as histórias. Parecia que tinha todo conhecimento gravado na memória [...]”. Com base neste livro e de alguns outros é que os alunos apresentaram reflexões sob a forma de um painel, em 2024 (Figura 12).

Figura 12 – Painel com releituras de obras de artistas indígenas.



Fonte: Foto da autora.

Observa-se na Figura 13 situações de sala de aula em que houve introdução às narrativas de diversas histórias indígenas retratadas nos livros de literatura. Em três fotografias, os alunos estão em roda: essa organização em círculo surgiu inspirada nas rodas indígenas descritas nos livros, nos momentos *ao redor da fogueira*, além de estudos fundamentados na concepção dialógica de Paulo Freire. Daniel Munduruku apresenta a oralidade como encantadora forma de vida de seu povo, marcada por momentos em que os mais velhos narram histórias para os mais novos ao redor de uma fogueira, de modo a elucidar essa cultura oral. Além disso, foram propostas nos espaços de formação de professores na escola reflexões acerca do “belo”, ou seja, difundir beleza no ato de ler: sentar em roda, silenciar, cultivar a memória ancestral. Tal perspectiva tem como substanciação um enunciado do livro *Somos animais poéticos: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise*, de Michèle Petit. A autora declara:

“Ensinar como acolher a beleza”, inclusive para que ela não se torne “demais”, para que não desencadeie uma tristeza insondável, um choque ou um conflito, é toda uma arte que professores [...] e artistas praticam todos os dias. [...]

alguns professores não abrem mão de promover um diálogo entre a emoção estética e o intelecto. Não abrem mão de “reconciliar a busca pelo belo e a busca pelo conhecimento, de reduzir a distância entre arte e informação”. (Bombara, 2019 *apud* Petit, 2024, p. 33)

É importante salientar que formar é um processo, pois implica, além do planejamento dos conteúdos formativos e da metodologia, o reconhecimento do repertório existente em relação à temática desenvolvida por cada professor. Alguns articulam reflexões mais complexas, enquanto outros necessitam de maior tempo para apreender a densidade de um tema, inserindo suas próprias marcas na prática docente. Nesse sentido, a formação também se revela como um exercício de acolher a beleza, no gesto de escuta, no encontro com o outro e na abertura ao inédito. Assim, compreender como cada professor concebe o tema e ajustar a formação às suas necessidades é também afirmar a beleza que emerge do encontro, esse *entreolhares* onde se revelam aprendizagens, escutas e transformações mútuas.

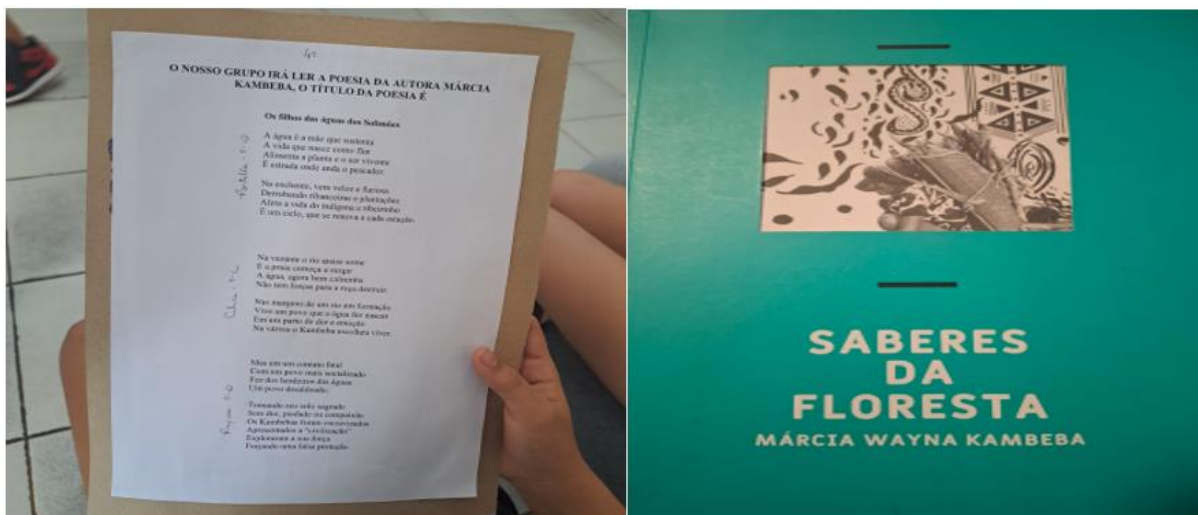
Figura 13 – Professoras realizando leituras de literatura indígena.



Fonte: Três primeiras fotos são da autora. A quarta foto foi retirada do site <http://riopreto.sp.gov.br>.

Na Figura 14, vê-se um aluno segurando a folha com o poema lido no “Sarau de Poesia” em 2024. Cada grupo de alunos leu excertos de poemas do livro *Saberes da Floresta*, da escritora indígena Márcia Kambeba.

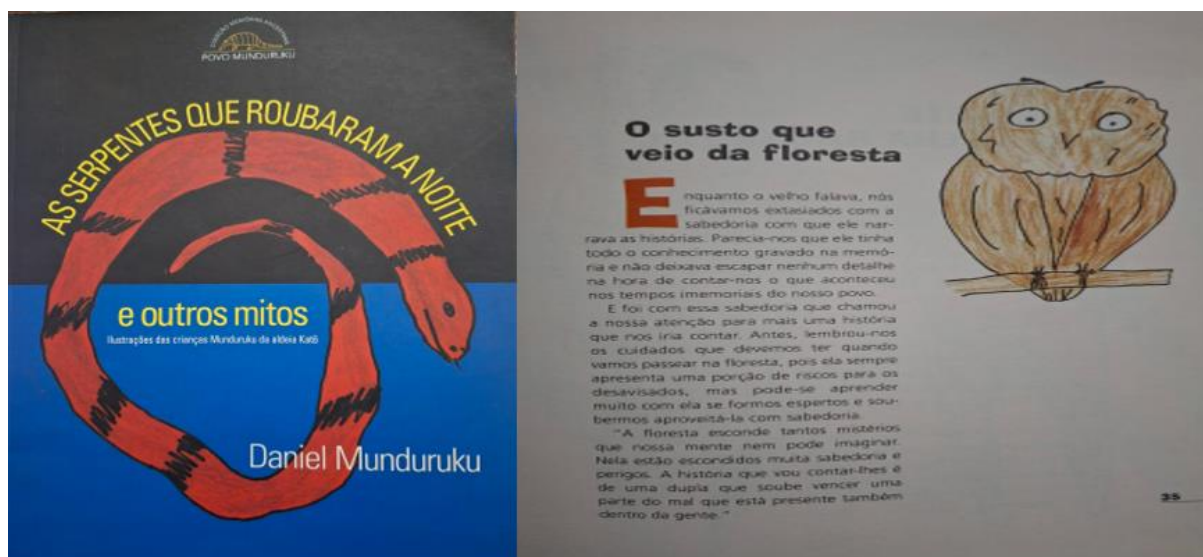
Figura 14 – Obra de Márcia Kambeba.



Fonte: fotos fornecidas pela autora.

A obra *As serpentes que roubaram a noite* (Figura 15) é um exemplo dentre tantos presentes nos livros de literatura infanto-juvenil de escritores e escritoras indígenas. Demonstra que, apesar de utilizarem o instrumento da escrita valorizado pelos não indígenas, apresentam em suas histórias a tradição indígena de narrar de forma oral a sabedoria, as crenças e os mitos de seus povos.

Figura 15 – Obra de Daniel Munduruku.



Fonte: Munduruku, 2001.

Voltando à resposta da professora 10, chama a atenção a expressão “modos de vida indígenas”, pois essa forma de dizer faz parte de um vocabulário formativo. Isso demonstra que a docente se apropriou de aspectos referentes, principalmente, à questão das histórias indígenas, denominada por ela como “contos”. Podemos inferir que, talvez, esteja fazendo alusão aos livros de literatura indígena que constituem o acervo da biblioteca da escola e que foram algumas vezes lidos nos horários destinados à formação de professores.

Alguns objetivos foram elencados em relação aos livros literários de autoria indígena lidos em horários específicos destinados à formação de professores. Podemos fundamentar esses objetivos em aspectos teóricos expostos por Camila Nogueira, os quais sejam:

1. Contribuir para o aprendizado das “culturas materiais e imateriais que constituem ‘um patrimônio inestimável ao Brasil, e conhecê-las, preservá-las e respeitá-las faz parte da formação de todo brasileiro’” (Silva; Costa, 2018 apud Nogueira, 2021, p. 18);
2. Favorecer a compreensão da importância das tradições orais para os povos tradicionais, “de acordo com as comunidades das quais estes textos estão inseridos, pois, são escritos desenvolvidos pela óptica indígena”, permitindo aos professores o conhecimento de um Brasil que possui diversidade de etnias e multiculturalidade (Nogueira, 2021, p. 18);
3. Minimizar os estereótipos e posturas preconceituosas sobre os povos indígenas e ideias concebidas pelo senso comum, como a aculturação;
4. Difundir o conceito de transversalização do desenvolvimento do trabalho com a literatura indígena ampliando, assim, a internalização referente às histórias e culturas indígenas.

Reiteramos a necessidade de pontuar que a formação é processual, assim nem todos esses objetivos foram atingidos da mesma maneira e ao mesmo tempo. A partir dos aspectos observados nesta pesquisa em relação a como as docentes estão concebendo a formação referente à temática indígena e diante dos conhecimentos adquiridos por mim, pesquisadora e coordenadora pedagógica, ao gerir esta produção acadêmica, haverá uma devolutiva ao grupo de professoras e uma reorganização formativa.

A professora representada pelo número 3 afirma o seguinte: “Quando falam de histórias acredito que seja levado pelo lado do folclore e culturas é como realmente os indígenas viveram e vivem”. Isso incita-nos a pensar que a docente remeteu “histórias” a livros literários de lendas e mitos escritos por não indígenas. Ela parece buscar diferenciar o que é folclórico, no sentido depreciativo, das histórias que, de fato, se aproximam das culturas indígenas. Esse entendimento não é muito diverso das professoras de números 2 e 10, apesar de estas darem

maior ênfase à importância da oralidade indígena como forma de perpetuar as culturas desses povos ancestrais.

Quadro 9 – Abordagem sobre as histórias e culturas indígenas em sala de aula.

Professora	Resposta
1	Sim, fazemos muitas rodas de conversa, artesanatos, pesquisas, discussões sobre a cultura e valores indígenas.
2	Sim. Em leituras compartilhadas (por meio dos livros do Daniel Munduruku), em vídeos que trazem um pouco da cultura indígena para conhecimento dos alunos, com artistas indígenas (desenho e pintura/artes).
3	Sim, trazemos para os alunos a realidade sobre a cultura e livros de escritores indígenas.
4	Sim, fazemos rodas de conversa, discussões em sala de aula sobre a cultura indígena, leituras, apreciação da arte indígena.
5	Sim, por meio das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Arte, valorizando artistas, escritores e ativistas que abordam em suas obras a temática.
6	Não trabalhei. Trabalhei a peteca como folclore.
7	Na disciplina de História relacionado ao descobrimento do Brasil e início da socialização do nosso país. Leituras de livros com temas indígenas.
8	Sim. As histórias e culturas indígenas, são contempladas no plano de ensino como projetos didáticos.
9	Sim, ao longo do ano fazemos leituras, conhecemos e trabalhamos artistas e suas obras.
10	Difícilmente, visto que sou professora de Atendimento Educacional Especializado e não trabalhamos com conteúdos e sim habilidades.
11	Sim, trabalhamos sobre as comunidades indígenas, modo de viver na atualidade, alimentos originários, palavras com leitura e imagens.
12	Sim. Por meio dos componentes curriculares de Arte, Língua Portuguesa e Ciências Humanas e da Natureza são organizadas sequências e projetos didáticos que abordam a temática. As propostas trazem artistas, escritores e ativistas indígenas.
13	Sim, nas aulas de História e Geografia sempre fazemos a interdisciplinariedade e situamos os alunos com a linha do tempo para entenderem a História do Brasil e do povo brasileiro.
14	Sim, leituras de livros e escritores indígenas, pesquisas sobre cultura, alimentação e brincadeiras indígenas, leituras de contos indígenas, oficinas de criação com elementos da natureza.
15	Sim, atualmente como está no começo estou estudando sobre e trazendo a literatura indígena. Como, por exemplo, o livro do daniel munduruku “catando piolhos e contando histórias.
16	Sempre buscando aproximá-los da realidade, trazendo materiais com compromisso com real.
17	Sim, através da leitura de livros que abordam o tema indígena.
18	Não respondeu.
19	Sim, realizamos sequências didáticas envolvendo a literatura indígena (apreciação de textos narrativos e poéticos), artes visuais, e outros...
20	Sim, como por exemplo os hábitos alimentares, as danças, crenças e brincadeiras.

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 9, como podemos observar, das 20 professoras, 3 (6, 10 e 18) responderam negativamente, somando-se 15%. Destas, 1 professora (a de número 10) explica que

difícilmente desenvolve algum trabalho com a temática indígena e se justifica por ser professora de Atendimento Educacional Especializado: “não trabalhamos com conteúdos e habilidades”. Nesse sentido, a docente demonstra não articular o que precisa ser desenvolvido com o aluno com deficiência, como por exemplo “Desenvolver a coordenação motora fina”, “Desenvolver a discriminação de cores”, ao conteúdo de ensino (temas relacionados às disciplinas). Esse cenário nos leva a pensar o quanto isso, de certa forma, é uma postura excludente, mesmo sem a professora perceber, já que ela não parece titubear na resposta. No entanto, anular os conteúdos de seu trabalho junto a crianças com deficiência nos faz refletir acerca do empobrecimento do ensino. Nesta pesquisa, não adentraremos nos motivos pelos quais essa professora promove a dissociação entre habilidade e conteúdo no seu fazer pedagógico. Não sabemos se é uma forma de pensar específica da docente ou se constitui a condução da maneira de trabalhar, relativa à organização da Educação Especial no município.

A docente de número 6 responde: “não trabalhei”. No entanto, ela finaliza de forma interessante: “trabalhei a peteca como folclore”. Nesse caso, é possível inferir que a docente busca demonstrar que folclore não é temática indígena, dando a entender que a peteca poderia ser focalizada a partir da temática, mas permaneceu apenas no campo do folclore. Provavelmente, a professora enfatizou apenas a brincadeira, sem abordar as origens desse brincar e do brinquedo. É possível notar que a professora deixa em “aberto”, pois parece compreender que a temática indígena não deve ser tratada como folclore, de acordo com algo que tenha estudado/lido, mas não sabe explicar o porquê, nem como seria o trabalho que desenvolveu com a peteca como “folclore”.

A professora número 18 não respondeu à questão, fornecendo a ideia de que, talvez, não tenha entendido o questionamento ou não soube como responder adequadamente, ou ainda ficou receosa de fornecer uma resposta equivocada. De todo modo, não há elementos para análise.

Em relação às respostas afirmativas das docentes, representam 85%. Desse grupo, consideramos necessário, para esmiuçar a análise, dividir em subgrupos. As docentes representadas pelos números 2, 9, 14, 15, 17 e 19, o que significa 30% das respostas, utilizaram a literatura indígena como principal meio de abordar a temática em sala de aula. Dessas, 2 professoras (de números 2 e 15) citaram o escritor Daniel Munduruku, explicitando que leram livros desse autor em sala de aula. A professora número 2 se reportou aos “vídeos que trazem a cultura indígena”, porém foi a única docente, entre as 20, com tal resposta. É um dado que revela a possível pouca importância do audiovisual como recurso para processos formativos. Curiosamente, a mesma professora fez alusão também a artistas visuais indígenas e suas obras,

como meio de abordar a temática. As docentes representadas pelo número 9 e 19 apontaram o trabalho com a literatura, porém também se referiram às artes visuais como maneira de abordar a temática.

No Quadro 9, podemos verificar que a professora número 14 escreveu: “leituras de livros e escritores indígenas [...] leituras de contos indígenas”. Além disso, ela faz a seguinte colocação no final da oração “oficinas de criação com elementos da natureza”. É um dado que revela a associação da temática indígena com a natureza, articulação essa, muito disseminada nos meios de comunicação atuais voltados para o público da área da educação.

Além disso, os livros de literatura de autoria indígena trazem de forma recorrente a associação entre o modo de vida dos povos ancestrais e a natureza. Parece-nos até, ao lermos suas histórias, que a natureza é uma extensão de seus corpos. Para maior elucidação desse aspecto, recorramos a um excerto do livro *Eu sou Macuxi e outras Histórias*, de Julie Dorrico:

Quando pisamos a terra, sentimos amor; quando escutamos o rio, sentimos paz; quando vemos os montes, sentimos proteção. Sentimos tudo isso porque é sempre a mãe nos acolhendo em seu seio. (Dorrico, 2019, p. 36)

A professora representada pelo número 17 responde de maneira muito sucinta: “através da leitura de livros que abordam o tema indígena”. Ela não descreve se os livros seriam de escritores indígenas.

As docentes representadas pelos números 5, 7, 12 e 13 utilizaram, respectivamente, as expressões “disciplinas”, “disciplina”, “componentes curriculares” e “interdisciplinaridade”, como forma de organizar a apresentação da temática indígena aos alunos. Duas professoras (número 7 e 13) se reportaram à disciplina de História como direcionamento para o trabalho com a temática indígena. A docente número 13 acrescenta a disciplina de Geografia e escreve: “sempre fazemos a interdisciplinaridade e situamos os alunos com a linha do tempo [...]”. A professora número 7 se refere ao descobrimento do Brasil para evidenciar o trabalho com a temática indígena, no entanto não esclarece *como* aborda o tema, se pelo viés dos não indígenas ou a partir das vozes dos povos ancestrais. Interessante a docente citar a interdisciplinaridade, porém, por meio de sua resposta, não se pode compreender como a profissional faz uso dessa abordagem. É possível que ela tenha se referido às relações entre as disciplinas de História e Geografia para versar sobre a temática com os alunos.

Ademais, as professoras representadas pelos números 5 e 12 apresentam respostas similares, embora utilizem termos diversos para se referirem à mesma ideia. A primeira (número 5) escreve: “[...] Por meio das *disciplinas* de Língua Portuguesa, História e Arte,

valorizando artistas, escritores e ativistas que abordam em suas obras a temática”. Já a segunda docente (número 12), ao invés de *disciplina*, utiliza *componentes curriculares* e expande a abordagem à temática para outras áreas do conhecimento “[...] Arte, Língua Portuguesa e Ciências Humanas e da Natureza são organizadas sequências e projetos didáticos que abordam a temática. As propostas trazem artistas, escritores e ativistas indígenas”.

Das 4 professoras, esta última parece demonstrar, em sua resposta, um modo de organizar o trabalho mais didaticamente ordenado, uma vez que engloba as diversas áreas do conhecimento e descreve como desenvolve o trabalho pedagógico: por meio de sequências e projetos. Isso demonstra que a docente, provavelmente, compreende que a temática necessita de uma abordagem sistemática ao longo/ou parte do ano, pois tanto as sequências como os projetos didáticos são propostas encadeadas/articuladas e não atividades “soltas” e desarticuladas. Ela ainda deixou explícito que os artistas, escritores e ativistas os quais elege para inserir em seu trabalho são indígenas, diferenciando-a da docente número 5, que responde que escolhe “artistas, escritores e ativistas que abordam em suas obras a temática”.

Duas professoras (número 1 e 4), ou seja, 10% delas, responderam, no início da oração, que utilizam “rodas de conversa” em suas abordagens da temática indígena. Sabemos que as rodas de conversa são uma forma de dialogar com os alunos sobre determinado tema e a relevância da roda, enquanto procedimento didático favorecedor do diálogo, já foi tema de estudo nos horários de H.T.P.C. na escola, como já descrito nesta pesquisa ao tratarmos das rodas de leitura. No entanto, as docentes não evidenciam como o diálogo acontece nessas rodas ou como a temática é proposta. Além disso, após citarem as rodas de conversa, as profissionais fazem menção a outras propostas: “[...] artesanatos, pesquisas, discussões sobre a cultura e valores indígenas”. Chama-nos a atenção, especialmente, o fato de tanto uma como a outra escreverem na mesma oração “rodas de conversa, discussões [...]”, como se nas rodas de conversa não fosse possível criar um espaço para discussão.

As docentes representadas pelos números 3, 11, 16 e 20, totalizando 20%, priorizam em suas respostas salientar a necessidade de desenvolverem um trabalho com a temática indígena voltado para aspectos mais concretos, pois remetem a questões específicas do cotidiano indígena. Exemplo disso é a docente de número 20: “[...] hábitos alimentares, as danças, crenças e brincadeiras”; assim como a docente número 11: “[...] modo de viver na atualidade, alimentos originários, palavras com leitura e imagens”. Ambas não apresentaram uma abordagem, no sentido de como organizam o trabalho para aproximarem os alunos do tema, mas *o quê* das culturas indígenas elegem para o trabalho com a temática, deixando lacunas acerca de como encadeiam essas propostas com o fim de levar os discentes a uma reflexão sobre os modos de

vida indígenas. Uma das professoras (número 11) especifica uma das propostas (“palavras com leitura e imagens”), mas não é possível saber que tipo de atividade seria essa, pois ela não fornece mais informações.

As professoras representadas pelos números 3 e 16 utilizaram o termo “realidade” em suas orações. As duas docentes denotam preocupação em apresentar aos alunos a “verdade” dos fatos, ao escreverem: “trazemos para os alunos a realidade sobre a cultura” (número 3) e “sempre buscando aproximá-los da realidade, trazendo materiais com compromisso com o real” (número 16). Parece-nos que essas docentes compreendem que há uma forma correta de apresentar aos alunos a temática indígena e a responsabilidade disso se evidencia no termo “compromisso” (número 16). No entanto, nenhuma das duas explica o que seria exatamente essa “realidade” apresentada aos alunos.

De certo modo, as quatro professoras (3, 11, 16 e 20) se preocupam em demonstrar a importância do “concreto”, com propostas específicas relacionadas ao modo de vida indígena ou deixando explícita a ideia de aproximar os alunos da realidade, entretanto não trazem mais informações de como seriam abordadas as questões relacionadas às danças indígenas, por exemplo, ou uma explicação mais palpável do que seria essa “realidade”, da qual duas professoras fazem alusão.

Em relação à presença da temática indígena nos livros didáticos, na escola pesquisada, os livros são utilizados como complemento aos projetos e sequências didáticas elaboradas pela equipe docente, bem como os projetos institucionais, que são projetos mais amplos que buscam envolver a escola toda, como o “Sarau de Poesia” (projeto de leitura), “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”, que também é um projeto de leitura. Por meio desses projetos, selecionamos autores e autoras que tiveram suas histórias/culturas apagadas historicamente ou sofreram algum tipo de opressão, como mulheres, indígenas e afrodescendentes. Mencionamos essa forma de organização para elucidar que é fundamental que as equipes das unidades escolares pensem e planejem suas práticas, tendo como norte o currículo oficial e fundamentando o planejamento na Educação enquanto ato político. Há muitos desafios nessa escolha, pois há uma cultura escolar de ancorar-se nos livros didáticos e reproduzir o que está posto sem uma análise mais crítica, daí a importância de desenvolver estudos voltados para a reflexão crítica acerca da utilização desse material na escola. O livro de História, por exemplo, não é utilizado de forma linear. Seus textos são selecionados, distribuídos nos bimestres, a partir dos projetos desenvolvidos ao longo do ano. Além disso, a proposta é que as professoras realizem uma leitura crítica dos textos junto aos alunos, inclusive acerca das imagens presentes no material.

Elaborar sequências didáticas e projetos interdisciplinares/leitura em que as vozes indígenas estejam presentes se fazem extremamente necessários, visto que nos livros didáticos a temática indígena é abordada prioritariamente por não indígenas. E por que isso acontece? No que tange a essa questão, o artigo “Dialogando com os livros indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos”, de Danielle Krislaine Pereira, Luis Henrique Miotto e Marisa Noda (2018), apresenta vários aspectos que circundam os limites encontrados nos livros didáticos em relação à temática indígena. Para tanto, os autores analisam livros que abordam a temática e entrevistam indígenas do Paraná e Santa Catarina, que apontam seus incômodos em relação a como são vistos e interpretados pela sociedade não indígena.

Nos relatos dos indígenas entrevistados, dos povos Guarani, Guarani Nhandewa e Kaingang, podemos verificar o descontentamento com a forma como suas imagens são representadas nos livros didáticos, ainda na atualidade. Seguem alguns trechos representativos das falas deles nas entrevistas realizadas:

[...] Nós entendemos que todo livro didático tem uma intencionalidade, tem a editora, tem o Estado que busca a publicação, e atrás disso tem essa intencionalidade que quer o quê? Quer é apagar o índio, mostrar que como ele não se parece com aquele índio de 1500, então não dá muita visibilidade [...] e a questão do livro didático não trazer como somos hoje, é uma agressão é intencional mesmo. (Domingues, 2017 *apud* Pereira; Miotto; Noda, 2018, p. 46)

[...] Somos todos ligados à natureza, se você mata uma árvore, você vai matar você mesmo, quando você derruba uma árvore você está deixando de respirar um ar puro, isso é falado entre a gente, mas o livro generaliza tudo. (Alves, 2016 *apud* Pereira; Miotto; Noda, 2018, p. 50)

[...] Ontem vocês se apresentaram aqui, daí vocês usaram seus pertences ali, [...] nós também somos assim, quando por exemplo, estamos assim, nos pintando porque estamos mostrando nosso trabalho pra vocês. Igual um advogado, se ele for defender algo, no júri, ele tem que ir de terno, ele não vai igual vocês, assim, normal. (Jorge, 2017 *apud* Pereira; Miotto; Noda, 2018, p. 47)

[...] A história do Brasil fala que a maioria era Tupi, pode ver que a maioria das coisas nomeadas no Brasil é Tupi, mas isso não quer dizer que só tinha Tupi e que todos os índios são iguais. Somos iguais em uma parte. Somos todos ligados à natureza [...] isso é falado entre a gente, mas o livro generaliza tudo. (Alves, 2017 *apud* Pereira; Miotto; Noda, 2018, p. 50)

[...] Eu falei “Isso daqui já tá errado”, porque na verdade, para postar uma foto, morto ainda, tem que ter autorização, não tem? Alguém tem que autorizar, mas não, puseram no livro e escreveu o oposto do que era [...] por enquanto pedi para eles tirarem os livros, mas se eles não tirarem esses livros, teremos que tomar uma decisão mais severa [...]. (Silva e Silva, 2017 *apud* Pereira; Miotto; Noda, 2018, p. 51)

Eu lembro que eu li no livro que o índio faz a dança da chuva, mas o que é a dança da chuva para os brancos? (Alves, 2016 *apud* Pereira; Miotto; Noda, 2018, p. 50)

[...] Eu posso usar meu anéis, posso usar os meus brincos, eu posso usar minha sobrancelha do jeito que eu quiser, que vou sempre ser a Ana Paula Kaingang [...] eles nos caracterizam por isso: se você está de brinco, se você está de cocar, se você está pintado, você é indígena. Não! A sociedade não indígena tem que saber que nós somos indígenas de roupa, nós somos indígenas de salto alto [...] (Narciso, 2017 *apud* Pereira; Miotto; Noda, 2018, p. 48)

De acordo com os autores, essas falas permeiam o pensamento dos não indígenas e estão presentes, de uma forma ou de outra, nos livros didáticos, de modo que todos os indígenas entrevistados concordam que “o livro didático é um grande propagador desse conhecimento impreciso” (2018, p.48-49), favorecendo assim, construções sociais impregnadas de estereótipos e preconceitos a respeito dos povos originários.

A ideia de que os indígenas precisam usar seus artefatos o tempo todo para serem vistos como legítimos é algo muito recorrente em nossa sociedade. A indígena Ana Paula Kaingang revela sua indignação com isso. Ela tem as suas preferências, como descrito no relato, como apreciar fazer uso do salto, e demonstra o profundo incômodo por precisar justificar sua predileção por esse tipo de sapato porque reconhece que os não indígenas consideram aculturado os indígenas que não utilizam vestimentas, como os brincos de penas e o cocar. Acerca disso, os pesquisadores fazem um paralelo interessante: não foram os brasileiros não indígenas que inventaram a calça jeans, mas houve apropriação desse invento, além de tantas outras coisas. Ademais, todas as culturas passam por processos de transformação ao longo do tempo.

Ainda sobre o relato de Ana Paula Kaingang, chama-nos atenção o quanto a sociedade busca silenciar a subjetividade indígena, que é tão complexa como a de qualquer pessoa. Há um sentido coletivo de pertencimento em relação a esses povos, no entanto, suas individualidades são atravessadas por elementos subjetivos, concernentes às preferências e escolhas de cada indivíduo; a negação dessas subjetividades corrobora para a visão desumanizante sobre os povos originários.

Quanto ao relato sobre a indignação com fotos não autorizadas de indígenas mortos presentes num livro didático, além do desrespeito com a publicação dessas fotos, foi constatada a divulgação de informações errôneas sobre o povo “Xetá”. No livro, havia a informação de que todos os representantes desses povos tinham sido mortos e constava uma foto em que aparecia o pai morto dos irmãos Suely Silva e Dival Silva (autores do relato acima descrito),

indígenas do povo Xetá que ficaram sabendo da informação equivocada por uma professora não indígena. Os irmãos sentiram-se violentados diante do desrespeito duplo: a imagem não autorizada de seu pai e a informação errônea presente num livro educacional.

Além disso, outras questões relatadas pelos indígenas entrevistados foram analisadas e compreendidas, neste estudo, como indicadoras de fragilidades nas respostas de algumas professoras, entre elas, a concepção do indígena genérico, ignorando-se as diferenças étnicas, culturais e linguísticas entre os povos. Tal entendimento, presente também em livros didáticos, parte da ideia equivocada de que todos os povos indígenas compartilham da mesma cultura, como ilustra a resposta da docente representada pelo número 19, no quadro 8 “Entendo que a cultura indígena constitui a formação da identidade do povo brasileiro”.

Embora, num primeiro momento, a comparação entre as falas das professoras e os relatos dos indígenas entrevistados possa parecer um tanto injusta, especialmente por envolver vivências e referenciais distintos, ela se mostra potente como um indicador formativo. Isso porque evidencia o quanto ainda é necessário investir na formação docente no que diz respeito à temática indígena, especialmente no sentido de superar generalizações como a ideia de um “indígena genérico” ou de uma cultura única, homogênea. Trata-se de reconhecer que há, sim, uma relação ancestral e íntima com a terra presente nas culturas indígenas, como já foi mencionado em outros trechos desta pesquisa, mas é preciso ter cuidado para que essa ideia não seja reduzida a estereótipos como o “guardião da floresta”. O desafio é valorizar essas existências em sua complexidade cultural, étnica e linguística, compreendendo que os povos indígenas constituem uma pluralidade viva, cujos modos de ser e saber não podem ser afunilados por discursos genéricos.

Esse apontamento, portanto, mais do que um juízo de valor sobre as professoras, deve ser tomado como direcionamento para os processos formativos na escola, contribuindo para práticas educativas mais sensíveis, críticas e comprometidas com a diversidade e a justiça curricular.

Assim, a visão do indígena reduzida a uma aura de heroísmo ecológico também precisa ser problematizada. Observa-se, por exemplo, no excerto do relato do entrevistado indígena Alves (2016), que os povos indígenas, de modo geral, estabelecem uma relação estreita com a natureza, no entanto ele diz: “mas os livros generalizam tudo”. Ainda que essa dimensão ecológica esteja presente, é essencial compreender que suas identidades não se limitam a esse aspecto. São existências complexas, atravessadas por dimensões culturais, políticas e históricas que, embora articuladas à natureza, não devem ser reduzidas a ela. Generalizações como essas, que equiparam os povos indígenas unicamente à dimensão ecológica, também aparecem em

respostas de algumas professoras desta pesquisa, o que reforça a necessidade de formações que ampliem a compreensão sobre a diversidade e a especificidade de cada povo.

No sexto excerto, relato do mesmo indígena Alves (2016), podemos notar o incômodo com a forma que a “dança da chuva” aparece no livro didático. Daí a importância do cuidado com a apropriação de símbolos, adornos e rituais indígenas por não indígenas, uma vez que esses elementos carregam significados complexos e estão imersos em construções sociais, históricas, culturais, e muitas vezes, espirituais. Sua utilização descontextualizada e/ou folclorizada compromete o entendimento dessas práticas e reforça estereótipos.

Por último, podemos observar no excerto do primeiro relato, proferido pelo indígena Domingues (2017), o seu desconforto com a maneira estática que os indígenas são retratados nos livros didáticos “a questão do livro didático não trazer como somos hoje, é uma agressão”. Essa crítica revela a representação recorrente dos indígenas como figuras do passado, desconsiderando suas transformações. Essa compreensão foi identificada, como descrito em alguns pontos desta pesquisa, nas respostas de algumas professoras, que demonstraram entender os indígenas como vinculados a um tempo remoto, e essa forma de interpretação traz invisibilidade aos processos de transformação vivenciados pelos povos originários.

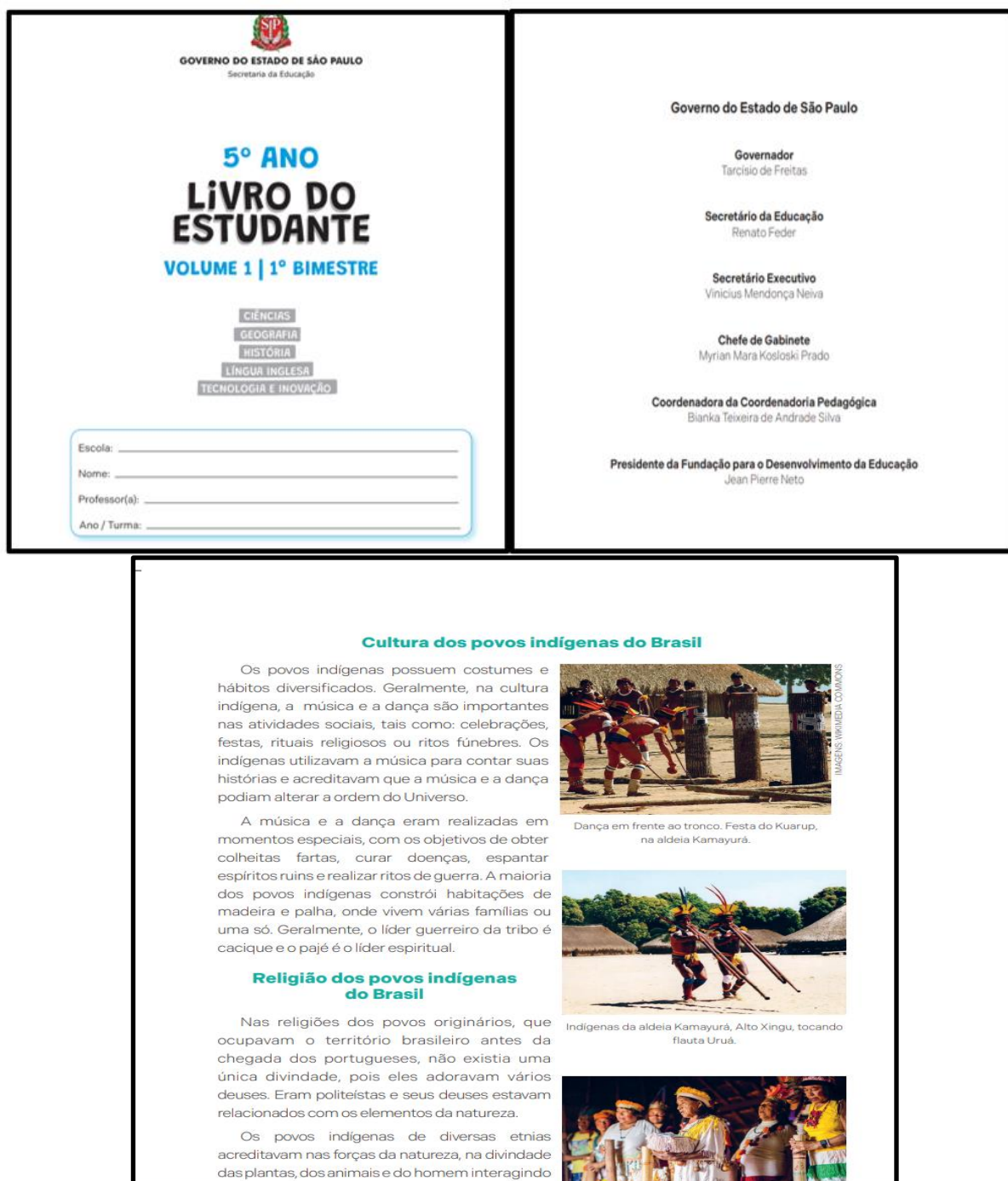
No mesmo artigo, os pesquisadores Pereira, Miotto e Noda (2018) realizaram uma análise dos livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental da *Coleção Porta Aberta* (2011), da Editora FTD. Após o estudo/investigação feito, os autores concluíram que, apesar dos avanços em relação à temática indígena, ainda havia muitas limitações. Nas obras, são apresentados os costumes, as práticas religiosas, a forma de organização dos povos indígenas, mas são desconsideradas as diversidades étnicas, culturais e históricas desses povos, especialmente nos livros dos 1º, 2º e 3º anos. Nestes, o indígena é apresentado de forma genérica e vinculado a um passado estático. No livro do 4º ano, há uma abordagem um pouco mais crítica, com propostas relacionadas às narrativas do “descobrimento”/colonização, de modo que são analisadas a partir de um contraponto, destacando-se a narrativa indígena. Assim, embora a temática indígena esteja presente, ela ainda é majoritariamente situada no passado da colonização, ausente de reflexões perspectivas que contribuam para uma imagem mais contemporânea dos povos originários. No livro do 5º ano, por exemplo, são apresentadas algumas distinções entre etnias, sendo apresentadas a vivência nas aldeias, as práticas agrícolas, os rituais etc., no passado e no presente. No entanto, mesmo nessa tentativa de diferenciar passado e presente das diferentes etnias, as culturas indígenas continuam sendo abordadas com foco nos aspectos tradicionais (a vida na aldeia), sem expor as transformações históricas e sociais em curso.

A análise das diferenças entre passado/presente dos povos originários, ainda que presente, permanece limitada; os volumes dos 4º e 5º anos, mesmo com uma abordagem mais crítica em relação às obras do 1º, 2º e 3º anos, ainda consta uma representação genérica sobre os povos indígenas, reforçando estereótipos.

Em 2025, observa-se que os indígenas continuam sendo frequentemente retratados de maneira genérica. Essa visão revela-se nas falas de muitas das docentes participantes desta pesquisa. Tal concepção persiste em diversos materiais didáticos, como a obra *Currículo em Ação*³⁹ (Figura 16), de 2024/2025, produzida nas últimas gestões do governo do Estado de São Paulo, e utilizada no município de São José do Rio Preto/SP. Nessa publicação, a disciplina de História aparece inserida no mesmo volume que “Ciências, Geografia, Língua Inglesa e Tecnologia e Inovação”, o que evidencia um projeto pedagógico que tende a diluir e superficializar as especificidades das áreas das Ciências Humanas, como podemos constatar:

³⁹ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/etapas-ensino-fundamental-i/>. Acesso em: 23 ago. 2025

Figura 16 – Currículo em Ação (2024/2025).



Fonte: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/etapas-ensino-fundamental-i/>

Como já discutido ao longo desta pesquisa, o material didático não deve ser o único recurso a nortear o trabalho docente, uma vez que o planejamento pedagógico requer uma postura crítica e reflexiva diante dos conteúdos e das fontes/materiais utilizados em sala de aula. Nesse sentido, reforçamos a importância da formação continuada na escola, que favoreça a análise crítica dos materiais didáticos distribuídos e adotados e favoreça uma prática pedagógica investigativa, construída a partir das reflexões coletivas desenvolvidas no âmbito da unidade

escolar. Esse caminho formativo em relação à temática indígena está num processo contínuo na escola e será redirecionado a partir dos dados deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação surgiu a partir de uma inquietação, não apenas como cumprimento de uma tarefa profissional ou acadêmica, mas como um ato político, uma urgência ética e formativa, de transformação, a partir de um movimento de recusa ao silêncio e à neutralidade, como nos ensina Paulo Freire.

Ao longo dessa travessia, foi possível compreender a necessidade de um pensamento mais complexo acerca da formação docente, um que integre aspectos referentes à memória, à cultura, à história e à política no trato com a temática indígena.

O percurso metodológico, fundamentado em pesquisa documental, bibliográfica, análise das legislações vigentes e investigação empírica, permitiu evidenciar tanto a persistência de lacunas formativas no município de São José do Rio Preto, nas formações iniciais e continuadas, quanto a existência de ações pontuais, ainda insuficientes diante da dimensão e da urgência do tema. À luz das respostas das vinte professoras, percebemos a presença de termos/expressões alinhados às formulações discursivas esperadas num viés pedagógico mais crítico no que se refere à temática indígena, como “estereótipos/estereotipados”, “folclorização”, “diversidade cultural”, “ancestralidade”, dentre outros; no entanto, não há o devido aprofundamento que demonstre uma compreensão do indígena enquanto sujeito político, histórico e atuante no tempo presente. Essa limitação se expressa na forma como muitas docentes tratam o indígena como parte de um passado encerrado. Há nas falas uma aparente valorização dos povos originários que não se converte, contudo, em posicionamento crítico, e não se inscreve no presente. Ao não reconhecer o indígena em constante reinvenção, esvazia-se a potência política da memória, transformando-a em comemoração, não em continuidade.

Nesse sentido, faz-se importante pontuar que embora os questionários tenham possibilitado uma escuta inicial das professoras e revelado importantes pistas sobre suas concepções, compreende-se que essa ferramenta possui limites quanto à captação das nuances, hesitações e camadas mais implícitas do discurso. O texto escrito, por vezes, cristaliza o pensamento e não permite acessar dinâmicas subjetivas mais sutis, como silêncios, dúvidas, contradições ou deslocamentos em tempo real.

Assim sendo, caso esta pesquisa venha a se desdobrar em novos caminhos investigativos, seria pertinente considerar a realização de entrevistas ou rodas de conversa com as docentes, o que possibilitaria uma escuta mais sensível, dialógica e aprofundada, ampliando

as formas de acesso aos sentidos produzidos em torno da presença indígena na escola, na memória e na formação docente.

Por meio dos estudos dos autores não indígenas, foi possível evidenciar a memória da região de São José do Rio Preto, situando-a historicamente como parte de um território ancestral indígena. As análises textuais permitiram compreender como a ocupação do interior paulista foi marcada pela ação das entradas e bandeiras, resultando em violências sistemáticas, expropriações territoriais, genocídio e epistemicídio. Nesse sentido, a violência colonial não se limitou ao corpo físico: ela atravessou o tempo, apagando memórias, destruindo línguas, interditando rituais, silenciando histórias e apropriando-se dos conhecimentos desses povos sem o devido reconhecimento.

Apesar de termos contextualizado historicamente a ocupação dos povos indígenas no interior paulista, não foi possível aprofundar a investigação sobre as etnias indígenas específicas que habitaram (e ainda habitam) o território paulista, especialmente no noroeste do estado. Cabe destacar, contudo, que não foi o objetivo central desta pesquisa realizar um levantamento étnico detalhado sobre os povos originários da região, tarefa que exigiria um escopo investigativo mais amplo e específico, ultrapassando os limites definidos para este estudo. Optou-se, portanto, por enfocar as representações e os sentidos atribuídos à temática indígena nos discursos docentes, bem como os modos como essa temática é mobilizada nas práticas escolares e formativas. Ainda assim, não se ignorou a importância de um olhar mais situado e comprometido com a diversidade étnica dos povos indígenas brasileiros.

Assim, embora não tenha sido realizada uma investigação detalhada sobre as etnias indígenas específicas da região, o estudo considerou outros elementos históricos e simbólicos que apontam para a presença ancestral dos povos originários. Esses indícios foram observados tanto nas leituras feitas a partir de autores não indígenas, como já mencionado, quanto na análise de aspectos toponímicos do território paulista. Entre eles, destaca-se o levantamento de nomes de cidades da região que conservam traços linguísticos vinculados às culturas indígenas, como Pindorama, Votuporanga e Urupês. No entanto, mesmo essas referências têm sido esvaziadas de sentido nas paisagens simbólicas e nos currículos escolares, contribuindo para o apagamento das histórias indígenas.

Um exemplo desse esvaziamento é o Cemitério dos Esquecidos, localizado em Sales/SP, onde estão os restos mortais de indígenas, mas cuja memória tem sido tratada com ausência de mediação crítica, transformando o local em mero ponto turístico. A ausência da memória pública que reconheça a presença e a contribuição dos povos originários, aliada à inexistência de iniciativas voltadas à proteção e à valorização desses vestígios, aprofunda o silêncio. Assim,

o que poderia ser um espaço de escuta, cuidado e reparação torna-se uma paisagem esvaziada de sentido político. Trata-se de um apagamento simbólico continuado, que transforma memória em cenário, ausente de responsabilidade com a justiça epistêmica, que implica reconhecer os saberes indígenas como legítimos, valorizar suas narrativas e garantir espaços de escuta e memória nos processos educativos e culturais.

Ao colocar em diálogo autores indígenas e não indígenas, esta dissertação se propôs a construir pontos de fusão, tensionamentos e complementaridades. Esses autores e autoras se entrelaçam porque desestabilizam as narrativas únicas, confrontam as verdades instituídas e abrem frestas para outras formas de existir e agir sobre o mundo. A partir de suas vozes, podemos (re)elaborar outras formas de pensar o currículo e de construir processos formativos mais significativos para professores em contexto de formação continuada. Observamos que, embora exista uma legislação, como a Lei 11.645/2008, além de outras documentações que, de certo modo, norteiam a obrigatoriedade e a presença da temática indígena na Educação Básica, sua implementação não tem sido suficiente para garantir práticas pedagógicas comprometidas com as histórias, culturas, memórias e os saberes dos povos originários.

Considerando, ainda, os sentidos produzidos pelas professoras em suas respostas, reconhecemos a presença de deslocamentos importantes, ainda que sutis, que indicam movimentações no interior das práticas escolares. Desse modo, é possível afirmar que, por meio de suas narrativas, há indícios de tensionamentos com o ensino tradicional, como tentativas de superar estereótipos e de abrir espaços para reflexões mais amplas, mesmo quando as formulações ainda se sustentam na repetição de discursos tidos como aceitáveis pedagogicamente.

Ainda existem lacunas formativas, tanto pela ausência da temática indígena na formação inicial quanto por suas vivências na Educação Básica, além das práticas desprovidas de reflexão em relação à temática indígena ao longo de suas carreiras profissionais. Para além disso, pela complexidade que o tema carrega: a densidade histórica, política e epistêmica que exige uma formação contínua, cuidadosa e comprometida com a escuta crítica e com o reconhecimento das vozes que foram silenciadas.

Por meio da presente pesquisa, percebemos também a importância de utilizar dispositivos como a literatura e o cinema como ferramentas formativas que favorecem o desenvolvimento do repertório dos professores e incidem em movimentos de alteridade. Essas linguagens contribuíram de maneira sensível para o início de mudanças nas práticas docentes, como a adoção de livros de literatura indígena por algumas professoras em suas aulas e no desenvolvimento de sequências didáticas utilizando-se de documentários, como constatamos

nas respostas de algumas professoras, especificamente em relação à literatura, e como observado no cotidiano escolar, em relação à utilização de filmografia, mesmo que ainda de forma tímida. Ainda que esse movimento esteja em fase inicial, ele já indica uma ampliação do repertório formativo e uma atenção mais cuidadosa para com as vozes indígenas no cotidiano escolar.

Diante disso, a formação iniciada no contexto da escola focalizada não se encerra com esta pesquisa. Ao contrário, ela se apresenta como ponto de partida para processos formativos contínuos e aprofundados, que permitam às professoras compreender onde estão e o que ainda é preciso tensionar e elaborar. A devolutiva às docentes será parte fundamental dessa caminhada, não como correção, mas como gesto de partilha, fortalecimento da escuta e como meio para continuar a construir possibilidades formativas e, por conseguinte, práticas pedagógicas cada vez mais reflexivas.

Esse percurso também reverberou em minha trajetória. Enquanto coordenadora pedagógica, fui convocada a escutar mais atentamente ao grupo, a perceber os silêncios e inseguranças, os limites e os avanços. Enquanto pesquisadora, fui me constituindo ao longo dessa trilha, marcada por dúvidas silenciosas, descobertas e mutações. Todo o processo de pesquisa exigiu mais do que conhecimento técnico: sensibilidade, implicação e coragem para mudar junto com aquilo que se pretende transformar.

A partir dessa travessia vivida e compartilhada, reconhecemos que a experiência com a pesquisa-ação crítica nos convocou a estarmos inteiros no processo. Não se tratou apenas de aplicar uma metodologia, mas de sustentar uma postura ética e coletiva, de modo a propiciar o tensionamento de certezas e, assim, criar possibilidades de transformação concreta. Compreendi a pesquisa como um campo de atuação crítica, orientada a constantes reinvenções da minha prática enquanto coordenadora pedagógica ao longo do processo e, por conseguinte, a proposições de reflexões às professoras acerca de suas práticas referentes à temática indígena.

Essa vivência exigiu um posicionamento político, comprometido com a ideia de justiça social, que se efetiva muito além da prescrição legal, mas se concretiza nas escolhas pedagógicas cotidianas que valorizam os saberes historicamente marginalizados e nos diálogos construídos com as professoras em torno de outros modos possíveis de ensinar e de aprender.

Ao reconhecer os povos indígenas como detentores de saberes legítimos e necessários à atualidade, compreende-se que esses conhecimentos não pertencem apenas ao passado, estão em constante resignificação, e atuam diretamente nos desafios contemporâneos. Em um tempo marcado por crises ambientais, escassez de recursos e colapsos climáticos, as práticas, cosmologias e modos de relação com a terra propostos por muitos povos originários apontam

caminhos éticos e sustentáveis para o presente e para o futuro. São saberes que cuidam da vida, que cultivam o coletivo e que insistem na possibilidade de outro mundo, menos excludente e mais plural. Faz-se importante promover experiências formativas sensíveis a essas vozes, abrir frestas nas unidades escolares/espços educativos que incitem ao desejo de mudança; mudança essa que rompa com a persistência de um imaginário colonial nas práticas pedagógicas e nos modos de pensar o currículo.

Como desdobramento concreto desse compromisso, a vivência na escola possibilitou a construção coletiva de caminhos formativos que se orientaram pela escuta, análise de dados, partilha e reflexão sobre as práticas cotidianas. Por meio de uma situação real, situada e compartilhada, foi possível articular planejamento, intervenção e análise crítica, aliando técnica e ato político. O conhecimento produzido desses entrelaçamentos processuais emergiu do diálogo constante com o orientador, com as professoras e com as necessidades do contexto, ampliando os sentidos da pesquisa-ação crítica como possibilidade legítima de transformação, uma vez que oportuniza, também, espaços de debate no campo acadêmico, construindo outras possibilidades de pensar sobre o ensino da temática indígena e sobre a importância do tema nas formações iniciais. Foi um movimento que articulou escola e universidade, capaz de apontar para um porvir possível, abrindo-se à escuta de outras realidades, de outros territórios educativos: assim, essa foi uma experiência que pode inspirar outras escolas a organizarem, a partir de seus contextos, processos de formação crítica em torno da temática indígena, reafirmando o compromisso com práticas pedagógicas mais sensíveis, justas e situadas.

Assim, esta pesquisa se apresenta, também, como convocação: para que as instituições educativas assumam seu papel político na construção de uma pedagogia intercultural; para que as unidades escolares se comprometam com articulações teórico-práticas em que as vozes indígenas possam ecoar; e para que professores e gestores escolares se reconheçam como sujeitos em travessia, capazes de transformar o presente à luz de uma memória viva e insurgente.

REFERÊNCIAS

Audiovisuais e Sites

ALELUIA, M. **Fogueira Doce**. 2017. Disponível em: <https://mateusaleluia.com.br/letra/fogueira-doce/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RIO PRETO (UNIRP). **Grade curricular da Licenciatura em Pedagogia**. Disponível em: <https://www.unirp.edu.br/>. Acesso em: 10 set. 2025

DIÁRIO DA REGIÃO. **Bandeira exposta no Sesc Rio Preto é alvo de polêmica e questionamento de vereador**. São José do Rio Preto, 22 fev. 2023. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/politica/bandeira-exposta-no-sesc-rio-preto-e-alvo-de-polemica-e-questionamento-de-vereador-1.1050749>. Acesso em: 27 fev. 2025.

FURQUIM, C. **Giro na História: uma viagem ao passado das escolas de Rio Preto**. Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 30 de dezembro de 2024. Disponível em <https://www.riopreto.sp.gov.br/noticias/giro-na-historia-uma-viagem-ao-passado-das-escolas-de-rio-preto>. Acesso em 23 mar. 2024.

GOETHE-INSTITUT PORTO ALEGRE. **Julie Dorrico: a literatura indígena brasileira contemporânea** [vídeo]. YouTube, 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R8UCcneXdIL&t=605s>. Acesso em: 4 jul. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mapas indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>. Acesso em: 23 fev. 2025.

INSTITUTO CATITU. **Para onde foram as andorinhas?** [curta-metragem em vídeo]. Direção: Mari Corrêa. Produção: Instituto Catitu; Instituto Socioambiental. YouTube, 21 jun. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T0-INQW3It0>. Acesso em: 3 set. 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Mapa das populações indígenas do Brasil**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/mapa>. Acesso em: 6 jul. 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil** [galeria de vídeos]. Disponível em: <https://huzzaz.com/createdby/socioambiental>. Acesso em: 10 de jun. 2025.

LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL. **Vozes da Floresta: Ailton Krenak** [entrevista em vídeo]. YouTube, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJIh1os4w>. Acesso em: 26 set. 2025.

LIVRARIA MARACÁ. **Instagram: @livrariamaraca**. Disponível em: <https://www.instagram.com/livrariamaraca>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MUNDURUKU, D. **Índio ou indígena: qual o certo?** [vídeo]. Youtube, 23 jan. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5L5woVEBM08>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MUNDURUKU, D. **Tribo? Pode?** [vídeo]. Youtube, 25 jan. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kwvzd1sfDMU>. Acesso em: 14 jun. 2024.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes**. [S.l.]: [s.n.]. Mapa digital. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Mapa_Nimuendaju_2017.pdf, Acesso em: 10 jan. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Portal institucional**. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SUCESSO NO CAMPO. **Indignação escola de samba** [vídeo]. YouTube, 8 jan. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lhrThVdh6XQ>. Acesso em: 2 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Grade curricular do curso de Pedagogia**- Câmpus de São José do Rio Preto/SP. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/pedagogia/matriz-curricular/>. Acesso em: 10 set. 2025.

UNIVERSIDADE PAULISTA. **Grade curricular do curso de Pedagogia**. Disponível em: https://www.unip.br/pesquisa/publicacoes/pedagogia_material_instrucional_especifico.aspx. Acesso em: 10 set. 2025.

UOL. **Ailton Krenak fala de COP 26, governo Bolsonaro, Amazônia e mais** [entrevista em vídeo]. YouTube, 3 nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NSfsLoQKi04>. Acesso em: 12 fev. 2025.

Bibliográficas

ALBERT, B.; KOPENAWA, D. **O Espírito da Floresta**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

ALELUIA, M. **Fogueira Doce**. 2017. Disponível em: <https://mateusaleluia.com.br/letra/fogueira-doce/>. Acesso em: 4 jul. 2024.

ALMEIDA, M. R. C. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

ANDRÉ, M. E; LÜDKE, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livro, 2005.

BANIWA, D. Participação no evento Folclore Brasileiro sob uma nova visão, com apresentação do tema Índio não é folclore. In: **AGÊNCIA DE NOTÍCIAS EM CT&I**. Folclore Brasileiro sob uma nova visão: evento virtual discute estereótipos com participação de ativistas indígenas. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em:

<http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/folclore-brasileiro-sob-uma-nova-visao/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

BERGAMASCHI, M. A.; ZAMBONI, E. Os povos originários na literatura escolar: possibilidades de um discurso intercultural. In: GALZERANI, M. C.; BUENO, J. B. G.; PINTO JÚNIOR, A. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p. 287-311.

BITTENCOURT, C. M. F. **História das populações indígenas na escola**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, C. F.; CAMPOS, P. H. F. Invisíveis e subalternos: as representações sociais do indígena. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, p. 499-506, 2012.

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

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 12 ago. 1971, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia. das Letras, 1993.

CANDAU, V. M. **Pedagogia, cidadania e multiculturalismo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, J. F. S.; OLIVEIRA, J. L. C. de. Professor substituto ou professor prostituto? A precarização do trabalho do docente substituto em uma instituição de ensino. **Recital-Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 1, n. 1, p. 70-81, 2019.

CAVALCANTI-SCHIEL, R. Saberes indígenas, muito além do romantismo. **Outras Palavras**, 18 maio 2015. Disponível em: <https://outraspalavras.net/alemmercadoria/saberes-indigenas-muito-alem-do-romantismo/>. Acesso em: 2 mar. 2025.

COELHO, A. R. Os usos do livro didático de História: entre táticas e prescrições. In: GALZERANI, M. C.; BUENO, J. B. G.; PINTO JÚNIOR, A. (orgs.). **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 127-150.

CORBIN, A. **O território do vazio: a praia e o imaginário ocidental**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CUNHA, M. C. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUNHA, M. C. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DORRICO, J. **Eu Sou Macuxi e Outras Histórias**. Nova Lima: Editora Caos & Letras, 2019.

DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FERNANDES, A. T. C. Ensino de história e a questão indígena. **História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 255- 266, 2013.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: Um Guia Para Iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.

FUNARI, P. P.; PIÑÓN, A. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GAMBOA, S. S. (org). **Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 113-119.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. Estado**, Brasília, v.31, n.1, p.25-49, abr. 2016.

HILGERT, A. V.; FISCHER, R. M. Bueno. Educação estética, cinema e alteridade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 46, n. 162, out.-dez. 2016.

HOLANDA, S. B. **Caminhos e Fronteiras**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1975.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUI, Y. **Tecnodiversidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KAMBEBA, M. W. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KASSIS, R. N.; SALCES, C. D. Ensino superior privado-mercantil: repercussões na formação inicial de professores e professoras. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-26, 2023.

KAYAPÓ, E. O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas. In: CESCO, S. MAGALHÃES, A. M. AGUIAR, L. B. ALVES JR., A. G. C. (orgs.). **Ensino de História**: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2021.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

KRENAK, A. Entrevista Ailton Krenak. Entrevista concedida a Sergio Cohn. **Brview**. agosto. 2015. Disponível em: <https://brview.com/entrevista-ailton-krenak/>. Acesso em: 09 de abril de 2025.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, A.; CAMPOS, Y. **Lugares de Origem**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

LARROSA, J. **Elogio da escola**: memórias de um itinerário profissional. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA-BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉRY, J. **Viagem à terra do Brasil**. Tradução integral e notas de Sérgio Milliet segundo a edição de Paul Gaffarel com o Colóquio na língua brasileira e notas tupinológicas de Plínio Ayrosa. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1961.

LIMA, M. E. O.; FARO, A.; SANTOS, M. R. A desumanização presente nos estereótipos de índios e ciganos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 219-228, 2016.

MÃE, V. H. **As mais belas coisas do mundo**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

MANO, M. **Os campos de Araraquara**: um estudo de história indígena no interior paulista. 2006. 357 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MIGNOLO, W. **Histórias locais, projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MONTEIRO, J. M. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MUNDURUKU, D. **As serpentes que roubaram a noite e outros mitos**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Global, 2009.

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

NGUGI WA THIONG'O. **Sonhos em tempo de guerra**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2015.
NOGUEIRA, C. Literaturas indígenas no ensino e aprendizagem de história e cultura indígena. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 6, 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, out./dez. 2017.

NÚÑEZ, G. D. L. **Processos de subjetivação, gênero e diversidades**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Orgs.). **Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2012.

PEREIRA, D. K.; MIOTO, L. H.; NODA, M. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. **História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 41–62, dez. 2018.

PERINELLI NETO, H. (org.). **Ver, fazer e viver cinema**: experiências envolvendo curso de extensão universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

PETIT, M. **Somos todos animais poéticos**: leituras para resistir e viver. São Paulo: Editora 34, 2024.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, L. **Vence-Demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAAVEDRA, C. **O mundo desdobrável**: ensaios para depois do fim. Belo Horizonte: Relicário, 2021.

SACRISTÁN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTILLI, P. **Povos Indígenas e Práticas de Ensino no Brasil**. 2004. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/46187/1/01d21t04.pdf>. Acesso em 18 abr. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**: 2015–2025. Anexo da Lei nº 11.767, de 22 de junho de 2015. São José do Rio Preto: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sao-jose-do-rio-preto-sp>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista - Ensino Fundamental**: Anos Iniciais. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/etapas-ensino-fundamental-i/>. Acesso em: 19 mai. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n.2, p. 213-223, 2012.

SILVA, E. H. Os índios na História e o ensino de História: avanços e desafios. **História, histórias**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 40–56, 2017.

SILVA, E. J.; COSTA, A. M. R. F. M. **Histórias e Culturas Indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, N. F.; SILVA, M. E; SILVA, K. A. C. P. C. Sentidos e significados de ser profissional para docentes experientes: o ciclo de vida profissional dos professores. **Cuadernos de Educación**, [S.I.], v.1, n. 1, p.1-15, 2023.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Fogo no mato**: a ciência encantada das macumbas. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STABILE, R. M. **A expressão artística na pré-escola**. São Paulo: FTD, 1988.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores temporários nas redes estaduais do Brasil**: políticas docentes. São Paulo: Todos Pela Educação, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, set./dez. 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Prefácio – O recado da mata. In: KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 11-41.

WALSH, C. Interculturalidade e colonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “outro” desde a diferença colonial. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Direitos humanos, educação e interculturalidade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 87-107.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Outros

JUÁ, Gisele. **Entrevista sobre o coletivo Educar Ancestral**. Concedida à autora via WhatsApp. São José do Rio Preto, 7 abr. 2025. Comunicação pessoal.

OLIVEIRA, A. M. G. **Acervo pessoal de fotografias**. 2023 a 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

ANEXO A - Termo de Anuência da Instituição Escolar (TAIE)

Eu, Vanessa Cristina Pavezi, abaixo assinado, responsável pela Direção da Escola Municipal Profº Dr. Antonio Espada Filho, estabelecida em São José do Rio Preto, autorizo a realização da pesquisa "As histórias e culturas indígenas e a experiência cinematográfica no contexto de formação continuada de professores", sob responsabilidade de Ana Maria Gomyde de Oliveira.

Fui informado(a) pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São José do Rio Preto, 06 de setembro de 2023.


Vanessa Cristina Pavezi
RG: 27.384.006-2
Diretora de Escola

Assinatura e carimbo do responsável institucional

PESQUISADOR RESPONSÁVEL:
Ana Maria Gomyde de Oliveira

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário da pesquisa "As histórias e culturas indígenas e a experiência cinematográfica no contexto de formação continuada de professores", sob responsabilidade da Profa. Ana Maria Gomyde de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, sob orientação do Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto.

Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto (Parecer _____), que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

Você foi escolhido (a) para participar desta pesquisa por fazer parte do grupo de docentes que atua na Escola Municipal "Prof. Dr. Antônio Espada Filho", durante o Segundo Semestre de 2023.

O objetivo principal desta pesquisa se refere a investigar, por meio do trabalho formativo/mediação do coordenador pedagógico na escola, a concepção das professoras sobre as histórias e culturas indígenas e o impacto sobre a mesma, tendo em vista a vivência de processo formativo que toma como base filmes dedicados à referida temática.

A partir deste resultado principal, registram-se como objetivos secundários:

- Analisar as possibilidades do trabalho com cinema em contexto escolar, especialmente no que tange à formação de professores;
- Conhecer o olhar sobre as culturas indígenas por parte de docentes da rede pública municipal de São José do Rio Preto;
- Refletir sobre a potencialidade do trabalho do coordenador pedagógico na formação em serviço dos professores.

Com sua participação e de demais pessoas, espera-se que tais resultados suscitem pensar na relevância e no impacto para o desenvolvimento científico, tecnológico ou de inovação proporcionados por reflexões envolvendo experiências formativas associadas ao ensino de Histórias e culturas Indígenas e capazes de embasar políticas públicas educacionais, tanto no que se refere à formação de professores (inicial e continuada) quanto no delineamento de currículos.

Para desenvolvimento da pesquisa serão empregados os três questionários e os oito textos dissertativos (um para cada filme selecionado, por parte de cada grupo) elaborados durante H.T.P.C. (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), pelos docentes, ao longo do Segundo Semestre de 2023 e do Primeiro Semestre de 2024.

Segundo legislação, pesquisas científicas podem oferecer riscos, entretanto, para essa pesquisa foi feita avaliação dos riscos e suporte aos participantes, com base nas resoluções 510/2016 e 580/2018: ela é considerada de risco mínimo. Por lidar com a dimensão do sensível (visto que envolve arte e memória), essa pesquisa pode trazer mobilização emocional.

Caso você não queira participar da pesquisa, é seu direito não fazê-lo. Todos os docentes responderão questionários e produzirão textos dissertativos, por se tratarem de expedientes que visarão provocar reflexões sobre os conteúdos e as experiências vividas no processo formativo proposto. Contudo, somente serão empregadas na pesquisa as informações/conteúdos dos questionários e dos textos dos docentes que consentirem com a mesma. Além disso, você poderá retirar seu consentimento, em qualquer fase dela, sem nenhum prejuízo. Você poderá ainda consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone institucional, para esclarecimento de qualquer dúvida que venha a ter.

Com a participação dos docentes, espera-se que os resultados da pesquisa suscitem pensar na relevância e no impacto para o desenvolvimento científico, tecnológico ou de inovação proporcionados por reflexões envolvendo experiências formativas associadas ao ensino de histórias e culturas indígenas e capazes de embasar políticas públicas educacionais, tanto no que se refere à formação de professores (inicial e continuada) quanto no delineamento de currículos. Entende-se que resultados dessa natureza podem ser tidos como benefícios sociais a serem proporcionados aos participantes da pesquisa, bem como à sociedade, de um modo geral, visto o impacto da educação de qualidade. Cabe ainda registrar que os participantes não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre eventuais resultados decorrentes da pesquisa e que serão informados dos resultados obtidos, independentemente do fato de mudarem o consentimento em participar da pesquisa.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL SOCIAL DAS PROFESSORAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

QUESTIONÁRIO 1: PERFIL SOCIAL

Este questionário é parte integrante da pesquisa "As histórias e culturas indígenas e a experiência cinematográfica no contexto de formação continuada de professores". A pesquisa está sob responsabilidade da Profa. Ana Maria Gomyde de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, sob orientação do Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto. (Parecer CEP. COMPLETAR).

Este questionário é confidencial. As respostas serão utilizadas, exclusivamente, para fins pedagógicos e científicos. Salienta-se que o entendimento das respostas apontadas não estará associada aos sentidos de certo ou errado, visto que serão utilizadas para a recolha/registro das opiniões pessoais à respeito dos temas destacados.

NOME:

1. QUAL SUA IDADE?

RESPOSTA:

2. QUAL SEU GÊNERO?

RESPOSTA:

3. QUAL É A COR DE SUA PELE?

RESPOSTA:

4. QUAL É A SUA FORMAÇÃO (GRADUAÇÃO)?

RESPOSTA:

6. QUAL FOI A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR EM QUE SE DEU SUA FORMAÇÃO?

RESPOSTA:

7. VIVENCIOU ALGUMA OUTRA FORMAÇÃO? SE A RESPOSTA FOR SIM: QUAL? ONDE?

RESPOSTA:

8. HÁ QUANTO TEMPO ATUA COMO PROFESSORA?

RESPOSTA:

9. POSSUI ALGUM OUTRO EMPREGO?

RESPOSTA:

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O CONHECIMENTO PRÉVIO DAS PROFESSORAS ACERCA DAS HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS



QUESTIONÁRIO 2: CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Este questionário é parte integrante da pesquisa “As histórias e culturas indígenas e a experiência cinematográfica no contexto de formação continuada de professores”. A pesquisa está sob responsabilidade da Profa. Ana Maria Gomyde de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, sob orientação do Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto. (Parecer CEP COMPLETAR).

Este questionário é confidencial. As respostas serão utilizadas, exclusivamente, para fins pedagógicos e científicos. Salienta-se que o entendimento das respostas apontadas não estará associada aos sentidos de certo ou errado, visto que serão utilizadas para a recolha/registro das opiniões pessoais a respeito dos temas destacados.

NOME:

1. O QUE É SER INDÍGENA?

RESPOSTA:

2. O QUE ENTENDE POR HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS?

RESPOSTA:

3. QUAL FOI A EXPERIÊNCIA QUE VIVEU DURANTE A EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS?

RESPOSTA:

4. QUAL FOI A EXPERIÊNCIA QUE VIVEU DURANTE A GRADUAÇÃO SOBRE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS?

RESPOSTA:

5. VIVEU ALGUMA EXPERIÊNCIA SOBRE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS NOUTRO ESPAÇO FORMATIVO?

RESPOSTA:

6. ABORDA HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS EM SUAS AULAS? SE A RESPOSTA FOR SIM, EXPLIQUE.

RESPOSTA:

7. ASSISTE À FILMES? SE A RESPOSTA FOR SIM, RESPONDA COM QUAL FREQUÊNCIA (CONSIDERE COMO BASE O PERÍODO DE UM MÊS)?

RESPOSTA:

8. SE A RESPOSTA À QUESTÃO 6 FOI SIM, ASSINALE O MEIO PELO QUAL ASSISTE ESSES FILMES:

☐ CINEMA

☐ TV ABERTA

☐ TV FECHADA (POR ASSINATURA)

☐ STREAMING (!TIPO NETFLIX)

☐ YOUTUBE

☐ OUTROS (ESPECIFIQUE)

9. ASSISTE À FILMES NACIONAIS?

RESPOSTA:

10. O QUE ENTENDE POR DOCUMENTÁRIOS?

RESPOSTA:

11. ASSISTE FILMES CLASSIFICADOS COMO DOCUMENTÁRIOS?

RESPOSTA:

12. CONSIDERA VÁLIDO O EMPREGO DE FILMES NA EDUCAÇÃO?

RESPOSTA:

13. SE A RESPOSTA ANTERIOR FOI SIM, EXPLIQUE.

RESPOSTA:

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/IBILCE	
---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As histórias e culturas indígenas e a experiência cinematográfica no contexto de formação continuada de professores

Pesquisador: ANA MARIA GOMYDE DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74000423.4.0000.5466

Instituição Proponente: Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/ Campus de São José do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.479.009

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora parte da hipótese que o emprego de filmes em um determinado processo formativo potencializa o entendimento de professores sobre as histórias e culturas indígenas. Diante disso, propõe uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, exploratória, preocupada com a descrição e fundamentada nas abordagens documental e bibliográfica. Ainda, a pesquisadora propõe um método investigativo pautado na pesquisa-ação para, por meio de filmes, conhecer as concepções de professoras sobre as histórias e culturas indígenas e o impacto sobre estas.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, por meio do trabalho formativo/mediação do coordenador pedagógico na escola, a concepção das professoras sobre as histórias e culturas indígenas e o impacto sobre estas, tendo em vista a vivência de processo formativo que toma como base filmes dedicados a referida temática ("O território", "A última floresta" e "As hiper mulheres").

Analisar as possibilidades do trabalho com cinema em contexto escolar, especialmente no que tange a formação de professores.

Conhecer o olhar de docentes da rede pública municipal de São José do Rio Preto sobre as histórias e culturas indígenas.

Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265 - Prédio principal, Ala 1, 1º andar, sala 9.	
Bairro: JARDIM NAZARETH	CEP: 15.054-000
UF: SP	Município: SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2480	E-mail: cep.ibilce@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS
DE SÃO JOSÉ DO RIO
PRETO/IBILCE**



Continuação do Parecer: 6.479.009

concordância	TERMOINSTITUCIONAL.pdf	15:46:46	GOMYDE DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	06/09/2023 15:02:13	ANA MARIA GOMYDE DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	23/08/2023 22:43:51	ANA MARIA GOMYDE DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/08/2023 22:37:11	ANA MARIA GOMYDE DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOANAGOMYDE.pdf	23/08/2023 22:36:25	ANA MARIA GOMYDE DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

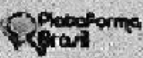
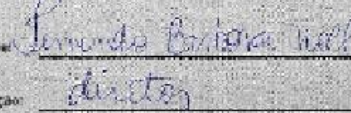
Não

SAO JOSE DO RIO PRETO, 31 de Outubro de 2023

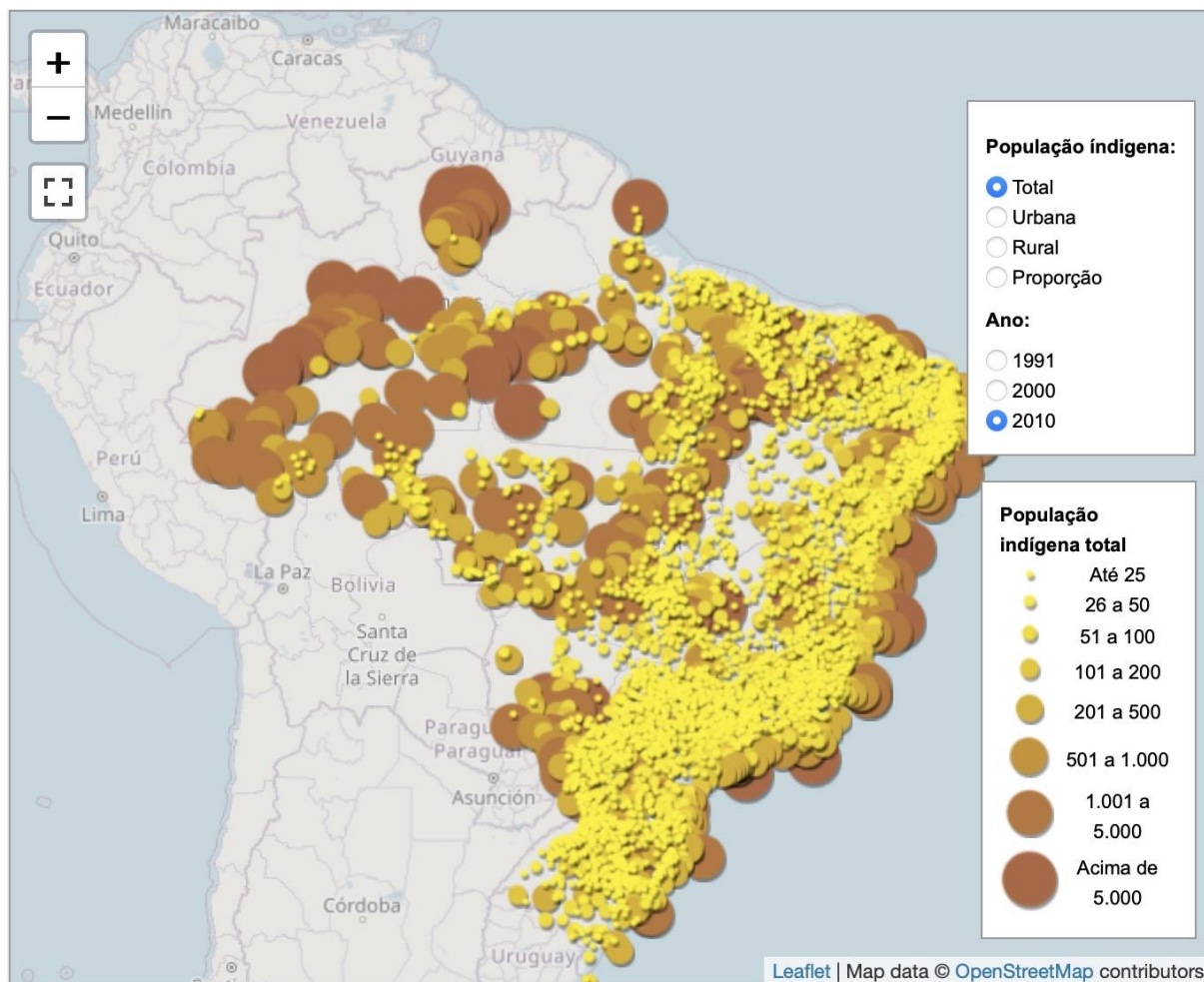
Assinado por:
Claudia Regina Bonini Domingos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265 - Prédio principal, Ala 1, 1º andar, sala 9.
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2480 E-mail: cep.ibilce@unesp.br

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

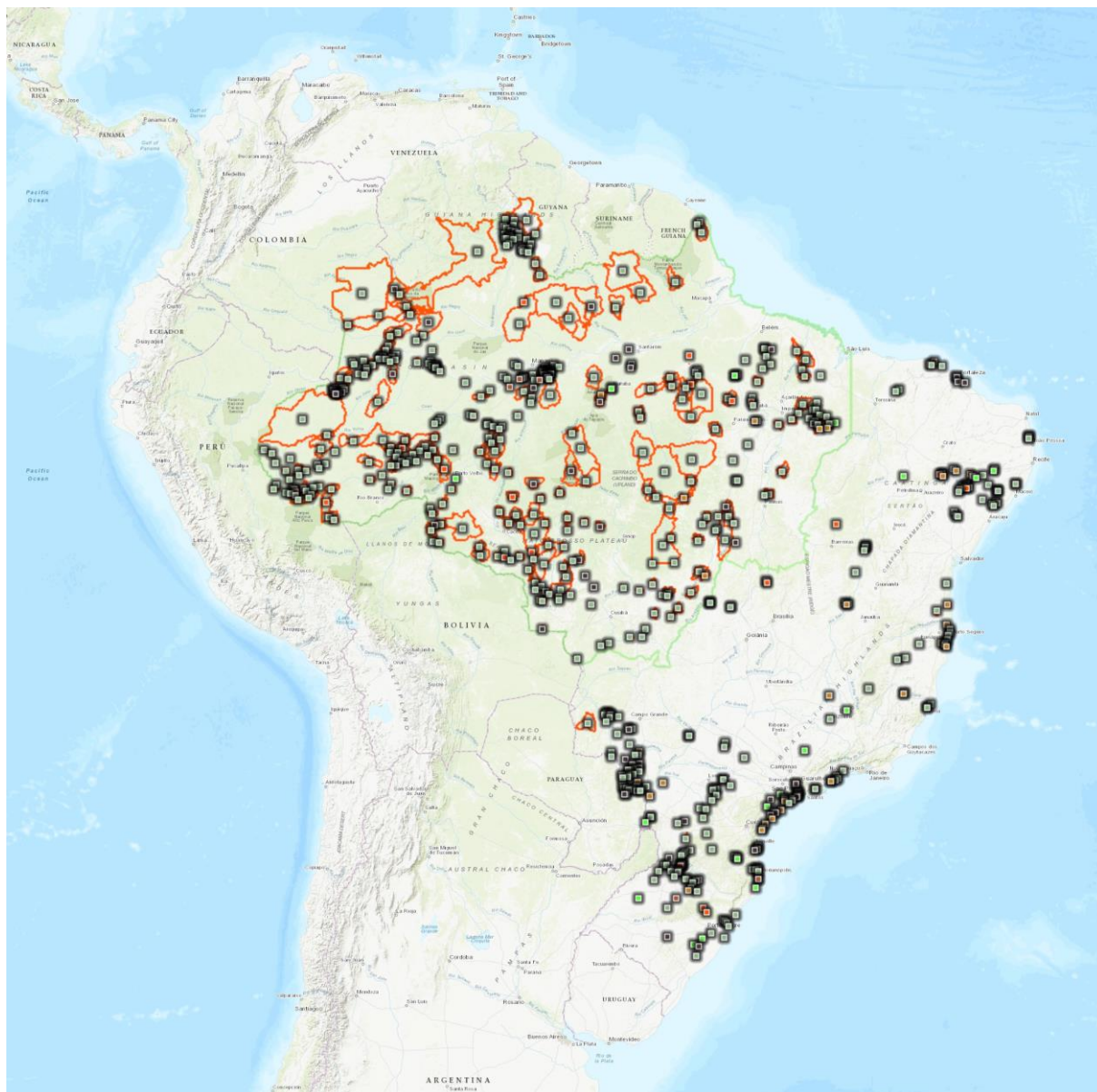
 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 21			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento:			
5. Título do Conhecimento:			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
6. Nome: ANA MARIA GOMIDE DE OLIVEIRA			
7. CPF: 713.768.496-04		8. Endereço (Rua, n.º): RUA NIQUETTI, 95, A ELMAZ 254 SAO JOSE DO RIO PRETO SAO PAULO 13051-450	
9. Telefone: 17(51) 3227-2456		10. E-mail: ana.gomide@unesp.br	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a submeter os dados e resultados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não, dentro das responsabilidades pela condução científica do projeto, assim. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por mim, o responsável, e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>25</u> / <u>08</u> / <u>2023</u> Assinatura: 			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
11. Nome: Instituto de Biociências Exatas e Ciências Exatas		12. CNPJ: 45.031.918/0001-04	
13. Telefone: (17) 3227-2456		14. Unidade Orgão:	
Termo de Compromisso do responsável pela instituição: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares e comprometo-me a submeter os dados e resultados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não, dentro das responsabilidades pela condução científica do projeto, assim. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por mim, o responsável, e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
15. Assinatura: 		16. CPF: 333.323.758-59	
17. Cargo/Função: diretor		18. Assinatura: 	
Data: <u>31</u> / <u>08</u> / <u>2023</u> Assinatura: 			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
19. Nome e Assinatura:			

ANEXO C - MAPA DA POPULAÇÃO INDÍGENA DO BRASIL (2010)



Fonte: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>

ANEXO D - ALDEIAS INDÍGENAS NO BRASIL (2024)



Fonte: <https://terrasindigenas.org.br/mapa>

