

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM HISTÓRIA

IARA DA SILVA CASTRO ALMEIDA

LEI 11.645/08 E O ENSINO INDÍGENA: História e cultura dos povos originários em Rio Branco -
Acre (2003 – 2023)

Porto Alegre
2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

IARA DA SILVA CASTRO ALMEIDA

LEI 11.645/08 E O ENSINO INDÍGENA: História e cultura dos povos originários em Rio Branco - Acre (2003 – 2023)

TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Doutora em História.

Área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas

Linha de Pesquisa: Cultura e Etnicidade

Orientador: Dr. Edison Hüttner.

RIO BRANCO/ACRE

(2024)

IARA DA SILVA CASTRO ALMEIDA

LEI 11.645/08 E O ENSINO INDÍGENA: História e cultura dos povos originários em Rio Branco - Acre (2003 – 2023)

TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Doutora em História.

Aprovada pela banca de defesa em: 23/05/2024.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Edison Hüttner (PPGH/PUCRS) Presidente - Orientador

Dra. Nívia Paula Dias de Assis (PPARQUE/NIVASF)

Prof. Dr. Júlio Ricardo Quevedo dos Santos (PPGH/UFSM)

Prof. Dra. Claudia Musa Fay (PPGH/PUCRS)

Porto Alegre

2024

Ficha Catalográfica

C355L Castro Almeida, Iara da Silva

Lei nº 11.645/08 e o ensino indígena : História e cultura dos povos originários em Rio Branco - Acre (2003 – 2023) / Iara da Silva Castro Almeida. – 2024.

218 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Edison Hüttner.

1. Historiografia Brasileira. 2. Povos indígenas. 3. Currículo de História. 4. Relações étnico-raciais. 5. Lei nº 11.645/08. I. Hüttner, Edison. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

Dedico esta Tese a **Deus**, pela realização do sonho de INGRESSAR num doutorado. Uma vez, que aqui no meu estado - no Acre, não tem doutorado na área de Ciências Humanas. Somente foi possível efetivar essa pós-graduação Stricto Senso em 2020, quando por conta da pandemia de Covid-19, a instituição Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS abriu o processo seletivo e também o curso de pós-graduação stricto sensu em formato de Educação a Distância, só assim foi possível fazê-lo.

Dedicatória

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo Ailton Castro, que foi, sempre, um exímio apoiador. Que me ouviu, auxiliou e colaborou em tudo durante todo o percurso. Além de entender pacientemente toda a minha ausência, em detrimento desta realização acadêmica.

A minha querida filha Yasmin Castro, por compreender a minha falta pelas tantas exaustivas horas de empenho a pesquisa. E por cada cooperação manifestada.

A minha mãe que abdicou da sua vida, para me ajudar com o cuidado da nova integrante da família – Anna Mariah, que nasceu logo no primeiro ano do doutorado. E também por todas as outras muitas colaborações feitas ao longo da minha vida.

Agradeço a Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS com o Programa de Pós-graduação em História pelo imenso mergulhar no conhecimento histórico proporcionado pelos docentes desta instituição.

Aos queridos colegas da turma de Doutorado ingressantes em 2021/2 em História deste programa, que tivemos diversas trocas on-lines que serviram de colaboração na construção do meu conhecimento.

Ao orientador Edison Hüttner, que sempre orientou com presteza, demonstrando grande compromisso e competência, que sem dúvida me conduziram a este resultado.

Aos colegas que me concederam entrevista oral, que permitiu com que a pesquisa transitasse pela oralidade vivenciada no campo empírico, que sem dúvida somaram na escrita deste trabalho.

A todos os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO: A tese constitui-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico, somada à pesquisa de campo. A investigação esmiúça a historiografia brasileira e as lacunas que promoveram apagamento das populações indígenas na construção da escrita da história. A história do Brasil foi criada a partir de uma perspectiva canônica imersa em um mar de ausências. E entre o que foi dito e não dito na história, encontramos uma margem de silêncio dos povos originários, que imageticamente foram representadas como sujeitos à parte da história, ora representados de forma marginal, ora apagados pelo olhar do outro. Essa ausência apontada na historiografia dominante foi construída discursivamente, quer na construção da escrita da história, quer na calcificação do currículo hegemônico que repercute, até os dias atuais, no imaginário social. Com base nessa negação historiográfica eurocêntrica, a pesquisa teve o objetivo de analisar as transformações ocorridas nas últimas décadas em Rio Branco, no Acre, no nível superior e básico, entre 2003 e 2023. No nível superior, a investigação construiu-se na busca de observar o currículo do Curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Acre – UFAC e os trabalhos experienciados na/pela instituição. No nível básico de ensino, buscou examinar as iniciativas realizadas pelo estado e pelo município nas relações de educação continuada, contemplando a discussão das relações étnico-raciais para a implementação da Lei nº 11.645/08. Nesse trajeto, a pesquisa tomou forma com aporte teórico dos autores críticos da modernidade e narrativas canônicas em Reis (2003), Falcon (1977), Cézaire (2020); a hegemonia do eurocentrismo em Dussel (2005) e Lander (2005); e a colonialidade em Walter Dignolo (2005) e Anibal Quijano (2009). Pensando o silêncio, fundamentou-se nas perspectivas de Orlandi (1990) e na inferioridade dos povos em Durval Muniz (2012), Krenak (2019), Chatterjee (2004), Fanon (2005) e Memmi (2007). Os procedimentos metodológicos empregados ocorreram mediante levantamento bibliográfico em fontes de pesquisa secundárias/ indiretas, como: fontes textuais, audiovisuais e orais. Para a pesquisa empírica, realizaram-se entrevistas orais gravadas. Os resultados da pesquisa indicam que a Lei nº 11.645/08 foi um grande marco, mas ela é apenas um ponto de partida que não significou, efetivamente, um ensino transformador em Rio Branco. Ao longo das duas décadas analisadas, observaram-se muitas ações importantes e significativas para um ensino transformador, versando a diversidade; contudo, o ensino étnico-racial está em construção, engatinhando. A implementação é, portanto, uma busca constante que depende de relações políticas e de muitas mãos, a fim de desmistificar os estereótipos e preconceitos estabelecidos historicamente de uma população indígena vista de forma primitiva, incivilizada, inferiorizada e descontextualizada.

Palavras-chave: Historiografia Brasileira; Povos indígenas; Currículo de História; Relações étnico-raciais; Lei nº 11.645/08.

ABSTRACT: The thesis constitutes in research of bibliographic nature, combined with field research. The investigation delves into the Brazilian historiography and the gaps that have led to the erasure of indigenous populations in the construction of written history. The history of Brazil was created from a canonical perspective immersed in a sea of absences. Among what was said and left unsaid in history, we find a margin of silence regarding indigenous peoples, who were often represented imagetically as subjects apart from history, sometimes marginally represented, sometimes erased by the gaze of the other. This absence highlighted in the dominant historiography was discursively constructed, both in the construction of written history and in the calcification of the hegemonic curriculum that still impacts social imagination nowadays. Based on this Eurocentric historiographical denial, the research aimed to analyze the transformations that have occurred in the last decades in Rio Branco, Acre, in higher education, primary education, and secondary education between 2003 and 2023. At the higher education level, the investigation focused on observing the curriculum of the History Licentiate Degree Course at the Universidade Federal do Acre – UFAC and the work experienced in/by the institution. At the primary and secondary education levels, it sought to examine the initiatives carried out by the state and the municipality in the continued education relations, addressing the discussion of ethnic-racial relations for the implementation of Law No. 11.645/08. Along this path, the research took shape with theoretical support from critical modernity and canonical narrative authors such as Reis (2003), Falcon (1977), Cézaire (2020); the hegemony of Eurocentrism in Dussel (2005) and Lander (2005); and coloniality in Walter Mignolo (2005) and Anibal Quijano (2009). Considering the silence, it was based on the perspectives of Orlandi (1990) and the inferiority of peoples in Durval Muniz (2012), Krenak (2019), Chatterjee (2004), Fanon (2005), and Memmi (2007). The methodological procedures employed involved bibliographic surveys in secondary/indirect research sources, such as textual, audiovisual, and oral sources. For the empirical research, recorded oral interviews were conducted. The research results indicate that Law No. 11.645/08 was a significant milestone, but it is only a starting point that has not effectively translated into transformative teaching in Rio Branco. Over the two decades analyzed, many important and significant actions for transformative education, focusing on diversity, were observed; however, ethnic-racial education is still under construction, crawling. Its implementation is, therefore, a constant pursuit that depends on political relations and many hands to de-crystallize the historically established stereotypes and prejudices of an indigenous population seen as primitive, uncivilized, inferior, and out of context.

Keywords: Brazilian Historiography; Indigenous Peoples; History Curriculum; Ethnic-Racial Relations; Law No. 11.645/08.

LISTA DE ABREVIATURAS

- AD** – Análise do Discurso;
- BBC NEWS** - British Broadcasting Corporation;
- CCJ** - Comissão de Constituição e Justiça;
- CELA** - Centro de Educação Letras e Artes;
- CFCH** – Centro de Filosofia e Ciências Humanas;
- CEIUFAC** – Coletivo dos estudantes indígenas da Universidade Federal do Acre;
- CEL** - Centro de Educação e Letras;
- COMIN** - Conselho de Missões entre os Povos indígenas;
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
- CONIPPE** - Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em educação;
- COPENE** - **Congresso Brasileiros de Pesquisadores/as Negros/as;**
- CPI** - Comissão Pró-Índio;
- DEDHD** - Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade;
- DIADEN** – Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino;
- ERER** – Educação das Relações Étnicas Raciais;
- FNDE** – Fundo Nacional Desenvolvimento da Educacional;
- FUNAI** – Fundação Nacional dos Povos indígenas;
- GEPEES** - Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação, Ética e Sociedade;
- GPGDCIAB** - Grupos de Pesquisa Gênero, Decolonialidade, Culturas Indígenas e Afro-Brasileira;
- GT** – Grupo de Trabalho;
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
- NEAB** – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros;
- NEABI** – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas;
- ONU** - Organização das Nações Unidas;
- PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica;
- PL** – Projeto de Lei;
- PET** – Programa de Educação Tutorial;
- PPGLI** – Programa de Pós-graduação em Letras Linguagem e Identidade;
- PROEX** – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura;
- PROGRAD** - Pró-Reitoria de Graduação;
- PPP** – Projeto Político Pedagógico;
- REAMEC** – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática;

REDE-RR – Rede sustentabilidade de Roraima;

SECADI - A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão;

SECOM - Secretaria de Comunicação Social;

SEE - Secretaria de Estado de Educação, Cultura, e Esporte do Acre;

SEME – Secretaria de Educação do Município de Rio Branco;

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso;

UFAC – Universidade Federal do Acre;

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto;

UFF – Universidade Federal do Acre;

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro;

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina;

UNIAFRO - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior;

UnBTv – Canal de Tv da Universidade de Brasília;

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – HISTORIOGRAFIA DOMINANTE, MODERNIDADE E COLONIALIDADE	25
1.1. A escrita dominante da História dos Povos originários.....	25
1.2. Colonização fruto da “modernidade”	36
1.3. “Índio” construído pelo olhar do outro.....	47
1.4. O mito do bom colonizador.....	61
1.5. Colonialismo mental e estrutural	66
CAPÍTULO II – HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA UFAC ...	72
2.1. História dos povos indígenas no currículo de História/Ufac: Existência ou resistência/luta?	73
2.2. Ações promovidas pelo Neabi/Ufac.....	86
2.3. PET CONEXÕES DE SABERES – Comunidades Indígenas – Ufac	98
2.4. História viva: mudanças no ensino de História	105
CAPÍTULO III – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RECONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INDÍGENAS NAS ESCOLAS EM ATENDIMENTO A LEI Nº 11.645/08.....	125
3.1 Povos indígenas: Necessidade de reformulação nas (Re)estruturas na Educação inicial e continuada.....	125
3.2 Ações de promoção igualdade étnico-racial promovida pela/na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME	129
3.3 Relações étnico-raciais na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e esporte - SEE.....	146
CAPÍTULO IV – SUBSÍDIOS E PROPOSTA AO ENSINO DECOLONIZADO: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS, CONSTRUINDO NOVAS HISTÓRIAS ...	152
4.1 19 de abril - Dia do índio, um vocábulo equivocado.....	152
4.2 Esquecimento ideológico: ausência de protagonismo indígena na história.....	154
4.3 (Re)vendo a abordagem: O que deve ser ensinado nas escolas sobre os povos indígenas?	156
4.3.1 A diversidade dos povos.....	156
4.3.2 Povos indígenas do/no passado	158
4.3.3 Povos indígenas do/no presente.....	159
4.3.4 Representação: Em todos os lugares	162
4.3.5 Artes indígenas	171
4.3.6 Indígenas do Brasil	174

4.4 (Re)vendo a abordagem: O que NÃO deve ser ensinado nas escolas sobre os povos indígenas?	178
4.4.1 Representação caricaturada	179
4.4.2 A ideia do povo genérico	180
4.4.3 Culturas atrasadas e/ou congeladas no tempo.....	181
4.4.4 Desconstruir as culturas ditas inferiores	182
4.5 Povos indígenas do Acre	184
4.5.1 Indígenas isolados	188
4.5.2 Indígenas urbanos	188
4.6 Povos indígenas NÃO estão acabando	191
4.7 Subsídios e novas abordagens	192
4.7.1 Livros	193
4.7.2 Documentários, vídeos, filmes	198
4.7.3 Brincadeiras indígenas	201
CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS:.....	211

INTRODUÇÃO

Dia 11 de março de 2008 é uma data que simboliza um marco na história dos povos originários. Nessa data, aconteceu a aprovação da Lei 11.645/08, regulamento que institucionalizou o ensino dos povos indígenas no currículo brasileiro. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e estabeleceu no Art. 26-A, no ensino básico, seja ele público ou privado, a obrigatoriedade do “estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. (BRASIL, 2008)

Há de se questionar a necessidade de uma lei para que houvesse uma reviravolta na educação brasileira com relação a sua própria e fidedigna história, historiografia e ensino. Sim, foi necessária uma lei! Antes dela, havia a reprodução natural de uma narrativa eurocêntrica e a supressão de histórias e trajetórias das populações indígenas, baseadas em uma estrutura oficial e colonial, que anulou sujeitos de forma bastante violenta.

Longe de ser um favor ou uma benesse, o novo regramento apresentou-se como uma correção do equívoco histórico que construiu narrativas que ausentaram toda a gama cultural e multiplicidade das nações indígenas na historiografia brasileira e, conseqüentemente, da forma representativa que os indígenas foram imagetivamente colocados nas instituições de ensino e nos livros didáticos. Além disso, a lei, conforme o indígena Daniel Munduruku no *Vídeo: Debate-40*¹, “se constituiu uma tentativa de tornar o Brasil mais consciente de suas raízes originárias ancestrais”.

Talvez, se não tivéssemos a aprovação desta lei no Brasil, estaríamos como ainda estão os portugueses, até hoje, repetindo a história da colonização brasileira em seu âmago eurocêntrico, potencializando o “descobridor” europeu como bom colonizador e mantendo a história das populações autóctones no lugar “vazio”.

A Lei 11.645/08 não apenas provocou uma reparação em termos legais, mas oportunizou uma nova forma de construir e/ou (re)construir a história brasileira, incluindo, assim, aqueles que sempre – ou quase sempre – foram excluídos. Nesse viés, é fundamental atentar que a legislação foi uma luta das populações indígenas, inclusive do Acre, que reivindicaram a inclusão da contribuição dos indígenas na

¹ Vídeo – Canal Youtube: Debate-40: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZaMUFVXARkU> Acesso: 01/02/2024 – as 11:07hs

formação da história do Brasil, corrigindo um erro na Lei 10.639/03, que institucionalizou apenas o ensino da África e dos afro-brasileiros no currículo. Não se sentindo contemplados com mais essa ausência, o movimento indígena reivindicou e lutou para que o PL 433/2003 fosse ratificado e, como resultado dessa luta, a Lei 11.645/08 foi aprovada,

[...] o intuito, com esse projeto de lei, é corrigir essa lacuna, propondo essa alteração à Lei e que coloque, também, o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino do nosso País. Registre-se a manifestação de povos indígenas do Estado do Acre, acerca da importância da cultura indígena como identidade histórica, intimamente ligada à natureza. (PL 433/2003)

Em 2014, quando me formei em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre – Ufac, tive, na grade do curso, apenas a disciplina de História da África, fruto da Lei 10.639/03, mas não havia nenhuma outra que contemplasse a história das populações indígenas. De forma abrangente, os indígenas apareciam em disciplinas como: América, Amazônia, Acre ou Brasil, onde, às vezes, eram citados, mas com poucas considerações e sem nenhum aprofundamento ou especificidade.

Somente no ano seguinte da conclusão da graduação em História, tive a oportunidade de iniciar o Curso de Aperfeiçoamento em História e Cultura dos Povos Indígenas, oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP², que ofertou o curso pela primeira vez, na modalidade à distância, atendendo aos polos de Ouro Preto, Araçuaí e Timóteo, em Minas Gerais; e o polo de Rio Branco, no Acre. Lembro-me que esse curso abriu mais de uma vez para inscrições, pois não havia tantas pessoas interessadas em estudar a temática indígena na época.

No curso, aprendi sobre a Lei 11.645/08, que não conhecia até então. Além disso, pude ter acesso a marcos conceituais referentes à diversidade sociocultural, bem como aprender especificidades de alguns povos indígenas e, com isso, adquirir conhecimento e desconstruir estereótipos e preconceitos construídos socialmente. O curso também proporcionou um novo olhar e propostas de abordagens das culturas e história das populações originárias. Uma das coisas mais marcantes nesse curso, até hoje, foi a observação do silêncio ensurdecido dos indígenas na história do Brasil e o etnocentrismo como marca de preconceitos múltiplos. Cheguei a fazer

² Ensino indígena avança nas universidades – Disponível em: <https://ufop.br/noticias/estudo-da-cultura-indigena-avana-nas-universidades> Acesso em: 01/02/2024 as 14:40hs

questionamentos: como não tinha estudado essa perspectiva em historiografia brasileira? Como não havia desconstruído esse cânone? Como não tive acesso a essa lei tão importante na graduação? Muitas perguntas passavam na minha cabeça naquele momento.

Essa capacitação em formato de aperfeiçoamento foi uma ação de formação continuada que me abriu um leque de conhecimento e oportunidades de diálogos multiculturais, onde dei continuidade na pesquisa de mestrado, publicações, palestras, eventos e agora o doutorado. Nessa caminhada, tenho observado o quanto a falta desses conteúdos é prejudicial para a comunidade acadêmica que conclui, ano após ano, cursos de licenciatura sem ter profundidade nesses conteúdos e, conseqüentemente, saem da academia sem domínio e/ou preparo suficiente para trabalhar a temática.

Bessa Freire, estudioso da temática indígena, em entrevista à revista on-line *Carta Capital*³, explica acerca da necessidade de ações emergentes que deem subsídios para que os professores apliquem a lei.

Primeiro ponto: interferir nos currículos de licenciatura em todas as universidades públicas e privadas. Segundo: jogar pesado em oficinas e cursos de atualização de professores, pois eles estão ansiosos, estão querendo novos conhecimentos. O terceiro é investir na pesquisa relacionada à temática indígena e o quarto, fazer com que essa pesquisa reflita na produção de material didático e paradidático. (BESSA FREIRE, 2010).

Ademais,

[...] sem a capacitação dos professores, sem pesquisa e sem produção de material para auxílio aos professores, o tiro pode sair pela culatra. A escola vai, obrigatoriamente, tocar numa temática que, sem preparo, pode até reforçar aqueles preconceitos e aquelas visões estereotipadas que se davam (Idem)

Considerando a necessidade de transformações educacionais apontada pelo estudioso, podemos perceber que o caminho para a implementação é longo e depende de muitas forças para essa construção. Ainda se faz muito presente e forte os preconceitos e estereótipos na mentalidade social acerca das populações indígenas, além dos variados equívocos sobre a imagem construída socialmente e aquilo que as pessoas “acham que se sabem sobre os indígenas” (PIMENTEL, 2012)

³ Revista Carta Capital – Entrevista – O índio fora de foco da história. Disponível em: <https://goo.gl/CqskU7>. Acesso em 24 de agosto de 2017.

Em vista disso, ao longo de quase uma década, venho me debruçando em investigar a implementação da Lei 11.645/08 em Rio Branco, no Acre. Porém, apesar da lei ser uma grande conquista, somente a criação desta não é suficiente para a devida efetivação e mudança do status quo.

Nesta tese de doutorado, a proposta consistiu, inicialmente, em realizar um estudo sobre a *Lei 11.645/08 e o ensino indígena: História e Cultura dos Povos Indígenas em Rio Branco*, com o objetivo de compreender a cumprimento da lei depois do seu advento, além de investigar as problemáticas e impedimentos existentes que permeiam essa prática. Como objeto de estudo, busquei pesquisar a concretização e prática da lei nos dois níveis da educação: superior e básico. No nível superior, observar as mudanças no currículo do Curso de graduação em Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre e os trabalhos executados nesta instituição. E, no nível básico, sondar as problemáticas, iniciativas e desenvolvimento dos trabalhos realizados pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte – SEE e Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME.

Ao longo de conversas com o orientador e leituras sugeridas, o projeto foi tomando outra forma, haja vista que chegamos ao entendimento de que não era importante somente atentar a um diagnóstico, era fundamental buscar alternativas que criassem subsídios para a devida execução prática da lei. Assim, foram feitas alterações no projeto de pesquisa inicial, com perspectivas advindas das leituras trazidas pelos professores das disciplinas que cursei no Curso de doutoramento nesta instituição, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

É fundamental deixar claro que esse trabalho investiga a implementação da Lei 11.645/08 e as possíveis quebras e rompimentos do currículo canônico no ensino de história e na educação continuada em Rio Branco, ou seja, esta pesquisa é voltada a pensar sobre a historiografia e história do Brasil e as ausências das populações indígenas nessa história. Portanto, não desenvolvi a pesquisa no âmbito da educação indígena, pois seria uma proposta distinta.

Eni Orlandi (2007) explica que a historiografia brasileira tem uma margem de silêncio, pois o “índio” sempre foi silenciado na história e apresentado do ponto de vista do outro, uma vez que “Ele não fala, mas é falado pelos missionários, pelos cientistas, pelos políticos. Mesmo que eles tenham boas intenções nas narrativas e

discursos, como mediadores, eles reduzem os índios a “argumentos” da retórica colonial” (ORLANDI, 2007, p. 57). Entende-se, portanto, essa historiografia como um discurso envolvido em uma relação de poder e interesse em Foucault (1996) e as representações imagéticas em Manchinery (2024).

Com base nesse modelo de historiografia canônica, as narrativas foram construídas na mentalidade social de um índio genérico e marginal, a qual é repetida e validada durante séculos. Sob um olhar de hegemonia do eurocentrismo, partiu-se dos pressupostos de Dussel (2005) e Lander (2005), mediante discursos colonizadores com forte viés de colonialidade de poder (QUIJANO, 2009; FANON, 2005; MIGNOLO, 2005).

Para aprofundamento da discussão, foi feito uso do aporte teórico de autores críticos à historiografia e à modernidade (REIS, 2003; FALCON, 1977; CÉZAIRE, 2020); além disso, buscamos pensar a partir da análise da historiografia brasileira e as narrativas dos primeiros viajantes com a contribuição de Ugarte (2009) e Gondim (2007), que foram bastante úteis para se pensar as narrativas colonizadoras. Nesses escritos, observei, além do processo de colonização, a inferioridade dos povos (DURVAL MUNIZ, 2012; KRENAK, 2019; CHATTERJEE, 2004; FANON, 2005; e MEMMI, 2007).

Para toda essa problemática que envolve questões relacionadas à identidade, recorri às significativas contribuições de Hall (2005), Silva (2000), Baniwa (2006) e Woodward (2000).

Apropriando-se de concepções teóricas de Certeau (1982), no que se refere à sua crítica à escrita da história, o autor faz uma exposição, demonstrando como a construção da historiografia instaura-se como apreensão e representação do real, identificada por ele como uma ficção, enquanto instrumento de dominação, na medida em que utiliza da condição daquele que escreve sobre o outro, por ser detentor dos aparatos necessários para afirmar aquilo que constrói e institui como legítimo. Além disso, certifica suas afirmativas pela legitimidade do discurso da cientificidade: uma medicina e uma historiografia modernas nascem quase simultaneamente da clivagem entre um sujeito supostamente escrito numa linguagem que não se conhece, mas que deve ser decodificada. Estas “heterologias” (discurso sobre o outro) se construíram em função da separação entre o saber que contém o discurso e o corpo mudo que o sustenta. (CERTEAU, 1982, p. 15).

O levantamento bibliográfico foi sendo construído, em grande parte, baseando-se em fontes de pesquisa secundárias, conhecidas como fontes indiretas. Foram observadas fontes textuais e escritas documentais: livros, documentos oficiais, sites institucionais, pesquisas de mestrado e doutorado, jornais e revistas on-line, reportagens jornalísticas, artigos científicos e revistas acadêmicas.

Para este estudo, usei fontes audiovisuais: salas de aula gravadas on-line, conferências e seminários disponíveis em formato de vídeo em canais de YouTube, músicas, documentários e filmes, os quais também foram veiculados em redes sociais, como o Instagram. Outrossim, recorri ao uso de fontes orais: relatos, depoimentos e entrevistas orais com estudantes da Universidade Federal do Acre, professores, pesquisadores, coordenadores, tutores e responsáveis por setores que tratam do tema das relações étnico-raciais.

Ao analisar as fontes usadas nesta pesquisa, desenvolvi a tese estruturada em quatro capítulos. Primeiro capítulo: **Historiografia dominante, modernidade e colonialidade**; Segundo capítulo: **História e cultura dos povos originários na Ufac**; Terceiro capítulo: **Relações étnico-raciais na educação básica: reconstrução das identidades indígenas nas escolas em atendimento a Lei nº 11.645/08**; Quarto capítulo: **Subsídios e proposta ao ensino decolonizado: Desconstruindo estereótipos, construindo novas histórias**.

O primeiro capítulo, intitulado: ***Historiografia dominante, modernidade e colonialidade***, destinou-se a problematizar o cânone historiográfico brasileiro, contestando a escrita dominante da História do Brasil legitimada pelos discursos e narrativas do “descobrimento”. Diante disso, questionou-se quem são os sujeitos nessa construção histórica e quem era “digno” de fazer parte da história em Michel de Certeau (1973). Analisando o discurso fundador da colonização, transitei pelos escritos de Foucault (2005) e, na análise dos silêncios, fez-se uso dos escritos de Orlandi (1990).

As raízes historiográficas brasileiras apresentaram-se em perspectivas teóricas baseadas no positivismo francês e no historicismo alemão que sempre tiveram demasiada influência sobre a história dita oficial. Essa história oficial teve como base de sustento as estruturas monárquicas que, em seu âmago, pretendiam construir uma história nacional e com um povo que representasse esse modelo de sociedade tradicional e conservadora conforme explica Barros (2013).

As influências dessas correntes teóricas predominavam nos escritos da história mundial, que dominavam aquilo que era legítimo ou não, não somente do ponto de vista de quem entrava “na” e “para” história, mas também como os tipos de fontes históricas bastante restritas aos documentos oficiais, que eram aceitos como “verdadeiros”. Toda essa influência só é rejeitada com o surgimento da Escola dos Annales, a qual apresenta uma perspectiva histórica completamente distinta da tradicional. Os Annales distanciam-se dessa história factual, linear e política e abrem novos caminhos para a História. (COSTA, BARROS, 2012).

Ainda nesse capítulo, pensou-se na ideia da colonização como fruto da modernidade. A partir dessa perspectiva, inclinei-me a pensar sobre o processo de colonização como uma criação colonialista, conforme enfatiza o indígena Ailton Krenak, e o maniqueísmo dual construído pela linguagem, tornando uns “superiores” e outros “inferiores”. De um lado: o moderno, amigável, bom, civilizado; e de outro: atrasado, arredo e selvagem. Essa linguagem foi uma linha tênue de dominação que criou um estereótipo tão forte e capaz de se manter séculos com essa imagem deturpada do outro a partir da ideia de modernidade, ideia essa que é bastante criticada na atualidade por muitos estudiosos como Césaire (2020).

Em vista disso, especificamente sobre as populações indígenas, foi criada uma imagem, uma representação, que, segundo Stuart Hall (2005), é uma questão de identidade, onde se projeta uma identidade fixa, genérica e trazem sobre o outro o estereótipo, a fim de construir sentidos. Nesse viés, converte-se em formas discursivas de construir a imagem do outro, como estratégias de conquista do *lugar* ou do *outro* (PINTO, 2002). É um discurso que define e classifica o outro e o “Novo Mundo” (ORLANDI, 1990).

Discute-se, ainda, o *Índio construído pelo olhar do outro* e a forma como os povos indígenas foram descritos no discurso fundador da colonização, que não é uma escrita inocente e sem intencionalidade, em que Orlandi (1990) coloca como uma escrita colonizadora que criou e normalizou a história construída sem os indígenas. Problematizei acerca do termo que foi bastante usado na história do Brasil: “descobrimento” e desconstruí a ideia do “descobridor” e do “descobrimento”. Essa linguagem é própria do pensamento colonial, na qual quem descobre algo é o primeiro, e o descobridor tem uma missão de descrever, denominar tudo, catequizar, levar a civilidade. Assim, foi construído o olhar sobre a América e seus habitantes

nativos, de tal modo que Yolanda (2000) coloca que os indígenas foram descritos sempre com base em um mundo maniqueísta e cruel, ideia reiterada por Fanon (2001).

Ainda neste primeiro capítulo é discorrido sobre “O mito do bom colonizador”, que implicará em pensar a representação do indígena, que às vezes concebe o real, mas que, na maioria das vezes, representa o discurso colonial em Pesavento (1995). Ao refutar essa representação negativa dada aos indígenas, notou-se que, além da construção e manutenção da ideia de uma imagem do indígena, quase sempre negativa, temos a construção da imagem do bom colonizador que, até os dias atuais, é propagada em Portugal, no ensino educacional, como uma colonização sadia e necessária, escondendo o caráter negativo da colonização, as violências feitas e a naturalização da escravatura, propagando o mito do colonizador (BBC NEWS, 2017).

Ao final do primeiro capítulo, percorrerei pela estrutura mais profunda, que é o colonialismo mental, pensado por Mangabeira Unger (2018) como uma relação de poder iniciada na linguagem, ou melhor, como a violência produzida pelo colonizador, que projetou uma “expressão sombria”, conforme Memmi (2007) e Fanon (2022). Embora bastante violenta, a colonização conota uma linguagem não violenta e isso é mantido, inclusive, nos currículos educacionais, mas a violência está lá. Ela mostra-se sutil, mas permanece. Arroyo (2015) entende a educação como um processo intencional e, sobretudo, político. Portanto, precisa de reconhecimento desse cânone eurocêntrico, depois de adquirir a consciência para que haja a promoção de mudanças efetivas.

Essa historiografia descontínua, cheia de rupturas e falseada necessita, segundo Arroyo (2015), de um pensar decolonial e a quebra de muros para que a educação seja, de fato, libertadora, apresente-se na perspectiva da diferença e, com isso, forme e não continue deformando sujeitos, trajetórias e memórias com um currículo que seja apenas envolvido no “enciclopedismo” Unger (2018).

No segundo capítulo, designado: ***História e cultura dos Povos Originários na Ufac***, há um momento reservado para observar a grade curricular do Curso de Licenciatura em História e as mudanças sofridas após a Lei 11.645/08. Logo a princípio, fiz uso do pensamento de Mangabeira Unger (2018), quando ele afirma que “nossas instituições não são nossas”, querendo dizer que seus pensamentos,

reflexões e ideias são importados e, sobretudo, coloniais. Talvez, por essa ideia, encontrei alguns entraves na mudança da grade curricular do Curso de Licenciatura em História.

É importante lembrar que a Lei 11.645/08 não obriga o nível superior a produzir nenhuma mudança no seu currículo, ela destina-se apenas ao nível básico; contudo, não há condições de aplicar uma nova abordagem ao ensino básico, se essa mudança não ocorrer na formação inicial. Ou seja, indiretamente, a mudança acaba tendo que acontecer na educação superior, começando no campo do currículo.

Ao longo da pesquisa, notou-se que o Departamento de História - Licenciatura passou por várias reformulações e mudanças em seus conteúdos e grade curricular. Analisaram-se os Projetos Políticos Pedagógicos do curso e foi feita entrevista oral com professora da área de África, que passou no primeiro concurso feito para essa área em atendimento à Lei 10.639/03. A partir da fala da professora, verificou-se as relações de poder (FOUCAULT, 1996) no colegiado acerca de espaços no currículo e o engessamento, ainda frequente e resistente, no currículo fechado para a diversidade (ARROYO, 2015).

Além de examinar o currículo de História – Licenciatura, foram pesquisadas as ações desenvolvidas no ambiente da universidade. Para além do Curso de História, analisei os trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac – Neabi e o Grupo Pet *Conexões de Saberes: Comunidades Indígenas – Ufac*.

Iniciei pelas ações promovidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac – Neabi, em nível de ensino, pesquisa e extensão, com investigação nos meios de comunicação do grupo, como: sites do Núcleo, da Uniafro e da Ufac, redes sociais (YouTube, Instagram, Facebook) e entrevista oral com a coordenadora do Neabi. Acerca do grupo PET *Conexões de Saberes: Comunidades Indígenas*, foram analisados documentos legais, entrevistas com petianos e com a coordenadora do programa, atentando-se aos trabalhos desenvolvidos pelo grupo em ensino, pesquisa e extensão dentro e fora da universidade.

Ao fim do capítulo, busquei levantar trabalhos que foram promovidos na ou pela universidade por áreas diversas do conhecimento, como eventos nacionais e internacionais, seminários acadêmicos, colóquio, mostra cultural, semana de

história, evento em favor da igualdade racial, minicurso, conferências, mesas redondas, grupo de estudo, lançamento de livro, entre outras ações, promovendo a temática indígena.

No terceiro capítulo, foi qualificado: ***Relações étnico-raciais na educação básica: reconstrução das identidades indígenas nas escolas em atendimento a lei 11.645/08***. O capítulo é destinado a buscar as ações desenvolvidas na educação básica em Rio Branco, no Acre, pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte – SEE e Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME. Essas instituições cuidam da educação básica de Rio Branco e das formações continuadas dos professores de toda a rede educacional. Buscou-se os representantes das pastas que tratam das questões étnico-raciais das duas secretarias que concederam entrevistas orais; e foram consultados os meios de divulgações das ações como jornais on-line e sites oficiais das secretarias. Ao longo do capítulo, a pesquisa foi tomando forma a partir desses relatos e entrevistas dos responsáveis pelos setores de ambas as secretarias e departamentos.

Notadamente, a educação básica em Rio Branco, tratando-se da temática indígena, ainda se engatinha na promoção da igualdade étnico-racial, e ao longo do capítulo mostro as evidências, as dificuldades enfrentadas e também os progressos alcançados.

O quarto capítulo, denominado: ***Subsídios e proposta ao ensino decolonizado: Desconstruindo estereótipos, construindo novas histórias***, é um espaço reservado para propostas de contribuição para implementação da Lei 11.645/08. É uma alternativa que esta pesquisa buscou para corroborar a efetivação da realização do trabalho na sala de aula. Comumente, as formações apontam os problemas, as dificuldades, o erro historiográfico, mas não apontam soluções a todos esses problemas existentes. E o educador, mesmo diante de muitas formações, quase sempre teóricas, acaba por não saber como aplicar o ensino indígena na sala de aula e no seu conteúdo. Esse capítulo versa sobre como desconstruir equívocos e preconceitos, como evidenciar o contexto das populações indígenas, as práticas na escola. Além disso, é um espaço com dicas de materiais, livros, documentários e entrevistas, filmes (longa-metragem e curta-metragem), sites, curiosidades, músicas, artes, tipos de brincadeiras e dados atualizados das populações indígenas no Brasil e, sobretudo, a população indígena no Acre.

Sabemos que há uma crescente de trabalhos e pesquisas que são bastante significativos e que atendem à Lei 11.645/08 em termos bibliográficos. A realidade das discussões, pensamentos, reflexão e ensino voltados à temática indígena também têm mudado bastante ao longo desses dezesseis anos em que a lei foi aprovada. Devemos reconhecer todo o esforço e alterações ao longo desse tempo. Essas modificações são transformações emergentes na historiografia e na construção de sujeitos históricos outrora inexistentes e silenciadas na História do Brasil. Com base nessas mudanças estruturais, o ensino de História vem sendo cada vez mais questionado, abrindo espaço à história das populações indígenas, desconstruindo a figura do índio genérico para uma perspectiva múltipla em suas especificidades e particularidades. No entanto, o reconhecimento dessa reviravolta historiográfica não modifica o status quo educacional e/ou imaginário social de preconceitos e estereótipos sobre as comunidades originárias.

Temos um grande caminho a seguir e progredir, apesar de existir uma produção em crescimento em torno dos estudos amazônicos e brasileiros, com pesquisas desenvolvidas por indígenas e não-indígenas, com o objetivo de problematizar as narrativas produzidas pelos cientistas, historiadores tradicionais, escritores a serviço do estado que produziram histórias canônicas usadas como referências generalistas sobre os povos indígenas. É por isso que essa proposta de estudo pretende colaborar com uma perspectiva de refutação e problematização dessas produções canônicas.

Eis a relevância dessa pesquisa que trabalha no contraponto de não apenas observar e apontar os erros históricos, quer historiográficos, quer curriculares, quer educacionais, mas de apresentar propostas que deem suporte ao educador na perspectiva e prática de um ensino não-colonizador na atualidade. O trabalho educacional depende de muitas mãos e isso “configura um obstáculo, pois o maior problema não é o que não se sabe sobre os povos, mas o que se acha que sabe sobre eles (PIMENTEL, 2012).

Concluo que a pesquisa levou-me a caminhos que não eram possíveis de visualizar no primeiro momento da pesquisa desta tese, isso se deu ao longo do percurso, na medida em que foi possível entender as peculiaridades e a complexidade envolvidas nesta temática além das relações de poder do currículo, e sobretudo, no contexto do ensino sobre povos indígenas. Nessa perspectiva,

estivemos o tempo todo, construindo e reconstruindo essas ideias que me levou na direção agora apontada, a qual não se conclui nesta tese, mas que permanece aberta a outras perspectivas. Identificar os erros e equívocos históricos, e termos uma legislação que ampare essa nova forma de fazer/construir o ensino não são suficientes para uma conscientização social, embora seja um grande passo. E que esse passo sirva como uma ponte para uma nova geração, mais consciente das violências sofridas na sua história do Brasil e uma nova mentalidade capaz de valorizar os sujeitos históricos que, de fato, construíram a história dessa nação.

CAPÍTULO I – HISTORIOGRAFIA DOMINANTE, MODERNIDADE E COLONIALIDADE.

1.1. A escrita dominante da história dos povos originários

Américo Vespúcio, o Descobridor, vem do mar. De pé, vestido, encouraçado, cruzado, trazendo armas europeias do sentido e tendo por detrás deles os navios que trarão para o Ocidente os tesouros do paraíso. [...] o conquistador irá escrever o corpo do outro e nele traçar a sua própria *história*. Fará dele o corpo historiado – o brasão – de seus trabalhos e de seus fantasmas. Isto será a América “Latina” (CERTEAU, 1982, p. 09).

É com esse desígnio colocado por Michel de Certeau, em *A escrita da História*, que iniciamos a reflexão sobre a construção da escrita da história do Brasil, período bastante conhecido erroneamente como “descobrimento”. Essa história foi criada e legitimada com base em discursos e narrativas dos viajantes expedicionários, que foram produzindo, pela e a partir da linguagem, seus anseios e vivências pelo dito e não dito, pelas falas e negações, pelos escritos e silêncios, que ao longo do tempo tornaram-se mensagens fortes na constituição da identidade do outro – indígenas e negros, em um estado permanente de representação em ser aquilo que estava sendo escrito.

A História e a Historiografia do Brasil igualmente foram construídas baseadas em diversos silêncios, seja com relação aos povos originários ou aos povos africanos. Hoje, a história é alvo de diversas críticas pelos diversos silêncios existentes na formação da História nacional. Assunção e Trapp (2021) explicam que:

No panorama da história da historiografia do Brasil, a incorporação crítica dessas discussões significará levar-se em conta o longo silêncio epistêmico que foi construído por um cânone cuja escrita é, em sua quase totalidade, predominantemente branca, o que se consubstancia na própria construção de coletâneas, ementas de curso e na escolha das “grandes referências” (ASSUNÇÃO, TRAPP, 2021, p. 233).

Michel de Certeau (1973) argumenta, ainda, que a história era “obra de justificação dos progressos da Fé ou da Razão, do poder monárquico ou do poder burguês”. Ou seja, estava a serviço do poder e trabalhava para divulgar as questões ditas e vistas como mais importante, o que Certeau chama de “*centro*”. Conforme Certeau: quem era digno de estar na história? De quem eram os papéis centrais?

Os papéis representados pelas ideias do poder, da fortuna ou da cultura pareciam ser os únicos que contavam. A história dos povos se diluía na história dinástica, e a história religiosa na da Igreja e dos clérigos. Fora dos grandes autores e das letras eruditas não havia literatura. A partir do centro

irradia-se a verdade, à qual eram comparados todos os erros, desvios ou simples diferenças – por isso, o historiador podia legitimamente situar no centro sua ambição de escrever uma história “*autêntica*” e “*total*”. O que escapava ao seu olhar era apenas o “resto” supérfluo, “sobrevivência” anacrônica, “silêncio” cuidadosamente entretido ou simples “ruído” sobre o qual se evitava falar.⁴

Baseado na mensagem de Certeau sobre os sujeitos que eram colocados no centro da história, como citado acima, devemos observar os que ficaram de fora da história, colocados de lado, humanidade invisível, como marginais, eram também vistos com indiferença pela humanidade, algo que não havia relevância e, por isso, não “mereciam” espaço na historiografia mundial. Assim é a história dos povos indígenas, eles representavam essa parte da história que não aparece, e, quando em algum momento se manifesta, fica sempre à margem, sem grande importância. Na história do Brasil, o protagonista é o europeu, que está no centro do fazer histórico.

A luz de Assunção e Trapp (2021) essas problemáticas que fundaram a historiografia hegemônica é um “‘lugar epistêmico’ e está [...] alicerçado na colonialidade do saber, precisa ser confrontado com uma ampla revisão que ‘indiscipline’ o cânone” (ASSUNÇÃO, TRAPP, 2021, p. 233).

O encontro entre os povos originários e os ocidentais assume na história a construção do outro através do discurso, que é o discurso da colonização, que vem carregado de termos como: descobrir e conquistar, que remete a sentidos diferentes dos que ocorreram efetivamente. A linguagem, nesse caso, serviu para construir sentidos, mas também para apagar. “Terra à Vista! [...] Esse é o enunciado inaugural do Brasil. Repetido ritualisticamente a cada vez que navios encontram onde aportar, não se trata de uma fala original. É chapa cristalizada, estereotipada” (ORLANDI, 1990, p. 13).

O discurso fundador da colonização é ainda muito legítimo e difícil de ser quebrado, sendo, sobretudo, uma relação de poder, que busca definir tudo que for possível, a fim de representá-lo, de modo que este ocupe um lugar, que no geral é um lugar de subalternidade. O discurso do colonizador instaura o acontecimento, conta a história que se quer contar, coloca e tira, ou seja, construiu a narrativa da nossa história. Como Certeau (1982) explica, fará dele o corpo historiado e isso será a História, legítima, verdadeira, fiel, real, factual, fundamentada e concreta. Ela

⁴ CERTEAU, Micheu D. **L'écriture de l'histoire** – Paris: Gallimard, 1975.

durará por muito tempo, de modo que seja, pouco ou quase nada, questionada, pois é a oficial.

Michel Foucault (2005, p. 157), na obra *Arqueologia do Saber*, descreve os discursos como:

A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo. [...] busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem regras.

A história da colonização foi estruturada com base em muitas representações, sobretudo no que era dito e não dito nos relatos de viagem dos viajantes europeus. Contaram a história de um lado só – *do europeu*. Nessa construção, a história foi contada com base em narrativas que silenciaram, desconfiguraram e extinguiram muitos fatos existentes dos povos indígenas, “corpo desconhecido destinado a trazer o nome do seu inventor (Amerigo). Mas o que assim se disfarça é uma colonização do corpo pelo discurso do poder. É a escrita conquistadora” (ORLANDI, 1990, p. 09).

A escrita da história não se deu de forma dada e inocente. Ela, durante boa parte do tempo histórico, construiu-se com base nas perspectivas tradicionais e se sujeitou aos grandes e ao poder, onde os sujeitos, fatos e fontes históricas eram demasiadamente restritos, inquestionáveis e a favor do *poder*. É no século XVIII que se inicia um pensar diferente sobre a história universal da humanidade. Alguns acontecimentos existentes na Idade Moderna colaboraram para uma história menos factual e mais reflexiva, embora muito criticada pelos historicistas. A igreja, que na Idade Média era absoluta e detentora de todo o poder, passa a ser questionada, isto é, era a postura de recusa da tradição. Mas o Iluminismo ressignificou olhares e de forma radical desestabilizou as relações de poder absolutista da época e trouxe outra categoria de classe – *a burguesia*. A modernidade foi, nessa perspectiva, portanto, a busca por novas respostas.

Barros (2013), na obra: *Teoria da História*, explica as raízes positivistas, a saber: *modernidade*. Segundo ele, o historicismo alemão foi entendido como a afirmação dos Estados Nacionais do século XIX e do positivismo francês do século XIX, que podem ser discutidos como uma herança do Iluminismo. Tanto “o Historicismo quanto o Positivismo francês são igualmente conservadores” (BARROS, 2013, p. 107), e os interesses que representam são os dos grandes estados da burocracia estatal que financia os seus projetos historiográficos.

Os historicistas alemães trabalhavam para alcançar a tão sonhada unificação do território alemão, que na época encontrava-se partilhado. Além disso, essa corrente buscava alcançar o projeto de modernização. A escola histórica alemã tinha suas bases de sustento nas estruturas monárquicas, sendo essa a grande financiadora do projeto nacional historicista. Os historiadores dessa corrente criticavam a Revolução Francesa e eram adeptos da Idade Média. Apontavam, portanto, ideias de valorização desse período anterior, diferentemente dos pensamentos trazidos pela Idade Moderna, como os iluministas do século XVIII. Para eles, qualquer época tinha sua própria importância (BARROS, 2013).

A teoria da História apresentada pelos historicistas e pelos positivistas são projetos tradicionalistas, com elementos que falam para uma classe e projetam a história com finalidades bem definidas a favor dos grandes. É o que nos diz Barros (2013, p. 109/110),

[...] no projeto inicial do historicismo alemão é conservador e apresenta um elemento novo, que é de apresentar uma história nacionalista, portanto não universalista. Tanto o positivismo, quanto o historicismo foram frutos de uma mesma necessidade da época, uma necessidade em comum de realizar o consenso entre nobreza e burguesia. O positivismo e o historicismo ofereceram respostas diferentes: o positivismo francês oferecia o consenso com base na ideia universalista, enquanto o historicismo alemão buscava proporcionar o consenso social ancorado na ideia de nacionalismo.

O historicismo se formou a partir de um ambiente acadêmico (Escola Alemã), a serviço de um sistema político conservador. Influenciou outras áreas do conhecimento, como economia e também o direito. Um dos mais influentes pensadores dessa corrente foi o historiador Leopold von Ranke⁵, quando critica as fontes. Sua crítica trouxe a ele muita evidência e também muito progresso para a corrente Alemã.

A corrente historicista possui três pontos essenciais em suas discussões: subjetividade do historiador, especificidade metodológica da história e relatividade do objeto histórico. Esses três pontos afastam-se das discussões iluministas, e entendia-se que as ciências humanas deveriam buscar seus próprios métodos. Além

⁵ Leopold Von Ranke é o pai da historiografia alemã moderna. Dizia-se que sua obra não fazia senão mostrar os fatos históricos tal qual se passaram (BARROS, 2013, p. 68).

disso, acreditavam que todos os fenômenos são históricos, mas não podem ser compreendidos fora da sua temporalidade (BARROS, 2013, p. 132).

O historicismo moderno constituiu-se no fim do século XVIII e início do século XIX, na Alemanha, inicialmente mais conservador, mas depois passa a mudar um pouco a sua forma de pensar e fazer a história, tornando-se mais relativista. A perspectiva mais conservadora estava sempre em defesa da Monarquia, em oposição aos racionalistas e a concepção a-histórica dos acontecimentos do século XVIII na França. “Sua base social era composta pela nobreza, os junkers, a burocracia, o clero (católico e protestante), a pequena burguesia urbana e rural. Eram antirrevolucionários e anticapitalistas e estavam sob a hegemonia da aristocracia, em geral eram conservadores” (BARROS, 2013, p. 67).

A corrente historicista com viés relativista ocorreu no final do século XIX, onde as ideias começam a apontar para outro lugar, rejeitando o conservadorismo. Isso se deu pelo desenvolvimento industrial na Alemanha e também pela unificação do país na época, as relações econômicas e o avanço da classe burguesa. Com tudo isso que acontecia, não havia condições de manter uma história que defendia as leis feudais tradicionais. “O historicismo tende automaticamente para uma redefinição como relativa, deixando de lado esse viés mais conservador para o relativismo” (BARROS, 2013, p. 70).

Historiadores tradicionais defendiam a ideia de que o conhecimento científico era a única forma de conhecimento verdadeiro. Desprezavam as superstições e ensinamentos teológicos, pois esses não corroboravam o desenvolvimento da humanidade, por isso deveriam ser ignorados. Era necessário um rigor metodológico como os praticados nas ciências da natureza. O positivismo teve grande influência no Brasil, deixando estampado na bandeira nacional brasileira o lema “*Ordem e progresso*”, advindo da frase original de Comte: “amor como princípio, ordem como base, progresso como objetivo”. Para Comte “Ordem e Progresso são inseparáveis. Os dois termos são a base para um sistema novo. O progresso é o fim e a revelação da ordem [...] o lema nasceu dentro da filosofia de Comte com um fim político” (MESQUITA, 2012, p. 37).

Os estudiosos e escritores que partilhavam dessa maneira mais tradicional e metódica de escrever a história evidenciavam os líderes e os tornavam heróis, excluindo todas as outras pessoas e tornando-as com pouca ou nenhuma

importância. Esses não tinham espaços na escrita da história. O historicismo foi uma “corrente que dominou o pensamento alemão durante um século e meio” (LOWY, 1994, p. 65).

José Carlos Reis (2003) explica que a metafísica não era possível, porque seus enunciados, além de incontroláveis, também não eram possíveis de ser verificados. Um pensamento historicamente historicista considerava que as filosofias racionalistas e metafísicas não se revelam na história.

O objeto de pesquisa dos historiadores antes era datado, e recusavam-se os princípios essenciais; assim, os historicistas sustentaram que não havia um modelo imutável, supremo e transcendente da razão. A razão se reduzia à história. Esse espírito historicista recusa as filosofias da história hegeliana e iluminista: o sistema, a história universal, a razão que governa o mundo, o progresso. Era obviamente um jogo de linguagem que considerava uma história verídica e factual, enquanto colocava a outra como duvidosa.

É importante destacar que, na historiografia, os eventos e acontecimentos eram organizados baseados nas grandes narrativas filosóficas, que exerceram grandes influências sobre a historiografia da época, são as marcas da cultura moderna, apesar do seu positivismo e do seu historicismo. Auguste Comte, por exemplo, antes mesmo de ser filósofo da ciência positivista era um filósofo da história.

A modernidade não significou apenas mais uma temporalidade marcada por um evento histórico significativo, ela representava uma revolução comercial-urbana e, sobretudo, uma revolução cultural ocorrida no ocidente. Era de igual modo uma nova ordem política, econômica e social, marcada pelo processo de colonização e conquista de novos territórios, levando a *modernidade, a fé e a civilização*. “Uma época de um tempo profano veio desafiar o tempo sagrado cristão” (REIS, 2003, p. 16).

Ademais, com base nessa perspectiva apresentada por José Carlos Reis (2003), a história científica esteve sempre a serviço do poder, dominado, portanto, pela ideia moderna. Conforme escreve, o marxismo:

[...] prosseguiu e aprofundou essa segunda tendência iluminista. As luzes geraram dois tipos de conhecimento histórico: a história como consciência crítica de uma época, reformista e discursiva, e a história como consciência crítico-prática, uma arma de combate. Sob a influência do pensamento

moderno, filosófico e científico, a história legitimaria sempre os poderes atuais ou revolucionários (REIS, 2003, p. 41).

Quanto aos documentos históricos, os historicistas valorizavam os documentos oficiais, como os documentos políticos, diplomáticos, governamentais e administrativos. Isso incluía decretos, relatórios governamentais, tratados de paz, leis e relatórios das províncias – no caso do processo de colonização. Com os Annales, surgiu uma nova forma de observar e considerar as fontes, como a chamada “História Serial, e também a História Quantitativa” (COSTA, BARROS, 2012, p. 146).

A perspectiva norteadora da Escola dos Annales rejeitava a história particular, individual, factual, narrativa, totalmente política. Em troca, há uma história sob várias dimensões da vida da humanidade. Pela ótica dos Annales, a história é ampla, uma história-problema, que valorizava não um evento particular ou alguém em particular, mas os eventos coletivos. E há a exploração de outros tipos de fontes, como iconográficas, cultural material, depois utilizadas pela história das mentalidades. Essa mudança, esse marco da Escola dos Annales representa um rompimento com a historiografia tradicional e com as documentações da história política, diplomática e estatal (COSTA, BARROS, 2012).

A escola dos Annales foi um marco na construção da história social, uma referência autêntica e representativa na estruturação de uma nova história. O movimento dos Annales contribuiu para a quebra das ideias rankianas, apresentando uma outra postura historiográfica para a ampliação do olhar e do abandono da história factual dos homens grandes. É o que aponta Le Goff (1993),

“antes de tudo, tirar a história do marasmo da rotina, em primeiro lugar de seu confinamento em barreiras estritamente disciplinares, era o que Lucien Febvre chamava, em 1932, de derrubar as velhas paredes antiquadas, os amontoados babilônicos de preconceitos e rotinas” (LE GOFF, 1993, p. 29).

Hebe Castro (1997, p. 46) chamou esse processo de “alargamento de objetos e aperfeiçoamento metodológico”. Na prática, ao longo do tempo, abandonou-se a abordagem tradicional por uma história-problema. A história social sofreu mudanças significativas ao longo do tempo, ora esteve vinculada a uma visão culturalista, ora vinculada à história econômica. Em que pese as transformações que a história social foi passada, ela foi a oportunidade, em parte, de hoje estarmos discutindo sobre determinados grupos sociais, antes esquecidos quase que completamente pela história.

Os eventos grandiosos tomavam conta dos registros e das memórias antigas, deixando os fatos históricos com um espaço muito pequeno e restrito há alguns poucos. Embora a história tenha deixado de lado muitas histórias, memórias e culturas, ela “nasce comprometida com a função de não deixar no esquecimento as ações que pudessem ser consideradas exemplares e/ou modelares dos homens” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2019, p. 187).

E os historiadores que escreviam a história, antes da história social, o faziam escolhendo, elegendo e optando em evidenciar um público e apagar outro; no caso, os indígenas estão nesse segundo ponto, o do apagamento. [...] “Tanto no exercício da arte da política, como no exercício da arte da escrita da história, um gesto se tornava inevitável: o gesto de fazer escolhas, de eleger, de optar” (*idem*, p.187).

Longe de se imaginar como um processo pacífico e/ou harmônico, a busca pela inserção de uma nova forma historiográfica e um novo olhar para a história foi uma tentativa, quase sempre, conflituosa. Os que ousavam propagar esse novo olhar foram convivendo constantemente com críticas, que tentavam desacreditar a nova forma de fazer e pensar a história.

Nos dias atuais, a forma de se construir a história mudou e os sujeitos históricos, que antes foram ignorados pelos historiadores do passado, hoje tornam-se sujeitos de investigação. Entre esses que foram excluídos da história, temos: os escravos, as mulheres, os camponeses, os idosos e, especialmente, os povos originários. No entanto, ainda temos um currículo – *superior e básico* que pensa a história muito focada na Europa, sendo ela o centro do mundo e os outros continentes como histórias periféricas.

Outra coisa que mudou de forma considerável foram as fontes históricas, que antes eram apenas os documentos oficiais, os quais eram as únicas fontes confiáveis para a escrita da história. Em Le Goff (1993, p. 28/29),

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada na multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais e etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, [...] A história vive hoje uma revolução documental.

No Brasil, na década de 1950 e 1960, as universidades foram marcadas pela influência da Escola dos Annales, “em abordagens adotadas pelos historiadores, especialmente na Universidade de São Paulo” (CASTRO, 1997, p. 60).

[...] os trabalhos pioneiros em história social do trabalho no Brasil, e sobre o movimento operário, em particular, também foram desenvolvidos preferencialmente por sociólogos na década de 1960 (*idem*, p. 61).

As mudanças historiográficas fizeram emergir novos personagens e uma nova forma de olhar a história. No entanto, isso não foi capaz de romper com o que havia sido escrito na história. Essas mudanças não foram capazes de reparar todas as perdas de memórias, histórias, significados, representações, símbolos, gestos, línguas e tantas outras riquezas dos povos originários.

A forma como a história dos povos originários foi escrita, foi a partir dos relatórios de viagem escritos pelos expedicionários e enviados para a coroa. Esses relatos, não foram apenas a forma de ver daqueles que pisaram nas terras sul-americanas, ou a vontade de relatar as experiências vividas. Esses relatos tornaram-se documentos oficiais e foram utilizados para a escrita da história desse lugar, a partir da chegada dos europeus.

Há de se observar, primeiramente, que aquilo que os colonizadores viviam e viam, no território, hoje, conhecido como Brasil, eles escreviam somente sob seu olhar, sua visão e sua perspectiva, isto é, não há em nenhum momento, nos relatórios, a visão dos povos originários. Segundo, a história começa quando o Europeu chega, ou seja, o povo que ali habitava tornou-se um povo sem história; logo, a história da América do Sul começa a partir do Século XVI. Terceiro, as histórias dos povos originários foram deixadas de lado, em alguns momentos percebemos informações equivocadas sobre os povos, muita generalização e muito silêncio.

A história dos povos indígenas resume-se a um período pouco falado e, por isso, também pouco conhecido como: pré-cabralino (GUIMARÃES, 2017). Esse período é considerado como um momento da história antes de Cabral e repetidamente memorizado. A nossa história, a história do Brasil, nessa ótica, começa com a chegada dos europeus, do outro, e os povos indígenas, os povos originários são deixados totalmente à margem da história.

A história foi mal escrita, mas não é só isso, pois os impactos são imensuráveis. As escolas, há anos, ensinam em seus currículos e em seus livros

didáticos essa *historinha* de que os europeus chegaram ao século XVI e aí começa a história do Brasil, não se dando conta de que, ao ensinar dessa forma, jogamos fora toda a história dos povos originários. O currículo nas escolas formou gerações que acreditaram e repetiram essa narrativa equivocada sobre a nossa história.

Somente em 2003 a Lei 10.639/03⁶ abriu uma discussão emergente e muito necessária de mudança no currículo brasileiro, rompendo com o cânone da história e historiografia que colocaram o europeu no centro da história brasileira, deixando de lado as demais contribuições para a história nacional. A lei 10.639/03 altera a LDB⁷ e passa a vigorar acrescida de três novos artigos: 26-A, 79-A e 79-B.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Essa lei foi uma vitória para o movimento negro e para a mudança inicial no currículo. Mas, apesar de representar uma conquista, ela não contemplava os povos originários. Estavam sendo inseridas, de forma obrigatória, no currículo da educação básica a história Africana e cultura Afro-brasileira, como forma de resgate e contribuição do povo negro na história do Brasil; contudo, os povos originários, que representam, de fato, o início, o marco, o começo, a origem, o princípio da História do Brasil, não estavam contemplados. Desse modo, a narrativa tradicional continuaria sendo repetida, com os indígenas à margem da história do europeu, ou melhor, da chegada do homem branco no expansionismo europeu nas Américas.

Somente em 2008 que foi institucionalizada a Lei 11.645/08⁸, que institucionalizou o ensino indígena na educação básica. A Lei 11.645/08 modifica a

⁶ Lei 10.639/03 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm Atualizado em: 15/06/2023.

⁷ LDBN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁸ Lei 11.645/08 - https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Atualizado em: 15/06/2023.

Lei 10.639/03 e amplia o estudo do ensino indígena, passando a incluir no currículo oficial a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

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 (Lei 11.645/08).

O que vemos é que, para se ensinar a história dos povos originários, foi necessária uma lei que obrigasse esses conteúdos no currículo oficial, ou seja, até o momento as histórias dos povos originários não eram consideradas oficiais. Eles não eram parte da história, pois não eram os sujeitos considerados do *centro*, conforme pressupõe Certeau (1973).

Podemos parafrasear Durval Muniz (1999), na obra: *A invenção do nordeste*, e dizer que a história do Brasil foi igualmente uma invenção. Nela, a história valoriza o que chegou, os seus costumes e impõe a forma de ver e viver, nas suas concepções modernistas e ocidentais, valorizando somente as fontes ditas oficiais. Apenas com o advento e crescimento da História Nova que passamos a compreender, de forma ampla, os sujeitos, fatos e fontes históricos, abrindo um leque de outros sujeitos completamente silenciados pela historiografia ocidental.

A história contada nas escolas era baseada no currículo eurocêntrico e etnocêntrico, esse era e ainda continua sendo o currículo válido e validado como oficial, mesmo depois da lei, porque ela sozinha não representa efetiva implementação. Em muitos espaços educacionais, sem dúvida, temos grandes ações que atendem à mudança proposta pela lei, contudo ainda temos currículos (superiores e básicos) que merecem devida atenção e mudança emergente. Além desses, que não sofreram mudanças em sua estrutura, temos ainda os que precisam sofrer mudança na sua prática, estou falando daqueles que citam, em seus planos, ementas e documentos, mas na prática não acontecem, “é só pra inglês ver”. Conforme Almeida Castro (2019, p. 25),

A lei contribui consideravelmente para os estudos dessa temática, mas sozinha não parece suficientemente eficaz, pois é necessário trabalhar

paralelamente outras estratégias para que o propósito seja de fato cumprido. Ou seja, o embate é político.

Ademais, Almeida Castro (idem),

O processo de mudança do currículo na educação, é árduo e demorado, que até pode não ser bem sucedida inicialmente na fase de adaptação, e que pode até, em alguns casos específicos, não acontecer na prática. Talvez se faça necessário entender qual a herança cultural que está inserida no currículo e que predomina principalmente uma gama de conteúdos eurocêntricos.

A historiografia brasileira foi construindo uma história em que nossos povos primeiros não são valorizados, tornaram-se invisíveis e, quando mostrados, estão à margem do colonizador, envolvidos em muito preconceito e estereótipo. Albuquerque Junior (2012, p. 16) explica que o “estereótipo é uma espécie de esboço rápido e negativo do que é o outro. Uma fala redutiva e reducionista, em que as diferenças e multiplicidades existentes no outro são apagadas em nome de uma fabricação de uma unidade superficial, de uma semelhança sem profundidade”.

Nossos currículos, quer seja da educação básica, quer seja do Magistério Superior, são ainda muito fechados, engessados e marcados em uma identidade construída na modernidade e na colonialidade, carregados de estereótipos, sob uma representação que fabricou uma caricatura mal feita. Ou seja, a historiografia brasileira, é uma historiografia dominante, que foi constituída pelo viés tradicional, construindo uma identidade nacional, onde os indígenas não são parte central. É uma história representada por uma “[...] marcação simbólica que se define por quem é excluído e/ou incluído” (ALMEIDA CASTRO, 2019, p. 41).

1.2. Colonização fruto da “modernidade”

A transição da Idade Média para a Idade Moderna foi um momento de muitas transformações em vários aspectos da vida social. Nessa época, por não ter uma ciência tão evoluída, as pessoas acreditavam em toda ordem de discurso produzido pela igreja. Para o homem medieval, “o referencial de todas as coisas era sagrado, fenômeno psicossocial típico de sociedade agrária, muito dependentes da natureza e, portanto, à mercê de forças desconhecidas e não controláveis” (MARQUES, 1994, p. 150/151). Assim, entender a crise do final da idade média é fundamental para se

compreender esse momento de transição do declínio do feudalismo para a ascensão do capitalismo.

Jose Carlos Reis (2003) coloca que, nos séculos XII e XVI na Europa ocidental, surgiu uma nova concepção do que seria histórico, entre outras mudanças e questionamentos, o que mais marcou foi a recusa da metafísica. Perry Anderson (1982) dá conta que o fator mais profundo da crise medieval foi o colapso do sistema de reprodução, que funcionava no limite de sua capacidade, com as terras cada vez mais fracas e com uma população que não parava de crescer. Giuliano Conte (1984) coloca, como mola precursora, o aparecimento do dinheiro, essa nova forma monetária e de renda mudou todo o curso da vida do camponês. Isso, sem dúvida, foi um divisor de águas naquela sociedade que ainda era fortemente agrária, mas estava estabelecendo novas formas de mercado. Além disso, a superexploração no feudalismo abriu caminho para as futuras lutas de classe.

Pela ótica do francês Le Goff, a mentalidade do mercador medieval nutria demasiado amor pelo dinheiro. Segundo o historiador, em plena crise do feudalismo, os mercadores tinham objetivos cristalinos, a saber: o dinheiro, denominado pelo autor como riqueza, negócios e glória (*apud*, MARQUES, 1994, p. 35).

Para Weber a modernidade representou o renascimento do racionalismo grego-romano. Na Europa ocorreu um desencantamento das concepções religiosas. A cultura se laicizou, as sociedades passaram a ser movidas pelo Estado burocrático e pela empresa capitalista. Essa racionalização da cultura repercutiu na vida cotidiana. Com o renascimento, a reforma e as grandes navegações o tempo se pluralizou. A religião não mais explicava todas as ordens da vida. Antes o mundo mágico medieval, as esferas da vida eram indiferentes, dominadas pela vida religiosa. Aquele mundo unificado dá lugar a um mundo descentrado em diversas esferas. O comportamento do homem ocidental na modernidade é de um homem que quer acumular riquezas, força, prestígio, honra, sexo, etc. É um homem que vive o todo, mais racional. Com isso há um enfraquecimento da igreja que de certa maneira fragmentasse, e a fragmentação interna da religião trouxe guerras religiosas sangrentas, a ausência de Deus significou ausência de limites. (*apud*, Jose Carlos REIS, 2003, p. 65-67)

Nessa ânsia pelo dinheiro, lucro e poder, “a expansão marítima-comercial europeia dos séculos XV-XVI pode ser entendida como o encaminhamento para a solução no campo econômico, da crise geral do século XIV” (*idem*, p. 67).

A sociedade europeia estava passando por inúmeras transformações, entre elas a econômica e a mudança de pensamento, deixando para trás a visão tipicamente agrária, para agora pensar as relações de mercado que os colocassem em uma condição de riqueza e status social. Isso não seria fácil, mas se houvesse

uma ampliação de novas fontes produtoras de riquezas, certamente teriam êxito. Suas necessidades giravam em torno dos metais preciosos e especiarias, que os fizeram ampliar suas buscas no processo expansionista e mercantilista. Conforme Galeano (1978, p. 50), a “economia colonial latino-americana dispôs da maior concentração de força de trabalho até então conhecida, para possibilitar a maior concentração de riqueza que jamais possuiu qualquer civilização na história mundial”.

A busca pelo acúmulo de riqueza fez com que os europeus perdessem a noção de humanidade, se é que podemos acreditar que um dia eles tiveram essa noção. O tripé expansionismo, colonização e mercantilismo já demonstravam que não havia muitos limites impeditivos aos europeus para alcançar a riqueza tão sonhada, os negócios e a glória, como lembrou Le Goff. Ainda em Galeano (1978, p. 49):

A prata e o ouro da América penetraram como um ácido corrosivo, no dizer de Engels, por todos os poros da sociedade feudal moribunda da Europa; a serviço do nascente mercantilismo capitalista os empresários mineiros converteram os índios e escravos negros em numerosíssimo “proletariado externo” da economia europeia.

Não somente o território conhecido, hoje, como Brasil sofreu essa desconfiguração, naquela época soava comum a exploração de outros lugares, e, assim, toda a América foi sendo saqueada pelos europeus, não por uma causa econômica apenas. A colonização foi estabelecida numa perspectiva macroestruturada em ocupar e explorar o todo, nas mais variadas formas de atuação. Com base em Bosi (1992, p. 12),

A colonização dá um ar de recomeço e de arranque a culturas seculares. O traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina. *Tomar conta de* sentido básico de *colo*, importa não só em *cuidar*, mas também em *mandar*. Nem sempre, é verdade, o colonizador se verá a si mesmo como a um simples conquistador; então buscará passar aos descendentes a imagem do descobridor e do povoador, títulos a que, enquanto pioneiro, faria jus. Sabe-se que, em 1556, quando já se difundia pela Europa cristã a leyenda negra da colonização ibérica, decreta-se na Espanha a proibição oficial do uso das palavras *conquista* e *conquistadores*, que são substituídas por *descubrimiento* e *pobladores*, isto é, *colonos*.

Quando o autor relaciona a dominação com a ideia de colo, traz uma conotação de cuidado com o outro, de quem zela e ajuda. Quando sabemos que não houve cuidado nenhum, no entanto a vontade de “parecer estar cuidando”

deveria aparecer nos escritos, para que o colonizador fosse visto como bom colonizador. Em alguns momentos, o colonizador deixa de ser esse que coloniza o lugar para ser um conquistador, como alguém que está a fazer o bem e levar a civilização ao lugar que não a tem, quase uma missão. Nessa missão, o europeu construiu uma história, denominou o lugar e renomeou outros tantos sujeitos, culturas, rios, fauna e flora que encontrava. Isso, às vezes, parece tão ingênuo, mas não é, pelo contrário, é intencional.

O líder indígena Ailton Alves Lacerda Krenak (etnia Krenak) é um ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro da História recente. Em entrevista dada ao canal do YouTube UnBTV, ele verbaliza, de forma crítica, a construção do termo América. Segundo ele, é um termo em absoluto, fruto do colonialismo.

Essa construção histórica da ideia de um lugar do mundo que é a América Latina, ela é um produto colonial. [...] Chamar esse continente de América é uma rendição absoluta a todo discurso colonialista. Porque América vem de Américo Vespúcio. E quer dizer, veio um veneziano passou por aqui, pegou uma empreitada na Europa, descobriu o roteiro pra chegar aqui e explorar esse continente e a gente homenageou o cara, botando o nome dele num continente assaltado. E essas questões práticas, me ocorrem só com o enunciado de congresso de povos indígenas da América Latina onde quem chama o congresso são os brancos. São as instituições tipicamente coloniais. E as instituições que ainda não conseguiram trocar o sangue, de vez em quando elas fazem uma hemodiálise, elas pegam o sangue de alguém para elas poder continuar funcionando.⁹

Ailton Krenak fala sobre um continente que foi assaltado, agredido e com a predação, de forma voraz, dos povos originários. Mas que mesmo tendo passado por isso, os colonizados não se sentiram assim. Essa palavra assalto, dita pelo líder indígena, configura que os bens e propriedades foram tomados de forma violenta dos povos originários. Ou seja, o discurso das áreas que alguns insistem que foram “encontradas” e/ou “descobertas” não existe, é apenas uma narrativa e, portanto, deve ser corrigida. Foram saqueados. Fomos todos saqueados! E a prova disso é que a Europa “triplicou o volume de metais preciosos”. Além dos metais preciosos, usou-se de outros artifícios para ampliar suas fortunas, afinal tudo poderia ser uma forma de riqueza, e isso se resume a um olhar utilitarista do lugar. Uma das

⁹ UnBTV – Universidade de Brasília – Disponível em: <https://www.youtube.com/@UnBTV> Atualizado em: 15/06/2023. Diálogos: Desafios para a decolonialidade - O artista indígena Jaider Esbell conversa com Ailton Krenak, líder indígena e escritor, considerado uma das maiores lideranças indígenas do Brasil. No programa Diálogos, eles conversam sobre como é possível romper com a força da cultura colonialista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws Atualizado em 01/05/2024.

estratégias era a atividade mercantil nas áreas tropicais e de minas de prata e ouro com mão de obra compulsória (MARQUES, 1994).

Essa crítica apresentada pelo líder indígena Ailton Krenak é salutar, pois não é uma crítica somente ao nome dado ao território americano, mas, especialmente, ao sistema colonial desenvolvido na América, que, em sua busca incessante pelo acúmulo de capital, ampliou a busca pelo expansionismo marítimo colonizador, explorando tudo que viu pela frente (natureza e sujeitos). Ademais, essa crítica se amplia ao discurso que validou os exploradores como o “bom colonizador”, que trazia consigo o “moderno mundo europeu” e se fez parecer o colonizador benevolente.

A ideia do bom colonizador se faz presente até os dias atuais e é representada pela validação e aceitação com normalidade a tudo o que aconteceu no passado e que ainda tenta-se minimizar o olhar. E embora o violento processo de colonização tenha ocorrido, construiu-se a perspectiva positiva, validada como algo “moderno”, “benéfico” e, de forma sutil, fez-se parecer o bom colonizador. Esse discurso é tão forte que, até os dias atuais, Portugal mantém em seus livros didáticos a narrativa de um colonialismo amigável e o cumprimento de uma missão civilizatória, discussão que apresentarei nas próximas páginas.

O mundo “moderno” foi um desabrochar de novas formas de pensar e agir na Europa, de forma marcante com o Renascimento cultural. Antes esse movimento, grande parte da filosofia, literatura e história, era baseado na antiguidade clássica, e esse novo pensar rompeu com muitos conhecimentos fechados, intocados e proibidos naquela sociedade.

Não se consegue pensar a colonização sem antes entender todas essas mudanças de mentalidade daqueles que vieram para as Américas, quais os interesses, suas buscas, necessidades e intenções. Conforme nos indica Velosso (1990, p. 208):

No domínio formal, um Estado europeizado que luta por impor padrões de conduta e valores culturais tidos como universais; no real, uma sociedade extremamente fragmentada que, muitas vezes, cria seus próprios canais de integração, a margem da vida política tradicional.

A dominação sob a perspectiva da modernidade nasce nas Américas como forma de impor os padrões ditos universais europeizados. Mas para quem essa época exerceu a ideia de ser moderno? Quem foi beneficiado com a tal

modernidade? O que ela significou para os diversos povos de diversos lugares do mundo e não só para a Europa?

O período histórico chamado de Idade Moderna inicia-se na crise do feudalismo, por volta do século XV, até as Revoluções Burguesas entre os séculos XVII e XVIII. Foi um tempo em que muitos historiadores denominaram como de grande progresso, termo hoje muito contestado. Mas como diz Trevor-Roper (1981, p. 13): “[...] este progresso está longe de ser suave”.

O escritor e historiador Falcon (1977) pergunta-se sobre o que vem a ser uma época moderna? Em resposta, ele discorre que seria a oposição ao novo, ao atual, ao recente, ao que é antigo e ultrapassado. Essa oposição trouxe muitas comparações com os períodos passados e também uma perspectiva de oposição ao velho, que nesse caso era a Idade média, colocada por muitos historiadores como Idade das Trevas, por ser um período que foi dominado pela religião.

A fase inicial dos acontecimentos modernos desafiara os alicerces medievais e traz olhares mais amplos sob vários pontos de vista, sejam eles culturais, político, econômico ou religioso, seja com as ideias renascentistas ou individualistas, ou mesmo as novas relações comerciais e políticas absolutistas, ainda que fossem por um viés do direito divino. Também foi um momento de avanços tecnológicos como: “relógios, armamentos e navios que ajudaram a Europa a dominar o mundo” (MARQUES, 1994, p. 337).

Por volta do século XV, os europeus desbravaram outros continentes com as Grandes Navegações e a Expansão Marítima, com estratégias de dominação da África e da América, com o domínio desses territórios explorados igualmente, os sujeitos que ali viviam, com base na perspectiva eurocêntrica e etnocêntrica colonial, com narrativas carregadas de superioridade do (eu) - europeu e inferioridade dos outros. Colocados na condição de marginalizados, os povos indígenas passaram a lutar por seu espaço, não da terra, mas da própria existência.

A modernidade representava o progresso? Depende do ponto que se analisa. É o que nos mostra Césaire (2020, p. 25):

Falam-me do progresso, das “realizações”, das doenças curadas e dos níveis de vida elevados além de si mesmos. Mas falo de sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteadas, instituições solapadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas. Eles me jogam na cara os fatos, as estatísticas, os quilômetros de estradas, canais e ferrovias. [...] Falo de milhões de homens arrancados a seus deuses, suas terras,

seus costumes, sua vida, a vida, a dança, a sabedoria. Estou falando de milhões de homens em que foram inteligentemente inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo.

A expansão marítima tornou a “conquista das Américas” um momento de contato com outros povos, outras culturas, outras línguas e outras identidades. Um encontro. Ao mesmo tempo em que contribuiu para o conhecimento de uma nova forma de se viver, essa nova forma não foi aceita e muito menos respeitada pelos Europeus, visto que o novo era novo tanto para o europeu como para o indígena. Ambos estranharam a forma de se vestir, com muitas roupas ou nenhuma, a língua diferente e incompreensível para ambos, a cor da pele, os hábitos, os costumes, os modos de viver a vida, o cotidiano e a forma de pensar e dar sentido as coisas. Tudo era diferente, para todos. Essas identidades foram suprimidas e as consequências são incalculáveis.

As identidades culturais, segundo Stuart Hall (2005), são aspectos “que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Na época da colonização, projetou-se um indígena fixo e permanente, tão representado no século XV que, ao pensar na imagem dos indígenas, ainda vem à ideia de um sujeito fixado no passado de 1500. Mas essa identidade “plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” inexistente (HALL, 2005, p. 08 -13).

Os colonizadores, ao descreverem os povos indígenas de forma generalizada – o *índio*, estereotiparam diversos povos e o tornaram unificados, compostos em uma única identidade, enquanto eram de várias identidades. “As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolo e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos” (HALL, 2005, p. 51). Continua o autor, “o colonialismo – sempre uma inscrição dupla – tentou inserir o colonizado no tempo homogêneo vazio da modernidade global, sem abolir as profundas diferenças ou disjunções de tempo, espaço e tradição (idem, p. 53).

Não raro, os relatos dos viajantes trazem referências e elementos de representação ambígua. Ao mesmo tempo em que eles descreviam a terra, o ambiente, a fauna e a flora como boas e com possibilidades de exploração, pelo olhar utilitarista, também descreviam os indígenas de forma genérica, rude, má, sem

alma e fé, em alguns casos até deixando dúvidas se eram seres humanos ou não (UGARTE, 2004).

Mais que explorar a terra e as riquezas do território, devemos mostrar a violência produzida de forma intransigente, a fim de romper com o “velho” e marcar o “novo”, o fixo, o moderno, o desenvolvido. Produziram um verdadeiro massacre sem precedentes dos povos originários. “Em 1581, Felipe II afirmara, perante o tribunal de Guadalajara, que um terço dos indígenas da América já tinha sido aniquilado, e aqueles que viviam eram obrigados a pagar tributos pelos mortos” (GALEANO, 1978, p. 49).

Ao longo desse período, houve uma onda violenta contra as comunidades indígenas, que dizimou milhões de populações indígenas. Ela contempla as histórias que foram retiradas dos livros e que, na maioria dos escritos, foram substituídas por termos atenuadores, colocados como um grande evento, o “descobrimento”. Esse, por sua vez, foi colocado de uma forma romântica, mas de certo foi um grande genocídio nativo, como explica Eduardo Galeano (1978, p. 50):

A violenta maré de cobiça, horror e bravura não se abateu sobre essas comarcas, senão ao preço do genocídio nativo: as mais bem fundadas e recentes investigações atribuem ao México pré-colombiano uma população que oscila entre os 30 e 37,5 milhões de habitantes. Calcula-se uma quantidade idêntica de índios na região andina; a América Central contava com 10 ou 13 milhões de habitantes. Astecas, incas e maias somavam entre 70 e 90 milhões de pessoas, quando os conquistadores estrangeiros apareceram no horizonte; um século e meio depois tinham-se reduzido, no total, a apenas 3,5 milhões. Segundo o Marquês de Barinas, entre Lima e Paíta, onde viveram mais de dois milhões de índios, não sobraram mais do que quatro mil famílias indígenas, em 1685.

O discurso da descoberta é naturalmente dominante. Ele não expressa apenas o falar, mas também o apagar, porque a linguagem serve para falar e para silenciar, serve para colocar e tirar, para dizer e não dizer e nisso a linguagem cria representações, vai dando sentido e carregando significados. A negação do genocídio era uma dessas estratégias colonialistas, o arcebispo Liñán y Cisneros usava dessas estratégias de negação ao extermínio dos povos originários. Dizia que os indígenas escondiam-se, negando que esses tinham sido dizimados. “É que se escondem para não pagar tributos, abusando da liberdade de que gozam [...]” (GALEANO, 1978, p. 50).

Como estamos tratando de discurso, conforme Pinto (2002), para o “discurso do colonizador” é fundamental desenvolvermos um diálogo da Análise do Discurso

(AD). Ela não se interessa necessariamente pelo que é dito, mas sim “em como e por que o diz e mostra, porque o que diz e mostra seria apreendido de múltiplas formas” (PINTO, 2002, p. 27).

Pensando na análise do discurso, observo que existem diferentes formas de entender esse conceito, que variam e se modificam a depender da corrente apresentada. Para a análise do discurso francesa, por exemplo, os discursos são, em tese, “[...] práticas sociais determinadas pelo contexto sócio-histórico, mas que também são constitutivas daquele contexto” (PINTO, 2002, p. 21).

Já a tradição anglo-americana “[...] oscila entre uma definição que opõe discurso e frase, como uma unidade linguística constituída por uma sucessão de frases, e uma definição de discurso como uso (“jogos de palavras”) da linguagem verbal em contextos determinados” (PINTO, 2002, p. 23). Nesse contexto, toda fala seria uma ação, sendo esta “imune a qualquer coação social” e seria realizada pelos indivíduos como uma estratégia consciente para conquistar objetivos e intenções de comunicação (idem, p. 21-22).

Pinto (2002), quando apresenta o discurso como uma prática social, nos indica que o discurso é conduzido por uma conjuntura coercitiva e que age sobre a sociedade de maneira atuante e profunda em “reprodução, manutenção ou transformação das representações que as pessoas fazem e das relações e identidades com que se definem numa sociedade” (PINTO, 2002, p. 28).

É a partir dessas formas discursivas e produzidas de forma estratégicas e conscientes para algum fim, nesse caso, de conquistar o lugar e as riquezas, que foi se construindo uma ideia errônea dos indígenas. De falas, discursos e narrativas sendo produzidas e reproduzidas que se construíram estereótipos do “índio preguiçoso”, por exemplo. São falas que eram estratégicas, mudavam o foco do que era mais importante, como as inúmeras mortes durante séculos. São estratégias de discursos táticos coloniais.

Esses discursos produziram signos e marcaram gerações. As marcas da conquista não ficaram somente na pele e no corpo, são marcas de preconceito que se estagnaram no imaginário social na atualidade. Foi o discurso que construiu a História, “[...] é o discurso que dá conta, que classifica (taxonomia) e explica (etnologia) o Novo Mundo” (ORLANDI, 1990, p. 19 - 35).

A crítica do indígena Ailton Krenak é como dizer “chega”. Como um basta! Basta de repetir uma tragédia social, que foi a colonização das Américas, como um ato romântico, civilizatório e moderno, a partir de Colombo e Américo. Foi um colonialismo violento. Essa crítica do Krenak é um despertar social e talvez da sociedade atual. Nós, eu e você que está lendo, deveríamos nos sentir provocados e tomados de total empatia a não mais normalizar aquilo pelo qual oprimiu e ainda oprime muita gente. Mais que se revoltar com a história de marginalização posta aos povos originários, precisamos repensar a forma tradicional de contar a história das Américas e as estruturas mantenedoras da farsa colonizadora que tentou promover a ideia de modernidade, escondendo a sua colonialidade intrínseca.

Foram muitos séculos de terror às comunidades indígenas. A exploração da mão de obra e o extermínio não ocorreram somente no primeiro contato, no século XVI. Conforme Galeano (1978, p. 51):

Em trezentos anos, a rica montanha de Potosí queimou, [...] **oito milhões de vidas**. Os índios eram arrancados das comunidades agrícolas e empurrados, junto com suas mulheres e seus filhos, rumo às minas. [...] Muitos dos índios morriam pelo caminho, antes de chegar a Potosí. [...] Potosí era a boca do inferno que anualmente **tragava índios aos milhares e milhares** e os rapazes mineiros tratavam os naturais “como a animais sem dono” (grifos meus).

O colono só pode absolver-se prosseguindo sistematicamente a "desumanização" do colonizado, isto é, identificando-se cada dia um pouco mais com o aparelho colonial. “O terror e a exploração desumanizam, e o explorador apoia-se nesta desumanização para explorar ainda mais. A máquina gira em círculo [...] a opressão é, antes de todo, o ódio do opressor contra o oprimido” (MEMMI, 2016, p. 15).

Não há como falar ou mesmo aceitar a ideia da modernidade como algo que mudou a sociedade para melhor, que trouxe o sonhado progresso para o continente intitulado América, sem antes problematizar o processo de colonização, inferiorização e colonialidade que a própria modernidade fez nascer, quando oprimiu e ainda oprime os povos, quando subjuga, quando os mantém no lugar de subalternidade. Esse lugar de inferioridade colocado pelas narrativas de diversas épocas mostra o quanto elas foram prejudiciais à humanidade. De acordo com Galeano (1978, p. 53),

O centro de Estudos Antropológicos da Universidade Católica de Assunção realizou posteriormente uma pesquisa de opinião pública na capital e no interior: de cada dez paraguaios, oito creem que “os índios são como animais”.

Embora já tenha sido na atualidade muito desconstruído essa perspectiva sobre os povos indígenas, ainda temos pessoas que pensam e expressam falas como essa acima mencionada. Na série documental “Índios no Brasil - episódio Quem são eles?”¹⁰, encontramos diversas falas preconceituosas e discriminatórias sobre os povos originários, mostrando a desvalorização e a negação da História e do seu próprio povo.

[...] o índio nós sabemos que ele é humano, mas com um gênio quase que de um animal” – *homem de Pernambuco*. [...] “parece que não é gente, né. Mas na realidade é” – *homem de Santa Catarina*. [...] “o índio é um preguiçoso” – *homem de Pernambuco*. [...] “o índio não é preguiçoso, o índio já nasce com preguiça” – *homem de Santa Catarina*. [...] “o índio é muito preguiçoso, quer tudo na mão, quer carro, quer trator, quer caminhonete, quer dinheiro, quer remédio, quer medico, e produzir nada. Eu sou contra o índio!” - *homem de Mato Grosso*.¹¹

Essas e outras expressões são encontradas no documentário “Índios no Brasil”, com mais de 76.062 visualizações no YouTube. Mostra muitas vezes como a população indígena é vista, ainda com muita discriminação e quase sempre percebidas como um atrapalho ao desenvolvimento. O episódio mostra as falas preconceituosas e desconstrói esse olhar com falas de diversos líderes indígenas de diversos povos do Brasil, onde conversam sobre como eles percebem essa forma de trato social com seu povo e a cultura indígena. Na oportunidade, eles falam sobre as diferentes formas cotidianas e especificidades de cada povo.

Essa e outras iniciativas corroboram a desconstrução e mudança necessária a esse olhar preconceituoso, que desvaloriza os povos originários e também a nossa história. São iniciativas como essa que combatem a ideia trazida da modernidade,

¹⁰ Canal do YOUTUBE - Rádio e TV Universitária – RTV/UFRR - Índios no Brasil é uma iniciativa da TV Escola, da Secretaria de Educação à Distância, do Ministério da Educação, produzida pela ONG Vídeo nas Aldeias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7lazyQc4&t=339s>. Atualizado em 01/05/2024.

¹¹ Documentário **Índios no Brasil** - mostra como vivem e o que pensam os indígenas de nove povos brasileiros: os Ashaninka e Kaxinawá do Acre; os Baniwa do Rio Negro, no Amazonas; os Krahô de Tocantins; os Maxacali de Minas Gerais; os Pankararu de Pernambuco; os Yanomami de Roraima; os Kaiowá do Mato Grosso do Sul; e os Kaingang da região Sul do País. A série traz entrevistas com habitantes de diferentes partes do País, que expressam a relação, nem sempre amistosa, entre o indígena e o não-indígena, desde a época do “descobrimento” até os dias atuais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7lazyQc4&t=589s> Atualizado em: 22/06/2023.

do progresso e do bom colonizador, em que os povos indígenas tornaram-se importunos ao olhar da história tradicional. Mesmo depois de muitos séculos de história do Brasil, precisamos mudar a narrativa que ainda é existente na mentalidade social de muitos.

De certo, ainda colhemos os frutos da modernidade e do discurso que construiu um *índigena genérico, engessado no século XVI, rude, ignorante e preguiçoso*. Apesar de o encontro colonial ter sido desastroso, as marcas que ficaram não foram essas, de dores. O que gerou na mentalidade social foi uma colonização romântica e necessária, como uma missão de cuidado e alcance dos perdidos, o que mais a frente problematizo como as heranças mais agressivas, que são as consequências da colonização, a *colonialidade* mental, consoante nos diz Mangabeira Unger.

1.3. “Índio” construído pelo olhar do outro

Antes de ser América, de ser Brasil, de ser Amazônia, esse território já era indígena, isso é fundamental considerar. A história dos povos originários nem começa nem termina quando o europeu a coloca no território hoje denominado continente americano. Não começa no século XV e XVI, porque os povos originários já existiam e pertenciam na/à terra em suas multiculturas e identidades. Não termina quando a história é escrita pelos europeus e sobre os europeus - sem eles, os indígenas, porque embora tenham sido muitas populações dizimadas, por serem muitíssimos, não acabaram, e essas civilizações resistiram e se reinventaram. E, por outro lado, não termina essa história – do indígena, pra começar a outra – do europeu, sendo essa vinda de outro continente e estabelecendo seu governo no continente “achado”.

O que temos na história do Brasil é, de fato, uma história factual e incongruente, porque a “América foi o termo dado pelos europeus a um continente e, portanto, a história desse continente se distancia do universo cultural das populações indígenas que aqui habitavam quando os europeus aqui chegaram”¹². Essa é a fala do

¹² **América indígena (Aula 1, parte 1)** – Neste vídeo, o Profº João Paulo Garrido Pimenta apresenta a primeira parte da aula "América Indígena", na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Esta e as outras aulas de História do +Brasil Colonial I foram gravadas durante o primeiro semestre de 2014, na USP, pela UnivespTV, da Fundação Padre Anchieta. Canal USP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kak6bsSB42s> Atualizado em: 01/05/2024.

professor João Pimenta, que ministra a disciplina de História do Brasil Colonial I, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP. Quando ele fala de incongruência, ele explica que os nomes usados pelas populações indígenas eram outros (no plural, porque as populações indígenas não tinham ideia de unidade do continente). Essa preocupação do continente americano como um continente é dos europeus, setorizada do século XV, XVI e XVII. Por isso, o professor considera importante, ao problematizar a história do Brasil, pensar a “periodização, a cronologia e o anacronismo” em história quando tratamos da história dos povos originários na história do Brasil.

Ademais, João Pimenta, na aula sobre América indígena na USP, transmitida pelo YouTube¹³, enfatiza que:

[...] os mapas mundi europeus, até o começo do século XVI, ignoravam por completo a existência de um continente americano, ignoravam porque esse continente não existia nas formas de pensar o mundo dos europeus. Esse continente não fazia parte da visão de mundo europeia. Passará a fazer parte. Então quando os cartógrafos e os geográficos começam a colocar esse continente nas suas representações no mundo, batizam com o nome de América, em homenagem a Vespúcio, ou melhor, um tributo ao reconhecimento que Vespúcio teria, claro, percebido algo que, por exemplo, Cristovão Colombo não percebeu, [...] assim essa visão de mundo se transforma com a incorporação de um quarto continente a um mundo que até então tinha três continentes: a Europa, a Ásia e a África.¹⁴

Nessa perspectiva, se o continente batizado como “americano” não existia, os povos que habitavam igualmente não tinham existência e importância. E quando ambos foram “encontrados” pelos europeus, esses começaram a dar nomes a tudo que viam e a contar a história pela sua própria ótica.

A história das populações indígenas é, sobretudo, uma história de longa duração, são séculos de lutas e resistências, não somente pela sobrevivência, mas pela sua existência. É uma relação de constante conflitos de dois mundos muito diferentes entre si, de diversas ordens: física, moral, social, econômica, política, cultural e, ainda, discursiva.

Quando tratamos da história do Brasil, por consequência deveríamos estudar sobre nossas raízes, elementos e saberes indígenas, reconhecimento dos significados que os habitantes do território exerciam. Mas quando estudamos a história do Brasil, não estudamos os povos originários, estudamos a chegada de

¹³ América indígena (Aula 1, parte 1) – *Idem* – Professor Pimenta.

¹⁴ América indígena (Aula 1, parte 1) – *Idem* – Professor Pimenta.

alguém. Aí se fez a história, dando a ideia que se começou com o português, porque em tese a nomenclatura de Brasil não se existia, sua identidade como Brasil só seria conquistada muitos anos depois, com a Independência do Brasil. Antes disso, estudamos, quase que fixamente, Portugal e o desenvolvimento do território, enquanto colônia da Coroa portuguesa. E se traçássemos uma concepção analítica, notaríamos rapidamente que a construção dessa narrativa nos fez estudar não sobre nós, mas o outro, o europeu, o português, e isso é uma negação da história, não somente dos povos originários, mas da própria história do Brasil.

O professor João Pimenta fala sobre as implicações dessa periodização e a negação, em detrimento da história do Brasil pela história europeia,

Brasil colônia, portanto, prevê uma projeção, de tipo retrospectiva, como se a colônia estivesse se desenvolvendo em direção aquilo que veio a ser Brasil. Em última instância, nós podemos até dizer que é a negação do próprio Brasil, porque o Brasil se forma como um estado nacional independente no século XIX, deixando de ser colônia. [...] Há uma incongruência nessa expressão, e há um anacronismo subjacente à generalização dessa expressão, porque, quando vocês pegam em qualquer livro didático sobre história do Brasil, tem o quê? História da colônia. Mais adequado seria considerar a história do Império Português, a história de Portugal, a história da expansão europeia pelo mundo, mas também a história de populações nativas. [...] todas essas expressões seriam mais satisfatórias do que a simples consideração disso tudo como história do Brasil”.¹⁵

Considerar tudo isso é fundamental, porque o próprio sistema educacional nos condicionou a uma história pensada pelo ponto de vista do descobrimento, uma história fabricada, legitimada e pouco questionada. Fica mais fácil pensar e aceitar a história a partir dos valores europeizados. Isso funciona, em pequena ou grande medida, como uma demasiada influência que permeia nosso imaginário, em que pese até nossas ações involuntárias que, por vezes, ainda se dão imaginando que o Brasil foi descoberto por volta de 1500 por Pedro Álvares Cabral. Pimenta entende que, mesmo nós historiadores, desde os iniciantes aos mais antigos na área de História, não estamos imunes às influências das consequências que herdamos do ensino colonizador, e coloca que

[...] não estamos completamente isentos das influências advindas desses valores que estão espalhados na sociedade em torno da história. Seria muita arrogância imaginarmos que ao começarmos a estudar profissionalmente a história nos desvencilhamos de convenções, de

¹⁵ América indígena (Aula 1, parte 1) – *Idem* – Professor Pimenta.

estereótipos de tradições, de heranças de formas muito bem consolidadas de pensamento em relação a isso.¹⁶

Ao se debruçar na História da América, do Brasil e da Amazônia em seu âmago colonial, encontramos aspectos bem semelhantes quando analisamos a história dos povos originários. A primeira semelhança que temos é a forma de exploração do lugar e dos sujeitos. A segunda semelhança é a violência física e mental na ação colonizadora. Em terceiro lugar, são as narrativas e discursos de inversão de valores, que colocam o colonizar como homens modernos e que traziam uma missão civilizatória; e os povos originários como maus, indomáveis e que atrapalham o desenvolvimento do mundo moderno.

Além desses problemas da invasão nas terras que, hoje, conhecemos como sul-americanas, américas ocidentais, brasileiras e amazônicas, independentes da nomenclatura usada, há uma questão que vai além dessas violências sofridas, que é o colonizar das mentes. “O colonialismo mental é um dos muitos males a que está sujeita sociedade muito desigual que ocupa ou aceita posição periférica no mundo” (UNGER, 2018, p. 19).

O que Mangabeira Unger (2018) quer nos mostrar são os lugares no mundo, a hierarquização, lugares de superioridade e subalternidade. Pensando na geografia, Albuquerque Junior (2012, p. 12), na obra: *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*, diz que:

O preconceito com relação à origem geográfica é justamente aquele que marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar, de uma vila, de uma cidade, de uma província, de um estado, de uma região, de uma nação, de um país, de um continente considerado por outro ou por outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, inóspito, habitado por um povo cruel, feio, ignorante, racialmente ou culturalmente inferior.

Quando me refiro a lugar, falo no sentido amplo, tanto do espaço geográfico, quanto do lugar hierárquico na questão social/econômica. Estabelecer lugares é uma forma de estabelecer relações hierárquicas, comumente impostas pela mentalidade colonial e, para isso, usa-se de símbolos de representação de poder de um território. São usados para separar, nessa dualidade, brigas de forças, como a língua e moeda.

¹⁶ América indígena (Aula 1, parte 1) – *Idem* – Professor Pimenta.

O lugar ou os lugares geram estereótipos. Albuquerque Junior (2012, p. 14), explica que o estereótipo é

[...] uma espécie de esboço rápido e negativo do que é o outro. Uma fala redutiva e reducionista, em que as diferenças e multiplicidades existentes no outro são apagadas em nome de uma fabricação de uma unidade superficial, de uma semelhança sem profundidade.

O sujeito que está no lugar de subalternidade não está lá porque supostamente nasceu nesse lugar subalterno, mas alguém o colocou lá e o convenceu disso. Trata-se de uma relação de poder e busca pelo domínio do outro. Uma vez convencido do lugar que ocupa e que se deve manter, isso se naturaliza e torna-se mais fácil de ser aceito.

Essa estratégia, que por sinal foi e ainda mostra-se muito eficiente, foi construída a partir do processo de exploração das colônias, contudo essa exploração, do lugar e do outro, não duraria para sempre, embora se desejasse tal feito, mas o colonizar das mentes sim. É mais profundo! Só podemos ver a “ponta do iceberg”. Mas é bem mais forte, profundo e ameaçador do que podemos pensar. Diria que é um inimigo vivo, embora invisível; portanto, mais difícil de ser combatido.

As histórias dos povos originários sofreram em demasia a relação de inferioridade e são colocados na condição de nada, muitas vezes até questionados se eram ou não seres humanos. Assim como podemos observar em Santos, (2000, p. 12)

Discutia-se na península Ibérica [...] se o selvagem americano pertencia ou não a uma espécie de homem que, por sua condição natural, estava destinado ao serviço de seus superiores: o europeu. E assim se iniciou a “construção” da América, cuja a imagem imaginária perduraria por muito tempo.

A tática foi infalível. Até os dias atuais ainda temos muitas pessoas que, de forma bastante preconceituosa, demonstram certo desprezo e relações de inferioridade as comunidades originárias, como citamos anteriormente no documentário: *Índios do Brasil*.¹⁷

Esses olhares são resquícios dos discursos produzidos nos relatos de viagem dos primeiros colonizadores. O que apresento, aqui, é uma forte relação de poder

¹⁷ **Documentário: Série Índios no Brasil** - episódio Quem são eles? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4&t=589s> Atualizado em: 22/06/2023.

que foi exercida durante séculos pelos europeus e depois exercida a partir das narrativas escritas pelos cronistas ibéricos na implantação colonial.

Conforme Ugarte, (2004, p. 69), os relatos de viagem dos colonizadores mostravam claramente os objetivos,

Seus ocupantes esperavam encontrar, nos vales percorridos, a recompensa material por tão grande esforço (especiarias, metais preciosos, reinos fabulosos). Outrossim, tinham como objetivo transformar os indígenas, que ali habitavam, em vassallos cristãos, ou se Sua Majestade espanhola, ou se Sua Majestade portuguesa, ou ainda em simples escravos, que deveriam servir a nossos senhores.

Além da ideia de transformar os indígenas em trabalhadores para alcançar os objetivos, os relatos de viagem davam conta de escritos sobre o lugar com riqueza de detalhes. Contudo, as narrativas não davam conta de tanta veracidade, em vários escritos há informações desencontradas e passíveis de questionamentos na percepção europeia sobre o mundo amazônico.

Ugarte (2004, p. 171) explica que o meio intelectual europeu tinha excessivo interesse nos escritos e nas notícias das terras que haviam sido recém-encontradas pelos navegantes. Nas linhas dos comentários trazidos da Amazônia, via-se que os colonizadores mostravam-se impressionados e surpresos com os grandes rios de água doce e a fertilidade da terra. O que mais os deixavam entusiasmados era a expectativa de riqueza auríferas.

Há versões diferentes do contato europeu na Amazônia, Diego Nunes, por exemplo, a fim de dar uma boa impressão do lugar, tirou a existência de perigos reais na Amazônia. Sabe-se que, na mata, muitos são os riscos e perigos, seja com os animais selvagens ou pragas de insetos, clima oscilante, enchentes, em tempos de fortes chuvas, rios com fortes correntezas e, em outros meses do ano, sol escaldantes, além das eventuais friagens. O silêncio desses perigos poderia demonstrar a vontade de convencer que as terras amazônicas valiam a pena ser investidas pela colônia, conforme diz Ugarte (2004, p. 171):

[...] a carta de Diego Nunes forneceu ao destinatário principal, Dom João III, uma imagem de relativa facilidade com que os lusitanos navegariam aquelas águas e conquistariam os territórios banhados por elas. Não há em nenhuma única parte que contenha uma apreciação negativa [...] ele não menciona nenhum elemento de perigo [...]

Diferente de Diego Nunes, o Frei Gaspar de Carvajal aponta, em seus escritos, muitos problemas, dificuldades e perigos na Amazônia, na expedição conduzida por Orellana em 1542 (UGARTE, 2004, p. 171).

Em que pese as diferentes versões, percebe-se que as narrativas dos colonizadores procuravam dar conta do que se tinha nas terras amazônicas e na forma de explorar essas riquezas. Esse entusiasmo e fascínio dos expedicionários percorriam não somente as linhas dos textos, mas a vontade de desbravar o território “numa extrema simbiose de temor e de encanto” (UGARTE, 2004, p. 173).

Outro ponto importante que devemos considerar é o fato dos europeus denominarem as coisas que encontravam: os animais, as frutas comestíveis e até nome aos indígenas. Isso era uma prática muito comum. “Cristóbal de Acuña também foi o pioneiro no registro dos nomes indígenas do Rio Negro, identificável como de origem tupi, significando “água negra” (*idem*, p. 197).

Conforme Almeida Castro (2019, p. 81/82):

O ato de dar nome às coisas que iam encontrando faz parte de deixar as marcas no lugar. De representar ao seu modo o lugar “encontrado” como marcar um território como seu, com novos donos. É o início da demarcação do território e não somente isso, uma forma de dar identidade deles ao lugar. “Situações aparentemente simples e ingênuas como nomear animais pode até parecer inofensivas, no entanto faz parte da demarcação territorial [...] refere-se à sensação de pertencimento como sendo já dono do lugar, nomear a terra e tudo que nela há é também uma forma de colonizar.

Segundo Albuquerque Junior (2012, p. 10), a ação de nomear, além de atribuir sentido, “também demarcar diferenças em relação aos territórios vizinhos, é estabelecer fronteiras. Ao chegar às costas brasileiras, uma das primeiras preocupações dos portugueses foi dar um nome para a terra recém-encontrada”.

Entre outras coisas, os relatos dos viajantes tentavam, quase sempre, dar conotação ao que se podia extrair da terra. Com olhar utilitarista, “Cristóbal de Acuña não tinha dúvidas de que [...] mais que a sensação do frio – que no caso semelhante de Carvajal e seus companheiros foi um dos fatores para a avaliação de que se poderia plantar trigo na Província de São João” (UGARTE, 2004, p. 243)

Se essas ações colonizadoras tivessem ocorrido apenas no início do processo de colonização, ainda assim teriam produzido exagerado estrago nas comunidades indígenas. Mas essas formas violentas tornaram-se costumeiras.

Bessa Freire (1994, p. 27), ao discorrer sobre a Amazônia Colonial nos séculos XVII e XVIII, na Obra: *Amazônia colonial*, descreve sobre a ocupação ou

despovoamento da Amazônia no início da dominação colonial. Ele diz que esse momento, visto como trágico, daria, inclusive, um filme sob o título: *Um rio tinto de sangue*. Ele está se referindo às maiores batalhas entre portugueses, holandeses, franceses e ingleses na Amazônia. Contudo, apesar dessa luta entre os europeus pela posse do território, o “rio tinto de sangue” não foi dos europeus, mas dos povos indígenas.

Foram muitas as lutas e resistências que as comunidades indígenas tiveram que enfrentar ao longo desses séculos. Lutaram bravamente e resistiram o quanto puderam para manter suas culturas, línguas, tradição e identidades, enquanto eram submetidos a trabalho escravo, tortura e dizimação. Foram muitas memórias e histórias deixadas para trás.

A história tradicional tratou de mostrar esse período a partir de um olhar só, do outro sobre nós, pois construíram a nossa história sem a nossa visão. Falaram de nós sem a nossa voz. Mostrou-se aquilo que julgou ser importante e esconderam-se tantas outras formas de olhar. A prova disso começa pela forma como chamaram o processo de colonização - *o descobrimento*, que por muito tempo foi sendo incutido nas relações coloniais, por meio dos mais diversos aparatos de consolidação das narrativas discursivas, sejam em livros didáticos, acadêmicos, ou em meio à relação de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação e/ou na educação básica.

Na atualidade, ainda encontramos muitos que se referem a esse período da colonização, de forma tradicional, como o período de “descobrimento”. Outros trocaram esse termo por “achamento”, bem comum nos livros didáticos. Conforme a reportagem realizada na Folha de São Paulo pela Daniela Falcão sobre o tema Educação, em 1999:

Achamento e descobrimento são praticamente a mesma coisa e não refletem o que aconteceu porque quem achou o Brasil foram os índios, não os portugueses. O mais correto é usar conquista ou invasão”, defende Ana Filipini, coordenadora de história do curso Pré-Universitário e do Colégio La Salle.¹⁸

Cabe aqui pensar e problematizar esses termos. “Descobrimento” nos remete a criação ou invenção de algo, enquanto “achamento” refere-se ao ato ou efeito de achar. Todavia, nada foi achado, muito menos descoberto.

¹⁸ **Escolas ensinam outra versão do descobrimento do Brasil – Folha de São Paulo** segunda, 1 de março de 1999 – Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff01039908.htm#:~:text=%22Achamento%20e%20descobrimento%20s%C3%A3o%20praticamente,e%20do%20Col%C3%A9gio%20La%20Salle>. Atualizado: 15/06/2023.

Bessa Freire (1994, p. 27) não atribui ao momento da chegada dos colonizadores nem o primeiro, nem o segundo termo. Ele denomina como: *loteada*, por se tratar de uma “expansão do mercantilismo europeu que transformou a Amazônia num palco de batalhas [...] disputavam a posse do território e as riquezas nele contidas”.

Eni Orlandi (1990) apresenta a discussão sobre o discurso das descobertas e fala sobre o olhar inaugural. Esses discursos estabelecem uma história e, sobretudo, atestam nas letras dos relatos de viagens a nossa origem. Fomos limitados à história que o outro criou sobre nós. “A submissão às letras começa e termina no olhar. O discurso das descobertas dá notícias do que vê” (ORLANDI, 1990, p. 14). Ela entende que para “os europeus, essa exclamação diz início de um processo de apropriação. Descoberta significa, então, conquista” (Idem).

O discurso das descobertas significa a conquista das terras, foi a luta pela tomada de posse do território. Bessa Freire (1994, p. 27) mostra que “o simples fato de navegar pelo rio Amazonas fazia com que o rei do qual o “*descobridor*” fosse súdito lhes desse a posse da região”. Ele completa:

O rei Carlos V doou ao espanhol Orellana as terras descobertas, batizadas de “Nova Andaluzia”. Maria de Médici, regente de Luís XIII da França doou parte das terras da Amazônia ao francês Daniel de La Touche. O rei Jaime I fez o mesmo em relação aos súditos ingleses Thomas Roe e Robert Harcourt (Idem, p. 27/28).

Sentindo-se donos das terras “recém-encontradas”, todos os riscos e perigos compensavam aos europeus, pelas recompensas da mão-de-obra indígena e as riquezas do lugar. Isso não era mais apenas um discurso ou uma narrativa, já virava um documento oficial. Os trabalhos eram feitos pelos indígenas, e até considerados a força de trabalho da colônia, tendo em vista que a produção advinha do suor dos povos indígenas. Havia os indígenas que eram escravizados¹⁹ e os de repartição²⁰, ambos trabalhavam em condições precárias e cruéis. Não faltam relatos que mostram a penúria e maus tratos dos indígenas na época. Bessa Freire, (1994, p. 31) explica que,

¹⁹ **Índios escravos** – expressão referida a todos aqueles recrutados através do resgate ou da guerra justa (FREIRE, 1994, p. 29).

²⁰ **Índios de repartição** – expressão referida aos chamados índios livres, que eram os que aceitavam ser descidos sem oferecer resistência armada. Os descimentos eram expedições, em princípio não militares, realizadas tradicionalmente pelos missionários, com o objetivo de persuadir as comunidades indígenas que descessem de sua aldeia de origem para os aldeamentos das missões situadas nas proximidades dos núcleos coloniais (FREIRE, 1994, p. 29).

O padre Vieira considerou o trabalho nas plantações de tabaco da Amazônia como “o mais cruel de todos os trabalhos no Brasil”. Segundo ele, era “um trabalho excessivo e nele muitos morrem”. O [...] padre Figueira se refere, em 1637, à jornada de trabalho por dia. Era um trabalho sem pausas, nos domingos e dias santos, sem tempo de descanso. Um observador da época faz referência aos “ombros esfolados e em carne viva” dos índios que carregavam troncos de madeira para exportação.

Apesar de esses diversos povos serem submetidos a um trabalho árduo, sem nenhuma recompensa, foram colocados como indígenas que não queriam trabalhar, gerando ainda a ideia de “preguiçoso”.

Os colonos missionários tinham não apenas interesses de ordem econômica. O maior objetivo deles era espiritual, de conversão indígena ao cristianismo, partindo da premissa de que, uma vez feito isso, eles aceitariam as novas condições de trabalho. A violência era enorme, no entanto “Frei Cristovão de Lisboa, em carta ao Rei de Portugal (1623), denunciou os excessos de capitães de aldeia, que só pensavam no lucro pessoal, abusam dos índios e os fazem trabalhar em excesso” (BESSA FREIRE, 1994, p. 32).

Se para os colonizadores soa como algo natural a forma como descreveram o que viam em seus relatórios de viagens, sabe-se que não o é. Esses relatórios depois tornaram-se documentos oficiais e, conseqüentemente, tornou a história dos povos originários pelo olhar dos que chegaram. Não é somente mais uma forma de olhar, é a história de múltiplos povos, em uma relação discursiva com base em muitos silêncios.

Não é natural excluir da história os protagonistas – comunidades indígenas. Quando o(s) protagonista(s) sai(em) de cena e entra(m) outro(s) protagonista(s), isso é pensado. Isso é sobre linguagem. Pela linguagem se constrói a história que quer, o olhar que se quer ter, agora e para o futuro. Do mesmo modo que se constrói um olhar, também se esconde, silencia e exclui sujeitos, vivências, línguas, culturas e identidades. São múltiplas as violências e a mais forte delas é a simbólica.

Não há inocência! É o que mostra o Martinicano Aimé Césaire (2020, p. 21), na obra: *Discurso sobre o colonialismo*, livro que é uma declaração de guerra contra o racismo e o colonialismo. Segundo ele, não há lugar para falas e ações inocentes no violento ato colonizador.

[...] ninguém coloniza inocentemente, que ninguém coloniza impunemente; que uma nação colonizadora, uma civilização que justifica a colonização –

portanto a força – já é uma civilização doente, uma civilização moralmente atingida [...] de negação em negação.

Eni Orlandi (1990, p. 19) diz que a nossa história vem de vozes que nos deram uma identidade, que foi construída com base em apagamentos e negação, que ela chama de “vozes que nos definem”.

Ademais, continua Orlandi (1990, p. 21):

[...] haverá uma grande margem de silêncio – produzida pelo dominador e empunhada pelo dominado – nesse embate forte: de um lado, os europeus procuram absorver as diferenças, projetando-nos como cópias em seus imaginários, cópias malfeitas a serem passadas a limpo; enquanto do outro lado, assumindo a condição de simulacros – os brasileiros às vezes aderem, às vezes não ao discurso das cópias.

A história embasada no discurso do colonizador fez parecer que os cronistas não se sentiam tão colonizadores assim e que acreditavam cumprir uma missão de trazer civilização e fé ao povo que sequer tinha alma, como bárbaros. Isso é uma prática colonial para, a partir da linguagem, padronizar e validar o discurso das vozes que nos definiram. Michel de Montaigne já dizia que cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. Não é somente falar da história do outro, não são apenas documentos, são discursos.

O processo de conquista, hoje com outra nomenclatura, mais conhecido como “invasão”, era ao mesmo tempo lugar de conquista das riquezas e lugar de confronto com o novo e desconhecido. Com intenções de encontrar novas terras, conquistar e desbrava-las, os europeus cruzaram o Atlântico, tornaram o século XVI o século das descobertas e tiveram atitudes bárbaras com aqueles que julgaram ser bárbaros. Os escritos davam conta de que “a sociedade europeia trouxe a ‘civildade’ e a ‘modernidade’ para os povos ‘bárbaros’ que aqui viviam” (SILVA, 2012, p. 10).

Os impactos e consequências da colonização são imensuráveis e a historiografia da conta de muitos desses males, apesar de ainda termos que avançar. O que podemos considerar é que esse encontro entre culturas tão diferentes, na chegada dos europeus, trouxe para o mundo “civilizado” outros sujeitos e diferentes culturas antes inexistentes para o mundo europeu, que eles fizeram questão de demonizar.

A partir desse contato, era necessário dar lugar, significado e sentido a essas novas representações, o que foi ignorado. E a forma de representação dada nas narrativas dos primeiros colonizadores ocorreu a partir de signos que, muitas vezes,

não representavam a realidade vivida pelos indígenas. E apesar de não representar, esse imaginário repercute até os dias atuais sob forma estereotipada e preconceituosa.

Os apontamentos da professora Yolanda dos Santos (2000), na obra *Imagem do Índio: o selvagem americano na visão do homem branco*, permitem refletir sobre o olhar dual e simplista dos conquistadores com relação aos povos indígenas. “Nos primórdios do século XVI, os primeiros relatos de viagem apresentavam o silvícola sob um prisma maniqueísta: ‘bom ou mal selvagem?’ ‘paraíso ou inferno’” (SANTOS, 2000, p. 10).

Essa ideia de bem e mal, ainda hoje, possibilita dar conotação carregada de significado. De um lado, existe o bom, a ideia de benevolência, de paraíso, de belo, de Deus, que dá sentido à vida, cabível de pouco ou nenhum questionamento. Do outro lado, o mal, a cobra, o ruim, o inferno, o feio, o inimigo e diabo, esse é o lugar da quintessência do mal e automaticamente é reprovável pela sociedade.

Essas formas de ver e colocar o outro, o desconhecido em um lugar comum e ruim é evidente, porque o bom sou eu – o europeu, o branco, o cristão. Tudo aquilo que for diferente do que penso, sou ou acredito é naturalmente mal e colocado na condição de inferioridade e subalternidade.

Franz Fanon (2001, pp. 57/58) não deixa dúvida quanto ao olhar do colonizador,

[...] o mundo colonial é um mundo maniqueísta. [...] o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, nunca habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética. Ausência de valores, e também negação dos valores. Ele é, ousemos dizer, o inimigo dos valores. Nesse sentido, ele é o mal absoluto. Elemento corrosivo, destruindo tudo de que se aproxima, elemento deformante, desfigurando tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsistente e irrecuperável de forças cegas.

Os relatos de viagem poderiam ser apenas relatórios de uma viagem, mas não representavam apenas isso, os escritos tornaram-se documentos oficiais, pois eram escritos por missionários, padres e navegadores que tinham o domínio da escrita na época e também *legitimidade* para descrever o que viam do “novo mundo”. Esses relatos dos viajantes tornaram-se *verdade absoluta* e, na condição de documentos oficiais, eram, a partir de então, a História.

Essa história eurocêntrica, etnocêntrica, carregada de signos, apagamentos e silenciamentos, foi se constituindo nos ambientes acadêmicos e ambientes educacionais. A grosso modo, o sistema educacional brasileiro divulgou esse olhar eurocentrado sobre a história do Brasil a partir de um currículo tradicional e fechado. O currículo universitário continuamente permanece bastante conservador, perpetuando a história eurocêntrica e com uso de autores, em grande medida, europeus. Não há grande espaço para um currículo multicultural.

Em entrevista, a professora Flávia Rocha²¹ explica que:

[...] se tem as disciplinas de Teoria, a gente não precisa ensinar só a teoria europeia, a gente tem várias teorias. Inclusive, poderia ser parte do atendimento as Leis 10.639 e Lei 11.645 o ensino das teorias nativas e as teorias africanas, que já foram de suma importância pra construção das grandes civilizações que nós tivemos nesses dois espaços – América e África.

Concordo com a fala da professora Flávia Rocha, pois entendo que, no século XXI, não podemos mais permitir um currículo engessado somente às teorias eurocêntricas em nossas universidades. É necessário fazer uso de outros organismos e fontes teóricas que sejam capazes de transformar, conscientizar e valorizar os sujeitos sociais, os humanos como um todo. Daí a importância de uma história macro em que os sujeitos históricos não são somente um grupo privilegiado. Precisamos, em nossas instituições, de teorias anticoloniais que combatam o eurocentrismo. Não há mais espaço para desculpas de não acesso ou não leituras a materiais que combatem o mito da modernidade e a colonialidade.

Na atualidade, esses conhecimentos estão articulados, em eventos, simpósios, congressos e tantas outras formas de discussão contra os preconceitos e discriminações e que, sobretudo, valorizam a diversidade. Mas é comum encontrar, nos currículos do magistério superior, currículos fechados e engessados, como nos aponta (ARROYO, 2015).

Na Universidade Federal do Acre, onde veremos de forma mais profunda, sobre a estrutura curricular no curso de Licenciatura em História, ainda estuda-se mais a Europa que a própria história dos povos originários. Em grande medida, os textos são de autores europeus e que escrevem as histórias a partir da visão

²¹ Entrevista Oral realizada por Lara Castro com a professora **Flávia Rocha** – Professora Doutora no Curso de História licenciatura da Universidade Federal do Acre. Entrevista realizada em: 06/02/2023 às 18:30hs (horário local) em Rio Branco Acre, no campus da Universidade Federal do Acre – Sede do Neabi/Ufac.

européia e a concepção de mundo criada pelos valores ocidentais. Quase não se estuda filosofia africana, bem como a colonialidade e a decolonialidade, teorias locais da América Latina, nossa, que facilmente poderiam ser inseridas nas ementas das diversas disciplinas teóricas. Seria uma forma de reconstruir a história e não repeti-la.

Ainda é comum encontrar, em universidades, currículos recheados de ocidentalização, que contam, recontam e permanecem significando o ambiente acadêmico da forma europeizada. É comum debruçar-se em materiais, obras e textos que discutem de forma rasa as diferenças, que não permitem ao alunado pensar e refletir em como a história foi e ainda é construída, não despertando mudança no ensino do viver e no saber.

A mudança necessária só virá se incorporarmos a diversidade de movimentos sociais dentro dos currículos de formação de docentes-educadores, na elaboração dos currículos do ensino superior e também no currículo da educação básica. É importante pensar de fora para dentro, pensar a educação que se vincule à educação do campo, indígena, quilombola, que traduzam as concepções, conhecimentos e culturas desses movimentos sociais, que são muitas vezes marginalizados (ARROYO, 2015).

A reflexão de Miguel Arroyo é salutar e nos faz refletir em como isso pode ser feito. O próprio autor coloca que, para os movimentos sociais contribuírem com o currículo, é preciso que esses se abram à consciência de mudança, esse é o primeiro ponto e o mais importante. Depois, o direito aos conhecimentos pela diversidade, que possa promover bases curriculares que reconheçam, valorizem e fortaleçam as culturas, memórias, identidades. Um currículo capaz de promover diálogos mais amplos e horizontais, que permita envolver o aluno tão profundamente, que esse seja capaz de reconhecer-se como um sujeito histórico que transforme a formação política de sua cidadania.

A Lei 11.645/08 vem resgatar, a partir do currículo, a história dos povos originários, entendendo a história indígena não só do passado, mas do tempo presente em que os indígenas fazem parte do nosso cotidiano. Afinal, são vozes que se somam a esse novo percurso curricular educacional de mudança do presente e do futuro. Um currículo que veja os indígenas como sujeitos históricos, reconstruindo, ressignificando a história e reescrevendo novas “[...] páginas inteiras

da história do país serão reescritas; e ao futuro dos índios reservar-se-á um espaço mais equilibrado e, quem sabe, otimista” (MONTEIRO, 1995, p. 228).

1.4. O mito do bom colonizador

Quem me dera ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto
Como o mais importante
Mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente

Estrofe da música: Índios – Legião Urbana

“Ninguém coloniza inocentemente”, é o que nos diz Aimé Cesaire (2020, p. 21) na sua ampla e tão grande luta contra o colonialismo e o racismo. O colonizador, quando maltrata, escraviza e mata, mata o corpo físico, os sonhos e perspectivas, suprimindo as oportunidades futuras. O colonizador sabe exatamente que está a fazer, - *colonizar*, quando atua na expansão ultraoceânica na busca de incorporação de outras regiões com fins principalmente econômicos.

Na ação colonizadora, o que coloniza usa a sua força para chegar onde quer, não se importando com as consequências das suas ações. As consequências fazem parte do processo de colonização, que vão desde a negação da civilização à barbárie. O colonizador usou de seu capital ideológico, financeiro e tecnológico nas suas estratégias de dominação.

Por isso, o ativista Aimé Cesaire (2020, p. 21) escreve que não há inocência nesse processo. Para ele,

ninguém coloniza impunemente; que uma nação colonizadora, uma civilização que justifica a colonização – portanto a força – já é uma civilização doente, uma civilização moralmente atingida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama seu Hitler, quero dizer, castigo.

A colonização não acabou, ela apenas mudou de forma e deixou em sua representação as marcas das consequências, carregadas de símbolos e significados fundamentados no eurocentrismo e etnocentrismo. A etimologia da palavra “representação” advém do latim *repraesentare*, que significa se fazer presente ou como se apresentar novamente.

A história do Brasil apresenta e representa padrões baseados numa crença ainda persistente de tratar os povos originários, congelados lá no século XVI, numa

periodização denominada como Pré-cabralino, e depois a história do Brasil implica diretamente em contar a história dos europeus. Essa representação criada dos indígenas e da história do Brasil, e da forma como fomos construídos, consiste no carregamento de um olhar fundamentado no mundo europeu dominante, ao qual muitas vezes queremos alimentar a sensação que fazemos parte. O fato é que, ao nos construir, os europeus se construíram também, dicotomicamente em um olhar maniqueísta, foram dominando o espaço físico, social, educacional e mental nas estruturas de poder, constituindo-se, assim, como bons colonizadores.

É a partir da representação do outro, no caso nós, que eles ditam as regras do que é bom e/ou ruim, com base nos princípios ocidentais. Essa representação traz consigo vários signos de presença e ausência, isso no âmbito das coisas e das ideias. A história colonial representa dois lados, quase sempre maniqueísta, onde de um lado temos o colonizador que chega trazendo ao ambiente achado a civilidade, o progresso e a bondade, sempre acompanhados do discurso da modernidade. Do outro lado, temos a construção da narrativa representativa do índio, sim, no singular, do que precisa de tudo o que é trazido pelo colonizador para, desse modo, ser considerado humano. Se esses tornarem-se bons, aceitarem o que lhe é colocado, sem resistências, torna-se um de nós – humanos ocidentais, mas não tão iguais, como cópias, mas inferiorizados.

É o que Orlandi (1990, p. 20/22) chama de *jogo de simulacros*, entre o original e a cópia, no sentido de imitação periférica, “somos a imagem rebelde sem semelhança interna”. E esse discurso produz seu efeito de valorização mais do outro “sendo mais europeu do que o próprio europeu”.

Pensando a representação, o colonizador faz desaparecer os indígenas tais como são, no sentido figurado de apagar a imagem real e trazer a existência a imagem daquilo que se quer construir, ou seja, a imagem ou caricatura mal feita. Essa representação ficou permanente e fixa, de modo que criou muitos estereótipos. Assim, desprezou-se as particularidades e especificidades das multidões de povos que habitavam na América, para então termos apenas uma representação, a do índio genérico, do/no passado, nu, de cocar, preguiçoso, rude, sem alma, sem religião, que faz “uh-uh-uh”.

Essa representação dos indígenas, propagada pela história tradicional, pelas academias positivistas e historicistas, pelos livros didáticos eurocêntricos,

transformou os povos originários na figura de um índio inexistente na vida real, que só existe no imaginário social, que perdura até os dias atuais. Em outras palavras, é a imagem que foi criada do indígena, “a própria imagem o substitui” (MAKOWIECKY, 2003, p. 03). Segundo Pesavento (1995, p. 24),

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o ‘verdadeiro’ e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação de ser e parece.

A representação é uma ação simbólica, às vezes representa o real, às vezes representa para além da ideia fidedigna; em outras, a construção do discurso que se quis representar. Ainda sobre a perspectiva do Pesavento (1995, p. 15),

Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um ‘outro’ ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente. Este processo, portanto, envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com os seus significados (representações, significações (Castoriadis), processo este que envolve uma dimensão simbólica.

A representação serve para se colocar fixamente uma imagem, e isso se dá a partir dos símbolos e referências. Ora, quando falamos a palavra juiz, lembramos de uma toga, vestimenta típica da magistratura. Nesse caso, a roupa é uma representação do magistrado. Nunca imaginamos um juiz julgando um processo de camiseta e bermuda. A toga é não só a representação de alguém que julga, mas de alguém que tem poder para tal; além disso, essa vestimenta representa uma instituição judiciária, um Poder na república brasileira. A representação é uma forma de mostrar o poderio da justiça, em que pese que aqueles que ao vincular-se nesse universo jurídico sentem-se deuses capazes de decidir as vidas alheias. Essa representação é tão significativa que, na mentalidade social, esse poder é travestido de medo e ao mesmo tempo respeito demasiado. Um espaço de pessoas grandes.

No caso da história indígena, há um discurso que define o brasileiro no imaginário, seja na exclusão de sujeitos sociais, ou na fixação de certos sentidos. Ao pensar no indígena, não se pensa em algo forte que represente o Estado brasileiro, pelo contrário, pensa em tradição, folclore ou algo que remeta a natureza e ao passado.

Na atualidade, Portugal propaga em seu ensino educacional, uma colonização sadia e necessária, suprimindo da história os trágicos acontecimentos, minimizando o processo colonial e esse “[...] silêncio divide, significativamente, o que se conta e não se conta, [...] uma das formas eficazes da prática de violência simbólica, no confronto das relações de força, no jogo de poder que sustenta efeitos de sentido [...]” (ORLANDI, 1990, p. 19).

Ademais, continua a autora,

[...] os europeus, em contato com o Novo Mundo, vão codificando esse conhecimento para si ao mesmo tempo em que padronizam uma forma de conhecimento “modelar” sobre o Brasil [...] procuramos nos conhecer conhecendo como a Europa conhece o Brasil. E no discurso das descobertas não encontramos senão modos de tomar posse (idem).

Recentemente, Bruna Borelli escreveu uma reportagem no site jornalístico “A gazeta do povo”²² e aponta que Portugal ainda ensina o mito do bom colonizador. Essa reportagem de Bruna Borelli, que evidencia a ideia do bom colonizador, não é a única. A BBC NEWS BRASIL também publicou, em 2017, uma matéria de Luis Barrocho, intitulada: *Ensino de História em Portugal perpetua mito do bom colonizador’ e banaliza escravidão*²³. Na matéria, a pesquisadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Marta Araújo, explica que, depois de coordenar uma pesquisa analítica, ela concluiu que os livros didáticos de Portugal “escondem o racismo no colonialismo português e naturalizam a escravatura” conforme explica a professora em entrevista à BBC NEWS.

Ela declara que, diante da pesquisa, fica perceptível a intenção que se tem de passar a ideia de que os negros emigraram para o continente, ou seja, querem criar a ideia de que eles não foram levados à força. Outra observação feita é de não haver espaço de discussões nos livros, que as narrativas são românticas e pouco consistentes, naturalmente superficiais e vagas.

Para a pesquisadora Marta Araújo, ficou claro que não há intenção de mudar essa mentalidade, antes desejam repeti-la criando a perspectiva de uma missão. Ela

²² A Gazeta do povo - Lisboa - 20/05/2018 11:24 – Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/portugal-ainda-ensina-o-mito-do-bom-colonizador-84fksmzr8jbxu3pkxqd_9kwc7/ Atualizado: 22/06/2023.

²³ Ensino de História em Portugal perpetua mito do bom colonizador e banaliza escravidão - BBC NEWS – BRASIL - por Luis Barrocho da BBC Brasil em Londres – 31 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40735234> Atualizado: 01/05/2024.

relata que apesar de ter procurado o Ministério da Educação portuguesa, enviou os resultados do estudo, mas não obteve retorno. Deste modo, entende que os responsáveis de mudar essa forma errônea de ensinar sobre o processo de colonização não têm interesse em mudar, pois acreditam que é exatamente assim que tem que ser, isto é, estão convencidos de que essa história é verídica.

E, com isso, Marta Araújo explica que

[...] persiste até hoje a visão romântica de que cumprimos uma missão civilizatória, ou seja, de que fomos bons colonizadores, mais benevolentes do que outros povos europeus. [...] perdura a narrativa de que nosso colonialismo foi um colonialismo amigável, do qual resultaram sociedades multiculturais e multirraciais – e o Brasil seria um exemplo.

O mito do bom colonizador continua sendo propagado pelos europeus no mundo contemporâneo, na tentativa de passar uma história menos colonial, que não mostre o quanto estavam imbuídos na expansão material e cultural, sim, não era só material, porque eles tinham a convicção “imbuídos da crença que deveriam converter outros povos a cristandade que eles estavam promovendo a promoção da cristandade e isso justificava a atuação”²⁴.

Assim acabam escondendo todas as violências sofridas pelos povos africanos e indígenas. Quanto aos povos originários, foi um pouco pior, porque esses são completamente silenciados na história do passado e na do tempo presente, nessa narrativa, agora, propagada por Portugal. A própria pesquisadora Marta Araújo não cita, em nenhum momento, os conflitos vivenciados com as comunidades indígenas no Brasil.

No princípio da colonização e no decorrer dela, as violências do colonialismo foram executadas das mais variadas formas. E isso não se encerrou quando deixamos de ser uma colônia ou mesmo quando Dom Pedro II foi expulso com sua família, no declínio da monarquia e início da República em 1889. Não, o colonialismo está mais vivo do que parece, foi a forma como ele se estabelece que mudou. Antes era visível por ser no corpo e na linguagem; hoje é invisível, parece até nem existir, mas está vivo, *NA LINGUAGEM, que parece ético e normativo*, como nos mostra FANON (2022), está também nos livros didáticos, não somente nos livros de

²⁴ Professor João Pimenta – CANAL USP – A expansão comercial europeia e o continente americano (Aula 2, parte 3) 26:17 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I8RTIm-NqZw>
Atualizado: 22/06/2023.

Portugal, mas também nos nossos²⁵ de forma bem nutrida. Está vivo, ainda, nas academias, lugar que deveria estar morto. Nas políticas anti-indígenas, que muitas vezes não combatem nem tem interesse em promover políticas de proteção de terras, saúde e educação indígenas. Vivemos, em muitos casos, com leis que parecem letras mortas.

A Lei 11.645/08, apesar de ter menos de duas décadas, poderia ter sua implementação bem mais consistente. Mas há ainda muitos impedimentos, quando pensamos estar andando para frente, às vezes nos pegamos retrocedendo ao nos depararmos com formas educacionais que propagam ensinamentos incongruentes, de acordo com determinados planos e projetos de governos.

1.5. Colonialismo mental e estrutural

Tudo começa com a palavra, pela linguagem, pela escrita, ferramenta de dominação e comunicação. Aquele que tem o domínio do código da língua oficial exercerá o poder sobre os demais (MEMMI, 2007).

Segundo Fanon (2022, p. 15-17), “[...] a violência do colonizado é linguagem”. Em Fanon a violência é linguagem, e pela linguagem se oprime. Primeiramente, estamos falando de violência e essa não é só uma, são violências: a violência física e a violência linguística. Fanon (2022) ajuda-nos a pensar que ambas as violências são de natureza colonial, esclarecendo que “a violência física molda, marca, mata ou deixa de viver um corpo.” Enquanto a violência linguística “imprime na alma suas marcas, e talvez imprima a própria alma”. Mas a coerção, doutrina e domínio através da linguagem exprime, além das marcas na alma, o “legitimar e estruturar a lógica do aparato opressor”. Se pudéssemos definir esses pontos colocados por Fanon, poderíamos dizer que “a violência é, também, um movimento de linguagem”.

À luz da modernidade, o europeu nos narrou e “projetaram uma expressão sombria da violência sobre os corpos e mentes colonizados. [...] violência que o mundo moderno reservou aos povos não-brancos. [...] essa mesma linguagem que nos narra e narra o mundo que herdamos (idem, 2022, p. 20).

²⁵ **Livro: Povos indígenas e o ensino colonizador** é uma obra fruto de uma dissertação de mestrado da Autora Iara Castro em que promove uma discussão a respeito da implementação da Lei 11.645/08 no Colégio de Aplicação – Cap no estado do Acre, na Cidade de Rio Branco. No geral, ela coloca que os livros didáticos ainda mostram um indígena distante, genérico, preguiçoso e no século XVI.

A colonização, embora violenta, procura uma conotação não violenta na produção da história, buscou uma linguagem que manifestasse admiração, necessidade e missão.

O colonialismo não acabou quando os portugueses foram embora do território brasileiro. Ao contrário, o colonialismo nasce ou renasce justamente quando o processo de colonização “parece” ter concluído seus objetivos em comum. Não, o colonialismo não acabou, ele apenas mudou sua forma de atuação, na atualidade se mantém a propagar a violência na linguagem.

Como consequência e herança da colonização, mantemos um currículo colonizado e validado nas instituições de ensino básico e superior no Brasil. Não generalizando, é claro, temos muitas universidades que já descolonizaram seus currículos. Mas ainda temos um longo caminho pela frente. Conforme Arroyo (2015, p. 50),

Se a educação é um processo intencional, político e em construção histórica o currículo de formação de docentes-educadores/as e das escolas terá de ser uma construção histórica política intencional a ser assumida pelos movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência de mudança.

A luz das ideias de Arroyo (2015, p. 50), é necessário, a princípio, haver uma nova consciência de mudança e transformação. Somente ao chegar nesse nível de consciência que teremos mudanças efetivas na educação, enquanto isso não acontecer, os conhecimentos dos que não tiveram espaço na história, como os dos indígenas, não terão raízes. E mesmo que tenhamos análises de qualidade, essas serão fracas nas práticas pedagógicas e certamente ainda teremos a reprodução de conteúdos eurocêntricos e continuarão “as práticas reprodutoras da velha e pobre educação [...]”.

Essas narrativas potentes tornaram-se validadas e cada vez mais cheias de signos que, em alguns momentos envolvidos em tamanho pessimismo, parecem montanhas intransponíveis. Aimee Césaire (2020, p. 23) reitera que

A colonização, repito, desumaniza até o homem mais civilizado; que a ação colonial, o empreendimento colonial, a conquista colonial fundada no desprezo pelo homem nativo e justificada por esse desprezo, inevitavelmente, tende a modificar a pessoa que o empreende; que o colonizador, ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para tratá-lo como um animal, tende objetivamente, para tirar o peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal.

O colonizador, que executa a ação de força e crueldade, está a favor do estado e/ou nação colonizadora, que sem piedade passa por cima do outro como um rolo compressor e dizima “a colonização destruiu: as admiráveis civilizações indígenas [...] posso ver claramente aquelas civilizações – condenadas a desaparecer – nas quais introduziu um princípio de ruína” (idem, p. 24).

Durante muito tempo não paramos para nos perguntar o porquê de os indígenas não parecerem o suficiente na história. Primeiramente, não era somente pelo fato de os indígenas não serem considerados “gente” o suficiente para fazer parte da história. Também não era apenas porque eles não faziam parte dos planos dos que relatavam o que viam. Não. Não era apenas uma ação. Era e ainda é uma forma de colonialidade, que, na concepção de Mignolo (2018), é o lado mais escuro da modernidade.

Os povos originários foram, por milênios, rejeitados em suas histórias, culturas, línguas, religiosidades, identidades e tantas outras riquezas e multiculturalidades. Todas as formas de apagamento foram formas de destruição das histórias muito desenvolvidas, como uma tentativa vitoriosa de não dar visibilidade aos povos originários. As dominações ocorreram de diferentes formas: econômica, territorial e, sobretudo, étnica, sobrepondo-se ao outro como se fossem algo insignificante – *nada*. Aimee Césaire, (2020, p. 25) enfatiza que houve

[...] alimentares destruídas, subnutrição instalada, desenvolvimento agrícola orientado para o benefício único das metrópoles, roubo de produtos, roubo de matérias-primas. Vangloriam-se dos abusos que foram suprimidos. Também estou falando de abusos [...] sobrepuseram outros – muito detestáveis. [...] Falam-me de civilização, eu falo de proletarização e mistificação.

A história provocou uma descontinuidade na história dos povos originários, deixou lacunas, rupturas, com informações falsas e pensadas pra deixar marcas equivocadas na consciência humana. Foi uma semente que não para de germinar, que afetou a confiança naquilo que já existia aqui, ou seja, transfigurou a face dos indígenas. Deixamos de ser quem éramos para ser o que construíram de nós e sobre nós. Antes de colonizar, há um “mundo ideológico dos homens das primeiras expedições portuguesas”. Há um entendimento geral que trata esse mundo como mais marcado por uma tradição medieval europeia de fanatismo religioso que por sua ética moderna de inovação racional e lucrativa (CHATTERJEE, 2004, p. 23).

A obra *Colonialismo, Território e Territorialidade* é uma discussão trazida por Thiago Cavalcante, que se articula no contexto da luta pela Terra dos Guarani e Kaiowa, no Mato Grosso do Sul. Ele retrata os muitos males produzidos pelo colonialismo. Como o próprio autor coloca, “o olhar etnográfico, encara o olho do furacão” (CAVALCANTE, 2016, p. 08).

Embora haja tantas histórias cruéis mostrando a colonização, os livros didáticos, no geral, apresentam uma história simplista da História do Brasil, dividida em quatro períodos: pré-cabralino (50 mil a. C – 1500 d. C), colonial (1500 – 1822), imperial (1822 – 1889) e republicano (1889 até o presente momento). Uma história que esconde a desumanidade implacável dos colonizadores, uma história que não causa revolta, repulsa ou mesmo dúvida. Desses quatro períodos da história do Brasil, o maior período é o pré-cabralino, porém, em contrapartida, é o que menos temos conhecimento, é igualmente o que menos estudamos nas escolas. Se considerarmos essa divisão temporal, a história do Brasil é também a do Europeu.

O período chamado de pré-cabralino é o momento que compreende o período anterior à chegada dos viajantes portugueses sob o comando de Pedro Álvares Cabral. Parafraseando Ailton Krenak, que fala sobre o nome dado ao continente americano, chamamos esse período pré-cabralino que deveria pensar a história dos povos indígenas e valorizar as riquezas desses, mas acabamos por valorizar o conquistador. Krenak (1992, p.1) amplia o debate sobre a região,

Aqui nesta região do mundo, que a memória mais recente instituiu que se chama América, aqui nesta parte mais restrita, que nós chamamos de Brasil, muito antes de ser 'América' e muito antes de ter um carimbo de fronteiras que separa os países vizinhos e distantes, nossas famílias grandes já viviam aqui, são essa gente que hoje é reconhecida como tribos. As nossas tribos. Muito mais do que somos hoje, porque nós tínhamos muitas etnias, muitos grupos com culturas diversas, com territórios distintos.

O colonizador luso estabeleceu, no Brasil, um mecanismo neutralizador da consciência étnica do negro através de uma verbalização democrática. Isso levou a que grandes segmentos negros, tendo introjetado esta ideologia do colonizador, procurasse passar por brancos (MOURA, 1983, p 126).

A história fabricada pelo europeu sobre as comunidades indígenas no período pré-cabralino foi escrita para criar a imagem do índio no geral, no passado, distante da urbanidade e a margem da história europeia. Uma violência sofrida pela estrutura de poder colonial, linguagem imbuída na classificação e inferiorização dos outros.

A Lei 11.645/08 traz a possibilidade de conhecer o passado pré-cabralino com outro olhar e ressignificando a respeito não somente dos povos antigos e atuais populações indígenas. Essas histórias são as histórias esquecidas, mas são as originárias. Ainda a partir do pensamento de Ailton Krenak (1992, p. 02), ele coloca que ao ver

[...] as narrativas, mesmo as narrativas chamadas antigas, do Ocidente, as mais antigas, elas sempre são datadas. Nas narrativas tradicionais do nosso povo, das nossas tribos, não tem data, é quando foi criado o fogo, é quando foi criada a lua, quando nasceram as estrelas, quando nasceram as montanhas, quando nasceram os rios. Antes, antes, já existe uma memória puxando o sentido das coisas, relacionando o sentido dessa fundação do mundo com a vida, com o comportamento nosso, como aquilo que pode ser entendido como o jeito de viver. Esse jeito de viver que informa a nossa arquitetura, nossa medicina, a nossa arte, as nossas músicas, nossos cantos.

Para valorizar essa história não-contada dos povos originários, é necessário mudar a mentalidade, mas não é algo simples. É um sistema, uma estrutura rígida, uma linguagem violenta que não se coloca como colonial. Nossos governantes devem repensar a perspectiva educacional, a fim de promover mudanças nas leis, instituições de ensino e currículo sob a força de uma perspectiva decolonial, que é pensar a diversidade. É preciso ampliar o olhar, porque se temos uma visão de ensino apenas – eurocêntrica, isso não representa uma opção, pois essa não retrata a história dos povos originários na/da realidade, mas uma representação mal feita e eurocentrada.

Têm-se uma lei, no caso a 11.645/08, e esta já está institucionalizada, embora ainda não implementada por completo, ou seja, temos na lei uma abertura para mudar o *status quo* do currículo ainda fechado e engessado nos documentos educacionais. Não nos resta a subordinação ao que está constituído como currículo, cabe a luta pela mudança!

Pensar decolonial é pensar e repensar uma nova escrita da história brasileira, começando pelo início, pelo primeiro, pelo originário. Não é somente reescrever a história, é aprender a valorizar a nossa história em vez de outra. Não temos apenas um repertório, um único e exclusivo ensino epistemológico. Talvez devêssemos nos sentir provocados a não achar normal aquilo que ainda oprime muita gente.

A importância do ensino indígena vai além de conscientizar as pessoas para tolerar, isso é o mínimo. O respeito é fundamental. O que precisamos não é o

mínimo, e nem o fundamental, mas alcançar o universal, que se dá em conhecer as diferenças e valorizá-las.

Construir uma nova história é, portanto, sair do colonialismo mental e se libertar. É algo grande, que depende de muita gente. Depende de repensar a universidade, as instituições e as estruturas de poder que ainda permanecem estruturadas e envolvidas na colonialidade.

A decolonialidade vem de movimentos sociais na América Latina e não do âmbito da universidade. Depois que trouxeram para a academia, buscaram pautar um repertório único, fixo e forte. Do mesmo modo, consoante os escritos do Fanon (2022, p. 09), que lutam contra o colonialismo e o racismo,

Não foi pelas mãos dos acadêmicos [...] coube aos movimentos sociais negros e de mulheres negras a apresentação do pensamento de Fanon, que nos chegou através de reuniões de organização de atos e protestos, em ocupações, em curso de formação política, nos currículos paralelos que fomos obrigados a construir para fugir de ementas branco-eurocentradas no ensino superior.

O ambiente acadêmico embora forme, às vezes deforma e restringe a reflexão e mudança. A decolonialidade encontra uma resistência forte, que é o currículo ainda envolvido no

enciclopedismo e no dogmatismo, [que] negou os jovens os instrumentos para divergir, de forma consequente, das correntes de pensamento que prevaleciam nos países de que nos acostumamos a importar nossas noções das possibilidades da história (UNGER, 2018, p. 23).

Mangabeira Unger explica ainda que, por muito tempo, ele assistiu em Harvard alunos recém-chegados no doutorado em economia ansiando criar teorias e teses que se opunham ao pensamento econômico dominante e que trouxesse outros rumos para o Brasil e para a economia contemporânea. Todavia, esses eram completamente silenciados por professores que “não podiam ajudar”, uma vez que esses professores eram reféns da tradição intelectual que o aluno queria combater. Ou seja, nesse relato Unger (2018, p. 22) explica que os alunos acabavam por renunciar seus planos e escreviam teses contrárias a seus objetivos iniciais. Isto é, nem sempre o pesquisador consegue falar tudo o que quer falar, oprimido, às vezes pelo controle educacional, esse torna-se conformado. Por isso Unger enfatiza que “A influência do colonialismo mental tem a ver com a base intelectual e acadêmica da resistência à mentalidade da rendição” (UNGER, 2018, p. 23).

CAPÍTULO II – HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS ORIGINÁRIOS NA UFAC

A Lei 11.645/08 despertou a necessidade de um novo currículo educacional, quer no âmbito de nível superior, quer na educação básica. A transformação de pensamento nestes espaços educacionais advém de uma perspectiva que já brotara dos estudos pós-coloniais desde a década de 1980, que

[...] atingiram diferentes disciplinas acadêmicas – Crítica Literária, Antropologia, Estudos Culturais, Historiografia, Estudos De Gênero, Teoria Política, Sociologia, entre outras. Edward Said, com a publicação de *Orientalismo*, em 1978, e Michel Foucault, com a publicação de *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, na Espanha, em 1982, podem ser considerados os precursores dessa corrente teórica. A crítica radical dirigida por Giles Deleuze (1972; 1980), Gianni Vattimo (1996; 1998) e Jacques Derrida (1967a; 1967b) à metafísica ocidental por sua cumplicidade com as expressões morais, institucionais, tecnológicas e científicas que caracterizam o Ocidente também influenciaram a emergência dos estudos pós-coloniais. [...] da perspectiva dualista adotada por Said, concentrando-se em reflexões sobre os processos de hibridação, resistência e negociação inscritos na trama do discurso moderno-ocidental desde seu nascimento. Releituras criativas de autores clássicos do pensamento anticolonial, como Franz Fanon e Willian Du Bois, também foram importantes para a conformação desse debate. (NASCIMENTO, 2020, p. 62).

Segundo Priscila Nascimento (2020) as teorias pós-coloniais ou pós-colonialistas deslocam o olhar das perspectivas positivistas de uma história factual e linear e projetam críticas ao lugar de enunciação de uma história que foi, quase sempre, marginalizada. Nessa conjuntura, muitos povos foram submetidos a uma estrutura de poder colonial, que por longas datas “[...] sustentaram visões estáticas e anacrônicas sobre os povos indígenas” (Idem, p. 61).

As teorias antes pragmáticas, e conseqüentemente a historiografia padronizada, excluíram as formas indígenas de conhecimento da história oficial e deixaram de reconhecer os saberes e silenciaram a participação histórica dos povos originários. “São, nesse sentido, sinônimo de relações de poder assimétricas. Raramente privilegiam as ideias e práticas daqueles(as) que estão sendo pesquisados(as)” (NASCIMENTO, 2020, p. 145).

Desta maneira, reflito posteriormente sobre como o ambiente da Universidade Federal do Acre – Ufac, por meio do Curso de História – Licenciatura, vem resignificando sua proposta de transformação e/ou reformulação do seu currículo, e manifestações de ensino sobre as comunidades indígenas, a fim de atender a Lei 11.645/08.

2.1. História dos povos indígenas no currículo de História/Ufac: Existência ou resistência/luta?

Segundo Arroyo (2015, p. 50), o currículo educacional por muito tempo foi um espaço fechado, com concepções tecidas com base nas relações coloniais e eurocêntricas e, portanto, espera-se que eles sejam abertos à consciência de mudança. Segundo o escritor,

Se a educação é um processo intencional, político em construção histórica o currículo de formação de docentes-educadores/as e das escolas terá de ser uma construção histórica política intencional a ser assumida pelos movimentos sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência de mudança. Enquanto essa nova consciência e essas novas análises não forem traduzidas e incorporadas no cotidiano da consciência docente e das práticas escolares a educação do campo, indígena, quilombola não se enraizará.

Há discussões bastante pertinentes na atualidade que indicam que as “nossas instituições não são nossas, elas são importadas” onde seus pensamentos, reflexões, diálogos e obras usadas no meio acadêmico continuam a perpetuar a pedagogia colonial, às vezes colocando e mantendo os sujeitos na condição de objeto e não de sujeitos na história (UNGER, 2018, p. 13).

No currículo de História- Licenciatura, na Universidade Federal do Acre, percebemos, em parte, ainda um currículo muito resistente às mudanças emergentes da atualidade. Em partes, porque, ao analisar o Projeto Político Pedagógico – PPP e os planos, observamos discussões amplas voltadas à perspectiva decolonial, já outros documentos ainda permanecem usando, em sua maioria, autores europeus, insistindo em apontar a história a partir do olhar do europeu.

Sabe-se que a história da humanidade baseou-se, em grande escala, nas ideias rankeanas e positivistas e, com isso, tratou de suprimir muitas histórias, apagou múltiplas culturas e identidades, validando o conhecimento epistemológico ocidental. Por muito tempo se fez uso de um vocabulário equivocado e generalista resumindo sociedades plurais e uma palavra só - *índio*. “De uma só vez destruímos nome, cultura, história e passado, da mesma forma como se fez com as populações de origem africana, que se tornaram simplesmente “negros”” (HECK, 2012, p. 08).

Egon Heck (2012, p. 08) explica que não se deve usar a expressão índio brasileiro, pois segundo ele é um “conceito colonialista que precisa ser banido do

nosso vocabulário”. Tão necessária essa fala do mestre em Ciências Políticas, que em 2019 a única deputada federal indígena da época, Joenia Wapichana (REDE-RR). apresentou um PL-5.466/2019 que pedia a mudança da expressão Dia do Índio sob a justificativa de que

A mudança da expressão “Dia do Índio”, criado pelo Decreto Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, para “Dia dos Povos Indígenas” objetiva atualizar para uma nomenclatura mais respeitosa e mais identificada com as comunidades indígenas a justa homenagem que é prestada nessa data. Lembramos a particular contribuição dada pelos povos indígenas à diversidade cultural, à harmonia social e ecológica da humanidade. E, consideramos importante frisar que a contribuição é ofertada pela coletividade e não pelo indivíduo isolado como remete a ideia do termo “índio”.²⁶

O pedido de mudança aponta que o termo índio alimenta todo tipo de discriminação por ser um termo genérico. O projeto encontrou caminho aberto no Congresso e, com isso, foi aprovado pelos senadores sob o parecer²⁷ do relator da comissão de Direitos Humanos e Minorias em 10 de dezembro de 2019. Contudo, foi barrado pelo Presidente da República na época, Jair Messias Bolsonaro, que vetou a proposta de lei, justificando que a Constituição faz o uso “Dos Índios” e por isso já os contempla, não tendo necessidade de tal mudança. Entretanto, o Congresso derrubou o veto do Presidente da República no dia 05 de julho de 2022, através do Veto 28/2022, e instituiu o Dia dos Povos Indígenas, em substituição ao Dia do Índio, e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943.

Na atualidade, ainda temos diversas pessoas, sobretudo nos espaços de poder e decisão, que atuam com práticas anti-indígenas. O ex-presidente Jair Messias Bolsonaro é considerado, por uma parte da população indígena, um presidente anti-indígena, como descreve o documento intitulado “*Fundação anti-indígena: um retrato da FUNAI sob o governo Bolsonaro*” (ASSOCIADOS INDIGENISTAS, 2022, p. 09).

A postura “anti-indígena” não se refere ao presidente apenas, mas de muitos de sua equipe, como seu Ministro da Educação - Abraham Weintraub, que em

²⁶ Tramitação do projeto de lei - PL 5.466/2019 – Inteiro teor apresentado em 09/10/2019 – Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1818944&filename=Tramitacao-PL%205466/2019 Acesso: 19/08/2022.

²⁷ Parecer da comissão - Inteiro teor – Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1845995&filename=Tramitacao-PL%205466/2019 Acesso: 19/08/2022.

reunião ministerial deixa evidente o preconceito contra os povos originários. Barreto (2021, p. 70), em sua obra que reúne diversas falas bolsonaristas, mostra a fala do Ministro da educação do governo Bolsonaro, e diz:

Odeio o termo “povos indígenas”, odeio esse termo. Odeio. ‘Povos ciganos’... Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É o povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! Acabar com esse negócio de povos e privilégios.

Esses comportamentos de preconceitos e desrespeito com os indígenas, encontrados na sociedade atual, apenas remetem àquilo que encontramos no imaginário social que envolve toda a ideia colonial que caracterizou e marginalizou esses grupos humanos desde o processo de colonização. E essa relação de poder envolve não apenas as relações de interesses diversos, econômicos e políticos, mas também uma construção epistêmica de um conhecimento dito “verdadeiro” em que se permite a continuidade do pensamento de se fazer permanecer a ideia de um povo atrasado e, pior, de um povo que dificulta, atrapalha e empata o “desenvolvimento”.

E toda essa construção envolve e passa pela escola, ou melhor, pelo currículo brasileiro. É o que aponta, por exemplo, o PPP de História – Licenciatura, “O currículo envolve relações de poder e transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares” (PPP HISTÓRIA, 2007, p. 05).

Esse modelo curricular brasileiro, tanto acadêmico quanto da educação básica, aos poucos vem sofrendo mudanças, mas a sua estrutura ainda é muito engessada e fechada. Ela permeia o ambiente educacional livremente, até nos cursos das ciências humanas, onde supostamente deveria ser um ambiente mais flexível em suas concepções e perspectivas plurais.

A Lei 11.645/08 é uma conquista, pois representa uma grande e necessária mudança no currículo, oportunizando e evidenciando outros sujeitos, fontes, fatos e perspectivas históricas. Ela volta o olhar para uma história não factual e amplia o conhecimento que seja capaz de questionar a história linear colonial propagada no currículo brasileiro.

Embora a lei não trate em seu texto da inserção dessa temática no ambiente acadêmico, conseqüentemente isso torna-se obrigatório, uma vez que o magistério superior é o ambiente educacional responsável por formar os professores que atuarão na rede básica de ensino básico. Esses docentes terão que ter

conhecimento, habilidades e competências necessárias para o ensino afro-brasileiro e indígena. Ou seja, a lei promove diretamente uma mudança no currículo da educação básica e indiretamente na educação superior. O PPP do Curso de Licenciatura em História (2007, p. 05) apresenta a “[...] missão de formar um profissional, em nível de terceiro grau, que atue como professor do ensino fundamental e média buscando criar, preservar e transformar a cultura”.

A Lei 11.645/08, em seu âmago, passa a propor uma mudança em todo o currículo nacional da educação básica. De todo modo, ela nos faz entender que é necessário um novo currículo na formação superior, que seja capaz de atender a lei e de dar subsídio aos discentes – futuros professores, e de igual modo ações de formação continuada aos professores que já atuam na educação básica e não tiveram em suas grades curriculares a formação necessária sobre a temática. Mas promover mudanças no currículo não é algo fácil. É através de luta e resistência que o currículo vem passando por mudanças, com novos arranjos e sentidos diferentes dos que foram colocados durante séculos.

O currículo de História - Licenciatura da UFAC não é diferente, tem se transformado aos poucos e deslocando-se para um olhar de valorização do outro. O PPP da Licenciatura em História (2007, p. 05) explica que:

A História, concebida como a transformação da cultura no tempo, deve ser pensada como uma área de conhecimento fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. [...] tem como principal meta a formação da consciência histórica dos homens, nosso propósito com este Projeto Pedagógico da Licenciatura em História deve ser a construção de identidades, a compreensão do vivido, a busca de novas possibilidades individuais e coletivas.

O curso de História da UFAC, ao longo das diversas alterações sofridas, tem sua estrutura curricular baseada em três grandes eixos: “Conhecimento para uma formação geral; Conhecimento específico dos conteúdos históricos; Conhecimento para uma formação pedagógica” (PPP HISTÓRIA, 2007, p. 17 - 22).

O departamento de História, no Curso de Licenciatura Plena em História (matutino e noturno), passou por várias reformulações e mudanças em seus conteúdos, carga horária e quantidade de semestres. O PPP também sofreu diversas mudanças estruturais. O histórico do Curso de História da UFAC passou por diversas alterações, decorrentes das mudanças de ordem política e social, principalmente resistindo ao golpe militar em 1964, que marcou os historiadores

brasileiros em suas liberdades de pensamento e expressão. Seu início deu-se com a criação do Curso de Estudos Sociais e tinha como objetivo a formação de professores do 1º grau²⁸. Desde a sua criação em 1971 até 1975, o Curso de Estudos Sociais era em formato de licenciatura de curta duração.

Estrutura curricular - Curso de Licenciatura curta duração - Estudos Sociais - UFAC		
Portaria Ministerial nº 117/66		
Homologada pelo Parecer nº 106/66 do Conselho Federal de Educação		
a) Organização com abrangência do 1º ciclo geral e ciclo profissional, contendo o primeiro, 40 créditos e o segundo, um mínimo de 95 , incluindo a formação pedagógica. Funcionou em seis semestres letivos, abrangendo um total de 2.025 horas .	b) Em 1974, o curso de Estudos Sociais sofreu uma nova reestruturação e passou a ter uma duração bem menor - 1.500 horas -, o que corresponde a 100 créditos . Essa redução abrangeu apenas o ciclo profissional e a formação pedagógica. Dessa forma, o curso passou a funcionar com apenas quatro semestres . Por recomendação do Conselho Federal de Educação, para que não houvesse concentração de disciplinas num semestre letivo, ocorreu uma nova reestruturação do mencionado curso, ficando com 1.530 horas, ou 120 créditos , sistematizado em cinco semestres letivos .	c) Havia interesse do governo do Estado, assim como da própria Universidade Federal do Acre, de ampliar os quadros de docentes, melhorar qualitativamente o ensino, visando atender as próprias necessidades regionais. Em dezembro de 1975, foi encaminhado um projeto ao Departamento de Assuntos Universitários (DAU) do Ministério da Educação e Cultura, propondo a criação de um curso que viesse complementar os estudos do curso de Estudos Sociais, cuja formação era licenciatura curta . Essa proposta respaldou-se na necessidade de qualificar recursos humanos destinados ao ensino de segundo grau e que também pudessem atuar na área de planejamento regional.

Fonte: (PPP, 2007, p. 18)

Percebe-se que, em 1974, o curso passou por uma nova reestruturação e sua carga horária foi diminuída em 525 horas, saindo de uma carga horária de 145 créditos para 100 créditos. Ou seja, um currículo que já era reduzido passou a ser ainda mais enxuto. O currículo mínimo do Curso de Licenciatura Plena em História foi organizado com duração de 8 semestres, num total de 2.700 horas, distribuídas entre o Ciclo Básico e o Ciclo Profissional. Também estava estruturado em 8 períodos, com carga horária total de 3.435 horas, distribuídas por 54 disciplinas. O total de créditos é de 198, sendo 176 teóricos, 13 práticos e 9 de estágio (PPP HISTÓRIA, 2007, p. 18).

²⁸ **PPP – HISTÓRIA 2007** - A primeira etapa do Curso de História, se assim podemos chamar, teve início com a criação do curso de Estudos Sociais, pela Lei nº. 421, de 22 de janeiro de 1971, obtendo autorização de funcionamento pelo Parecer nº. 01, de 22 de fevereiro de 1971, do Conselho Estadual de Educação do Acre. O curso destinava-se à formação de professores para o ensino de 1º grau, conforme artigo 30, letra B, da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A organização curricular, segundo o PPP na atualização de 2007, é dividido em três grandes eixos conforme discriminados abaixo:

Eixo de Conhecimento para Formação Geral: Antropologia I; Atividade Física na Promoção da Saúde II; Filosofia I; Filosofia II; Língua Portuguesa I; Sociologia I.

Eixo de Conhecimento específico dos conteúdos históricos: Ensino de História I; Ensino de História II; Estudos em História; História Antiga; História Contemporânea I; História Contemporânea II; **História da África**; História da Amazônia I; História da Amazônia II; História da América I; História da América II; História da América III; História da América IV; História do Acre I; História do Acre II; História do Brasil I; História do Brasil II; História do Brasil III; História do Brasil IV; História do Oriente; História Econômica I; História Econômica II; História Medieval; História Moderna I; História Moderna II; Historiografia Amazônica; Historiografia Brasileira; Metodologia Científica aplicada aos Estudos de História; Pesquisa Histórica I; Pesquisa Histórica II; Seminários de Atividades Complementares; Teoria da História I; Teoria da História II; Teoria da História III; Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Conhecimento para uma formação pedagógica: Didática Aplicada à Educação e Sociedade; Estágio Supervisionado do Ensino de História I; Estágio Supervisionado do Ensino de História II; Estágio Supervisionado do Ensino de História III; Estágio Supervisionado do Ensino de História IV; Fundamentos da Educação Especial; Investigação e Prática Pedagógica I; Organização Curricular e Gestão da Escola; Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino III; Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional; Psicologia da Educação XII.

Em análise a esse currículo acima, podemos observar, no Eixo de conhecimento específico dos conteúdos históricos, uma gama muito superior de estudos que compreendem ensinamentos sobre a Europa e predominantemente com autores europeus. No PPP atualizado em 2007, no Eixo de Conhecimento específico dos conteúdos históricos, já consta a disciplina de História da África, essa que antes era uma disciplina optativa. Porém, ainda não consta nenhuma disciplina que contemple povos originários.

A Universidade Federal do Acre foi pioneira na inclusão de novos professores do Magistério Superior para atuarem nas áreas de História da África, sendo a primeira instituição a realizar concurso, em nível de Brasil. Cumprindo o propósito estabelecido no PPP, o “Projeto Pedagógico da Licenciatura em História deve ser a construção de identidades, a compreensão do vivido, a busca de novas possibilidades individuais e coletivas” (PPP, 2007, p. 05).

O Curso de História - Licenciatura da UFAC, nessa rápida iniciativa de selecionar um(a) professor(a) com a finalidade de atender a área de História da África, não aconteceu em todas as universidades a nível de Brasil. A Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, por exemplo, foi a última das universidades públicas do Rio de Janeiro a abrir concurso para História da África²⁹.

A UFAC abriu concurso no final de 2003, com a finalidade de atender à Lei 10.639/03. Em entrevista oral, a professora Dra. Teresa Cruz³⁰, aprovada nesse concurso, explica que uma das professoras componentes da banca do concurso, professora Marina de Melo e Souza, na ocasião professora da USP, informou que a UFAC foi a primeira instituição federal a abrir concurso específico na área de História da África.

A professora esclarece que esse pioneirismo e mudança no currículo superior no Curso de História foi fruto da nova demanda trazida pela Lei 10.639/03.

Isso já foi influência da lei. Em decorrência dessa lei, que por sua vez, é fruto de lutas históricas e heroica da população negra brasileira que desde os tempos coloniais sofre tudo quanto é tipo de violência de racismo, e de todas as discriminações de violências que acontecem até hoje.³¹

A UFAC, o Centro e Filosofia e Ciências Humanas - CFCH e o Curso de História agiram rapidamente, abrindo concurso na área específica, em cumprimento à Lei 10.639/03. Foi uma ação importante, tendo em vista que esse concurso foi feito no mesmo ano da aprovação da lei, embora ela não exigisse das universidades tal

²⁹ Fala da Professora Dra. Mônica Lima e Souza – UFRJ. Palestra: Ensino de História da África: significado, desafios e caminhos a trilhar - 10 de fev. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0e9UMQIED9E&t=9s> Atualizado em: 16/06/2023.

³⁰ Entrevista Oral realizada por Iara Castro com a professora **Dra. Teresa Almeida Cruz** - Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Acre – UFAC, no Curso de História. Entrevista realizada de forma on-line em: 04/02/2022. Gravada em arquivo: Arquivo M4A (.m4a) em Rio Branco Acre.

³¹ Entrevista oral com Teresa Almeida Cruz, professora associada da Universidade Federal do Acre – UFAC. Realizada em: 04/02/2022.

ação. Mas reitero que se há a obrigatoriedade desse ensino na rede de ensino básico, há concomitantemente uma obrigatoriedade de ensino aos espaços de formação dos futuros profissionais da educação, como já foi citado. Portanto, a universidade teve e continua tendo que se abrir às mudanças curriculares, a fim de preparar os futuros profissionais da educação, embora saibamos que nem todas as universidades, nem todos os cursos o fizeram.

Ademais, professora Teresa enfatiza que

[...] se torna obrigatório no currículo da educação básica, conseqüentemente se torna obrigatório nas universidades que formam os professores nos cursos de licenciatura. E é claro, não seria apenas na área de História, mas no âmbito de todas as disciplinas, mas sabe-se que a História acaba tendo um caráter privilegiado nessa perspectiva.³²

Arroyo (2015, p. 50) discorre que é essencial que se promovam bases curriculares (nível superior e básico) que reconheçam e fortaleçam a diversidade de culturas, memórias, identidades e universos simbólicos dos educandos, de forma que os objetos do conhecimento ensinados no ambiente escolar não estejam distantes das práticas sociais destes e que façam sentido na vida do indivíduo. Para ensinar esse novo currículo proposto, é necessário outro professor, com outra mentalidade. Portanto, essa iniciativa de abrir um concurso para atender à Lei 10.639/03 não é um favor, mas uma obrigação.

Como analisa Kawakami (2019, p. 12), as universidades e as escolas têm muitos desafios, e o currículo não é o maior destes, mas um dos maiores é superar o preconceito e os estereótipos.

[...] um dos desafios à educação não está em adaptar ementas, ampliar o rol de disciplinas optativas ou práticas de extensão universitária, mas desconstruir o conhecimento canonizado e hegemônico e sua materialidade — os currículos — sem marcas racistas e evolutivas.

Sabe-se que, entre outras perspectivas, há conteúdos que foram colocados na história da humanidade, desenvolvidos em sala de aula nos cursos superiores de História e depois pela escola através seus conteúdos curriculares. Esses, por sua vez, tornaram-se tão fortes que se legitimou e, até os dias atuais, ainda são vistos como oficial e verdadeiro. Engendrados de forma dominante e com uma carga de significado quase que incontestável, tornaram-se barreiras quase que

³² Entrevista oral com Teresa Almeida Cruz, professora associada da Universidade Federal do Acre – UFAC. Realizada em: 04/02/2022.

intransponíveis. Inclusive, esses conteúdos eurocêntricos são mais aceitos pela sociedade que outros currículos, sendo esses outros vistos até como marginais. Como descreve Apple (1996, p. 25), em seus escritos.

[...] nessa sociedade, como em todas as outras, apenas certos significados são considerados “legítimos”, apenas certas formas de compreender o mundo acabam por tornar-se “conhecimento oficial”. Isso não é uma coisa que simplesmente acontece. Nossa sociedade é estruturada de tal modo que os significados dominantes têm mais possibilidades de circular. Esses significados, obviamente, serão contestados, serão resistidos e algumas vezes serão transformados, mas isso não diminui o fato de que culturas hegemônicas têm maior poder para se fazerem conhecidas e aceitas.

É o caso das temáticas indígena e afro-brasileira, que constantemente ainda são questionadas se são necessárias. Quanto ao concurso feito pela UFAC por meio do Curso de História, que foi aberto para cumprimento da Lei 10.639/03 e para romper com esse currículo e conteúdos demasiadamente fechados e “legítimos”, de certa maneira não foi contemplado. Essa lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, mas essa disciplina afro-brasileira não entrou na grade curricular, somente a disciplina de África.

A história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas sempre foram histórias submetidas à marginalidade e, por isso, bastante discriminada. A educação colocou uma história do ponto de vista do outro – *do colonizador*, que trazia uma perspectiva eurocêntrica que não respeitava nem os povos originários, nem os africanos. Por isso, a lei e a implementação dessa tornam-se extremamente necessárias para oportunizar o descolonizar das mentes. “É preciso mudar a nossa mentalidade e o nosso olhar sobre a nossa história. Então nesse sentido, essa primeira lei de 2003 é fundamental porque traz a possibilidade de ter esses conteúdos no currículo.”³³

O ambiente acadêmico é um lugar plural para discussões, debates e problematizações, é lugar para o contraditório e a dialética. As ciências humanas como um todo tem esse papel, uma história que não valorize a “verdade”, mas o contraditório. Contudo o que percebemos na pesquisa é que ainda encontramos no ambiente acadêmico um ensino universitário que, durante muito tempo, fez e ainda faz uso de percepções de ensino hegemônico e eurocêntrico. Esse ensino silencia determinados sujeitos na história, apresentando um ensino sob a perspectiva

³³ Entrevista oral com Teresa Almeida Cruz, professora associada da Universidade Federal do Acre – UFAC. Realizada em: 04/02/2022.

etnocêntrica que valoriza mais uns que outros, mostrando uma história em que os povos vistos como inferiores não têm espaço. No caso das matrizes indígenas, é ainda mais forte o pouco ou nenhum espaço de representação. Na história geral, os indígenas são colocados pelo olhar do outro e “o índio não fala” (ORLANDI, 2007, p. 57).

Ao analisar os projetos políticos pedagógicos e atentando para a fala da professora Dra. Teresa Cruz, percebe-se que a disciplina de História da África já existia no currículo do Curso de História na UFAC, mas como disciplina optativa. Contudo, ela nunca havia sido ministrada e mostra que ela tinha pouquíssima ou nenhuma importância. Não havia nem interesse do próprio alunado por essa temática, e, por conseguinte, não havia muitas pesquisas. A partir desse concurso que foi aberto em 2003, e sua convocação em 2004, a educadora Tereza Cruz foi à primeira professora a ministrar os conteúdos de História da África, ainda como disciplina optativa, inicialmente.

A abertura do concurso na área de História da África, embora tenha sido de grande valia, não garantiu efetivamente a ampla abertura às mudanças necessárias no currículo superior do Curso de Licenciatura em História. Demorou um tempo para que isso fosse efetivado, e até os dias atuais ainda ocorrem outras formas de inclusão dessa temática, mas a partir de lutas cotidianas. As mudanças e melhorias, embora sejam emergentes, dependem de mudanças estruturais no currículo, e não apenas disto, mas de apoio – votos – dos demais docentes no colegiado dos cursos, e o de História não é diferente. Conforme Teresa descreve,

Somente na próxima reforma que foi possível mudar a Ementa e colocar outros elementos de diálogo e **incluir História e Cultura Afro-brasileira que não fazia parte do currículo**. Na primeira reforma, depois que eu entrei na Ufac, é que a Disciplina se torna obrigatória de 60hs e não mais optativa. E na época eu já quis incluir a História e Cultura Afro-brasileira, que não fazia parte nem como optativa. Houve toda uma discussão no colegiado do curso e tinha professores que eram contra, que não havia necessidade, e aí acabou não entrando. Mas quando chegou na DIADEN, que eles fazem a revisão da grade curricular aí mandaram de volta pro Curso de História pra incluir por força da Lei 10.639/03 que a disciplina de História e Cultura Afro Brasileira. Se na Universidade existe essa resistência, imagina na educação básica. Entrou por força da lei, eu (Teresa) elaborei a ementa da disciplina, e fui a primeira professora a ministrar a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira. Aí depois que a professora Flávia Rocha entrou como professora substituta, ela também

pegava as disciplinas, quando eu não podia, ela ministrava.³⁴ (*negritos meus*)

Não é possível passar despercebido o processo de resistência vivido no Curso de História quanto à inclusão dos conteúdos afro-brasileiros. Ora, se a Lei 10.639/03 estabelecia o estudo da História e Cultura Afro-brasileira, e essa disciplina só foi incluída no currículo em 2014, onze anos depois, mesmo tendo sido discutido em colegiado da importância desses conteúdos, fica clara a mentalidade pouco aberta a esse novo olhar, ou melhor, um entrave. Foi necessária uma instância maior, no caso a Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino – Diaden, para incluir a disciplina no currículo do curso, como a própria professora faz menção, “entrou por força de lei”.

Abre-se aqui uma discussão mais ampla, a da importância do voto. O poder de decisão. A quem pertence o poder de decidir o que se ensina ou não na sala de aula? Quem decide o que falar? Esses, que decidem, pensam plural e valorizam todas as histórias e sujeitos? Quem decide, pensa em um currículo tradicional ou aberto? Quem são esses professores? Tem professor indígena nestes espaços? São perguntas que talvez não tenham respostas prontas, porque cada lugar/instituição tem um grupo diferente com pensamentos e formações diversas, que em sua maioria não têm conscientização da necessidade de valorização dessas histórias.

No caso na Universidade Federal do Acre, no Curso de História, não se trata apenas de um ou mais professores serem a favor ou contra a uma nova disciplina e/ou conteúdo, mas de se manifestarem contrário à inclusão de uma disciplina que prepararia os alunos e futuros professores a uma nova perspectiva, perspectiva essa que foi calada em todos os aspectos possíveis. Essa atitude apresenta-se como contraditória à ideia trazida no PPP de História que diz: “Almejamos uma história que valorize os divergentes, os contraditados e os dilacerados” (PPP História, 2014, p. 06).

Nesse caso, ousar dizer que a decisão do colegiado foi ainda mais grave, pois o voto foi exatamente contra uma lei já existente que reconhecia os afro-brasileiros como uma história importante e necessária na educação. O maior desafio começa na conscientização de fazer os que têm o poder de incluir e excluir as disciplinas

³⁴ Entrevista oral com Teresa Almeida Cruz, professora associada da Universidade Federal do Acre – UFAC. Realizada em: 04/02/2022.

do/no currículo, fazê-los entender que não é mais uma disciplina, não é qualquer tema, não se trata de mais um conteúdo para inchar o currículo. Pelo contrário, trata-se da própria história, da própria essência, das nossas raízes, das nossas identidades.

Os colegiados dos cursos são espaços de poder, de escolha e de decisões quanto ao currículo. Essas decisões do que entra, permanece ou sai do currículo é função dos professores dos cursos que compõem esses espaços de decisões. Esses são responsáveis pelas mudanças e reformas nas grades curriculares. Esse poder de escolher aquilo que é mais importante ao aluno e ao futuro professor estudar é algo muito significativo e de muita responsabilidade. Não é só um voto. É um lugar que expressa à mentalidade social, às vezes ainda carregada de preconceito e estereótipos, apegada às raízes eurocêntricas e que desvaloriza a própria história.

Segundo o Regimento Interno da Universidade, no Art. 67, o Colegiado de Curso é o órgão de gestão e deliberação do curso. Além disso, compete ao colegiado “I – elaborar o projeto pedagógico e acompanhar a sua implantação, observando a legislação vigente;” (REGIMENTO GERAL UFAC, 2013, p. 27).

Na elaboração e na atualização do PPP, o colegiado faz as possíveis e necessárias modificações nos currículos. É nesse momento que se amplia ou se reduz determinado conteúdos, que o currículo permanece fechado no eurocentrismo ou que se abre a decolonialidade. Isso acontece a partir do voto. E, mesmo com a lei institucionalizada, ela sozinha não garante nada, pois passa pelo crivo de outros espaços institucionais que não se atentam para as novas legislações.

Então, com as novas mudanças no PPP de 2014, o Curso de História passou a ter duas novas disciplinas, uma de História e Cultura Afro-brasileira e a outra de História Indígena do Acre, ambas, a partir de então, obrigatórias. Dessas, a Afro-brasileira só entrou como obrigatória por força de lei, conforme explicado acima. Mesmo tendo tido um debate interno, não ganhou apoio suficiente para aprovar na época, ou seja, há lacunas e brechas que não se conseguem observar nas reuniões colegiadas, e há de se observar as possíveis situações.

Não quero aqui justificar, mas pensar nas possibilidades e os porquês de isso ter acontecido. Pode ser que os professores do colegiado não tivessem, nesse caso, conhecimento da Lei 10.639/03, embora seja obrigação saber; ou não tinham

interesse nessa mudança e inclusão, ou mesmo não valorizam determinadas temáticas, a saber essa que estamos tratando. Isto é, se não tem luta não tem causa, se não tiver quem lute por esses interesses, o currículo permanece fechado, com uma visão eurocêntrica, desvalorizando mesmo após a lei.

É uma luta constante, luta para aprovar uma lei, depois para implementá-la nas instituições, depois para conscientizar as pessoas a colocarem em prática. São muitas as lutas. A luta pela Lei 11.645/08 também foi assim. Mesmo com a força da lei, os povos originários são retirados ou encontram muita dificuldade para se inserirem nas grades curriculares.

Por isso que essa disciplina de História Afro-brasileira não foi aprovada no colegiado, e, somente após a revisão da Diaden, isso se tornou efetivo. Ou seja, a consciência da necessidade desses conteúdos no currículo ainda é um processo de luta constante, tanto no nível superior quanto no nível básico.

De certo, é notória a relação de poder dos espaços de discussão do currículo. Há ainda grande engessamento nas grades curriculares, pois há “muros”, como lembra Arroyo (2015). Há vários tipos de relações de poder, e essas são lutas ora visíveis, ora invisíveis. Segundo Foucault (1996, p. 23), “[...] é somente nessas relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder”.

Tudo o que a história deixou de fora, tudo que foi perdido e as anulações de sentidos, símbolos e representações são a causa de muitos estereótipos que vemos até hoje, quer com o povo negro, quer com indígenas. Essa supressão de informações e conhecimentos múltiplos roubou as identidades.

Analisei que o Curso de História da UFAC conseguiu romper minimamente as grades curriculares quando abriu concurso de História da África, mas se deparou com resistências internas ao ampliar a disciplina Afro-brasileira, ou seja, ainda precisa continuar ampliando para alcançar novas conquistas. As disciplinas de “História da África e Afro-brasileira” e “História Indígena do Acre” foram incluídas no currículo, com diálogo, com resistência e com luta (PPP, 2014, p. 31).

Ainda há muito campo a ser conquistado. No currículo do Curso de Licenciatura em História, há apenas uma disciplina de História Indígena do Acre, mas o aluno não terá acesso aos inúmeros povos indígenas do Brasil. E as

disciplinas de História do Brasil, por exemplo, não dão visibilidade aos povos indígenas. Então os alunos não terão muito acesso aos povos originários das diversas regiões brasileiras.

As mudanças são visíveis no campo das Humanas e, sobretudo, no Curso de História. Além disso, as resistências são constantes para maiores espaços de estudos, quer para conteúdos afro-brasileiros, quer para indígenas.

Com relação a História da África, o colegiado de História conseguiu na última reforma, com muita luta, incluir mais uma disciplina de África. Ou seja, na próxima implementação curricular, teremos duas disciplinas de África, uma antiga e uma contemporânea. Mas História indígena continua só uma.³⁵

Em vista disso, a universidade é um ambiente que proporciona o diálogo, discussão e problematização de diferentes temas. É nessa atmosfera de reflexão que o alunado pensa e reflete acerca das relações sociais, culturais, políticas, econômicas, históricas, entre outras. Mas, mesmo nesse clima de várias possibilidades de pensamento e conhecimento, ainda permeia muito preconceito e estereótipo, os quais precisam ser quebrados. Diante disso, as lutas por mais espaços de estudo dos povos inferiorizados são recorrentes, necessárias e emergentes.

2.2. Ações promovidas pelo Neabi/Ufac

O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da UFAC - Neabi é um grupo de estudos que tem como maior objetivo a ampliação dos estudos dos povos negros e indígenas. Desenvolve pesquisas em diversos campos do conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. Suas principais ações são palestras, semanas acadêmicas, pesquisas e cursos. Suas atividades ultrapassam os limites e muros da universidade, pois seus trabalhos alcançam tanto a comunidade acadêmica quanto a comunidade em geral. O Neabi/UFAC exerce ações variadas. Trabalha com estudos, dentro e fora da universidade, voltado às temáticas Afro-Brasileira e Indígena, em atendimento as leis 10.639/03 e 11.645/08.

³⁵ Entrevista oral com Teresa Almeida Cruz, professora associada da Universidade Federal do Acre – UFAC. Realizada em: 04/02/2022.

Na UFAC, o grupo mais ativo em pesquisas e estudos Afro-Brasileiros e Indígenas é o Neabi³⁶, que é coordenado pela docente Dra. Flávia Rocha³⁷, professora adjunta do Curso de História no CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFAC. Essa professora desenvolve pesquisas na área e, segundo ela, vem se dedicando à temática Afro-Brasileira há anos.

Em entrevista, Flávia Rocha explica como se deu o início desse trabalho. Ela aponta que o grupo foi crescendo de forma gradativa e ganhou adeptos da causa ao longo do tempo. O grupo de estudo atua desde o ano de 2018, sendo aprovado pelo Conselho Universitário da UFAC no final do corrente ano, em 22 de novembro de 2018.

Segundo a professora, o Núcleo existe em duas instâncias:

[...] **a nível de grupo de pesquisa** (vinculado diretamente ao CNPQ) e lá eu cadastro as pessoas que são membros e essas têm vínculo direto com o CNPQ. Eu cadastro as pessoas que participam das nossas ações em variadas modalidades. [...] Além disso, a gente também é uma **unidade administrativa** aprovada no CONSUL vinculada a PROEX.³⁸

Ela explicou que o Neabi/UFAC, em nível de grupo de pesquisa, foi certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, em janeiro de 2019³⁹, o que ela entende como grande passo na busca pela luta dos povos negros e indígenas. Como grupo de pesquisa, exerce papel de pesquisas em três âmbitos: institucionais, de iniciação científica, de graduação e pós-graduação. Abaixo, discriminei as pesquisas feitas⁴⁰ pelo grupo até então.

No âmbito de pesquisas institucionais:

- Laboratório de pesquisa Observatório de Discriminação Racial – Pérolas Negras: Afro-brasilidades e os usos públicos da História;

³⁶ NEABI/UFAC – Disponível em: <https://www.ufac.br/neabi/neabi/apresentacao> Atualizado: 16/06/2023.

³⁷ Dra. Flávia Rocha é coordenadora do Neabi/UFAC – Lidera o Grupo de Pesquisa “O processo de Construção do Docente em História”. Coordena o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFAC. Desde 2015, coordena o Evento “Semana em Favor da Igualdade Racial”, com Qualis B1. Coordena o Projeto Afrocientista, em âmbito local, desde 2021. É presidente administrativa do Fórum Permanente de Educação Étnico-Racial do Estado do Acre. Suas pesquisas são voltadas a temática étnico-racial.

³⁸ Entrevista oral com professora **Flávia Rocha**, realizada em: 06/02/2023 às 18:30hs.

³⁹ Histórico e apresentação do Neabi/Ufac – Disponível em: <https://www.ufac.br/neabi/neabi/apresentacao> Atualizado em: 16/06/2023.

⁴⁰ Pesquisas feitas pelos integrantes pesquisadores do Neabi/Ufac. Disponível em: <https://www.ufac.br/neabi> Atualizado em: 16/06/2023.

- Laboratório de pesquisa Observatório de Discriminação Racial – Afrocientistas.

No âmbito de iniciação científica:

- Racismo e iniquidades em saúde: o papel da identidade racial na promoção do bem-estar social;
- Educação das Relações Étnico-Raciais e suas práticas pedagógicas nas escolas do Estado do Acre;
- Lei 12.711/2012 na Ufac: estudo de impacto das ações étnico-raciais sobre a produção acadêmica científica do Campus Sede entre 2012 a 2020.

No âmbito de graduação:

- Movimento negro no Estado do Acre: entre desafios, avanços e resistências.

No âmbito de pós-graduação:

- Língua(gens) e identidade negras – uma análise (sócio)linguístico-identitária da obra Rei Negro de Coelho Neto;
- Educação Huni Kuĩ: saberes, identidades e currículo;
- Situação (sócio) linguística do Povo Shanenawa da aldeia Morada Nova;
- A UFAC enquanto promotora de formação em educação das relações étnico-raciais para professores (2008-2018);
- A identidade étnico-racial no livro didático e as políticas práticas curriculares cotidianas;
- Narrativas das parteiras e pajés tradicionais do povo Shanenawa: reavivando conhecimentos em buscar de um bem nascer;
- O Programa de Residência Pedagógica na Licenciatura em História (2018-2020) como ferramenta de aperfeiçoar a formação inicial de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais;
- O estado da arte na formação de professores e educação étnico-racial: análise das produções dos programas de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade e Educação da Universidade Federal do Acre de 2011-2020;

- Educação Antirracista na Formação Continuada de professoras/es da Educação Básica do Estado do Acre.

Segundo a coordenadora do Neabi/UFAC, Flávia Rocha, as pesquisas acontecem de forma individual e coletiva. Somente as pesquisas institucionais são específicas do Núcleo, as demais são pesquisas individuais que se incluem por serem executadas por membros do grupo de pesquisa.

A atuação do Neabi/UFAC não se resume apenas à área da pesquisa, seu leque de ações contempla o ensino e a extensão com projetos, atuando com cursos e formações dentro e fora da universidade. No que tange ao ensino, o Núcleo realizou diversos cursos, formações e “busca atender as demandas e necessidades da Ufac em parceria com as diferentes instituições, movimentos sociais [...]” (Site Neabi/Ufac)

Esses projetos e ações de formação e produção de materiais didáticos voltados para as relações étnico-raciais são realizados de diferentes formas, como:

- **Cursos e formações;**
- **Projeto em favor da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na educação** – São ações continuadas para professores, com palestras e oficinas. Além disso promove ações junto aos alunos.
- **Rede Mulherações** – é uma rede de formações voltada as mulheres negras afro-indígenas e indígenas do Estado do Acre, com a finalidade de auxiliar mulheres no ingresso a cursos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado.
- **Projeto Racismo e Antirracismo na infância** – promove discussões acerca das relações étnico-raciais para a infância, atingindo o público-alvo dos profissionais da Educação Infantil e anos iniciais.
- **Projeto Pré-pós** – o objetivo é preparar candidatos a cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).
- **Projeto Samaúma** – é um programa de extensão em construção, SUMAÚMA o Bem Viver, como possibilidade de de(s)colonização de mulheres negras, indígenas, afro-indígenas e camponesas do Estado

do Acre. Caracteriza-se pela interdisciplinaridade e pela articulação com movimentos sociais atuantes na região.

- **Projeto Afrocientista** – é um programa promovido pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN, com finalidade de despertar a vocação científica e incentivar estudantes negros e negras matriculados em escolas de ensino médio, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB e entidades correlatas.
- **Projeto Pérolas Negras** – tem por finalidade desenvolver e divulgar pesquisas como enfrentamento ao racismo estrutural.

Os projetos de atuação do Neabi/Ufac são ações voltadas à luta por ampliação do estudo dos povos afro-brasileiros e indígenas, trabalhando contra o racismo e discriminação racial.

Esse Núcleo, enquanto unidade administrativa, está diretamente ligado a PROEX⁴¹ - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e, nesse caso, não tem nenhuma autonomia, “tudo o que a gente tem é a força do trabalho, ainda bem que é muita gente”⁴², descreve a coordenadora em forma de desabafo. Ela relata que embora no momento atual haja um grupo muito qualificado envolvido nas ações do Neabi/Ufac, e como ela mesma coloca, que tem “muita gente”, essa mão de obra não é valorizada para o trabalho que vem sendo executado. Além disso, deixa claro que as condições de trabalho são bem precárias, não tendo carga horária para o exercício desse trabalho. Também não há nenhum tipo de gratificação aos envolvidos, ou seja, não há investimentos para a promoção da igualdade racial e étnica. A professora retrata a falta de investimento nessa política.

Meu trabalho aqui é de militância. O quê que a gente tem aqui? Bolsistas de abril a dezembro, que vem da extensão. Só pode ser bolsista da graduação. Os colegas que entraram aqui em 2014 e 2013, no primeiro curso da Uniafro, são profissionais especialistas na temática, trabalham aqui cotidianamente com a gente nas formações, desde o planejamento e

⁴¹ A Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex) é o “órgão encarregado de planejamento, coordenação, supervisão e integração das atividades de extensão e cultura, envolvendo a comunidade interna e externa.” (Art. 123, do Regimento Geral da Ufac). Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proex> Atualizado: 16/06/2023.

⁴² Entrevista oral com professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023, às 18:30hs.

aplicação e a avaliação, sem nunca ganhar nem um centavo. A gente sai dos nossos trabalhos e vem pra cá trabalhar de forma militante. Não há investimento em nada que seja dessa política⁴³.

Quando perguntado a ela, como surgiu o Neabi/Ufac, ela descreve:

Eu iniciei esse trabalho com o Neabi porque eu já tinha muita gente comigo trabalhando em outras ações desde 2015, que formou a 1º turma da Uniafro, da especialização. As pessoas que se formaram, muitas delas continuaram comigo nas formações e continuam até hoje, aproveitando aquilo que elas aprenderam no curso pra montarem as formações comigo, irem para as escolas e secretaria⁴⁴.

Acerca disso, o Ministério da Educação por meio da Resolução CD/FNDE 14, de 28 de abril de 2008, fez investimentos no Programa Uniafro com ações voltadas para duas frentes: a primeira é a formação inicial e continuada de Professores e graduandos em licenciatura e curso de pedagogia; e a segunda é a elaboração de material didático para a implementação da Lei 10.639/08, fomentando os cursos de Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[...] o Ministério da Educação estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro). Os cursos de formação inicial e continuada, assim como os materiais didáticos, visam à implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira. A intenção é contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias do racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nesses temas nas escolas de educação básica no Brasil (MEC-UNIAFRO, 2018).

UNIAFRO é um programa de ações afirmativas para a população negra nas Instituições Federais e Estaduais de ensino superior. A resolução tem como proponentes as instituições que tenham NEAB's ou grupo correlato para atendimento na formação inicial e continuada de professores e graduandos em licenciatura e Curso de Pedagogia; e para a elaboração de Material Didático.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, através dessa resolução, fez um investimento no valor total de R\$ 2.000.000 (dois milhões de

⁴³ Entrevista oral com professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023, às 18:30hs.

⁴⁴ Entrevista oral com professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023, às 18:30hs.

reais) na educação brasileira, conforme Art. 14 da Resolução. Ela buscou dar assistência financeira, no âmbito do Programa de Ações Afirmativas, para a população negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior. Seu objetivo era considerar “[...] a necessidade de respeitar e de valorizar a diversidade étnico-racial, superar o racismo e a discriminação racial na escola” (RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 14 DE 28 DE ABRIL DE 2008 – p. 01).

É importante considerar que a Lei nº 11.645/08 alterou a Lei nº 10.639/03, que havia sido decretada em 10 de março de 2008. Essa resolução já deveria contemplar a Lei nº 11.645/08 onde incluía a discussão acerca da “História e Cultura Afro-Brasileira e **Indígena**” e não somente em atendimento a Lei nº 10.639/03, que trata da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conforme indica a resolução. Isso trouxe muito prejuízo na promoção dos estudos étnicos a respeito da temática dos povos originários, pois os estudos que foram feitos com incentivo deste investimento não contemplaram o estudo dos povos indígenas, que mais uma vez ficaram de fora.

Outro fator que é preciso considerar é que uma das exigências da resolução é ter NEAB’S. Antes, no entanto, é preciso entender que há uma diferença entre NEAB’S e NEABI’S. O primeiro não inclui o estudo dos povos indígenas, diferentemente do segundo, que faz essa inclusão.

Na Universidade Federal do Acre, o Núcleo iniciou as discussões como NEAB e depois foi alterado para NEABI. A coordenadora Flávia Rocha esclarece:

[...] quando eu propus a criação do NEAB, eu nem ia trabalhar com a questão indígena, eu propus lá em novembro de 2018 apenas NEAB sem o I, que é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros que é o que eu estudo, era o que eu pesquisava e entendia e aí depois em 2019 quando nós começamos ter as primeiras reuniões chegaram colegas que estudavam essa questão, inclusive você, a Soleane, depois nós ganhamos de presente vários outros colegas como Elder e Edilene e outros colegas indígenas que eles trouxeram. Aí eu me fortaleci pra propor a inclusão do I, que fiz em agosto de 2019, bem depois. E aí, a gente foi estudar, estudar não profundamente, mas para inserir nas formações como trabalhar história e cultura indígena.⁴⁵

Ademais, ela coloca que o grupo foi construindo e se preparando,

E a gente criou vários materiais de formações voltados pra isso, mostrando os povos indígenas no Acre, quem são, onde estão, um pouco do histórico. Com muita ajuda dos colegas pesquisadores. O Danilo, por exemplo, ele pesquisa a história indígena. Então a gente foi ganhando colegas

⁴⁵ Entrevista oral com professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023, às 18:30hs.

especializados nessa área e indígenas também, principalmente. Que foi o que mais me deixou forte pra incluir a temática indígena. Mas são duas leis muito distintas. Uma criada em 2003 e a outra criada em 2008, e com teóricos completamente diferentes.⁴⁶

A professora Tereza Cruz, também professora de História da Universidade Federal do Acre, do Curso de História, que atua com História da África, entende diferente, para ela:

Quando se fala a Lei 11.645/08 nem precisava se referir a Lei 10.639/03. Mas se você ver na prática, o discurso continua se referindo a lei 10.639/03, enfatizando a história da população negra e dos africanos, que é importantíssima, mas que acaba invisibilizando novamente os povos originários. Se a gente for ver, a ação do nosso Neabi que faz um trabalho fantástico, mas que dentro do Neabi, a meu ver, ainda a questão indígena é pouco trabalhada, discutida. Precisaria ser melhor trabalhada.⁴⁷

Ainda vemos uma separação bastante ampla de quem trabalha com as questões da história dos negros e não trabalha evidenciando a Lei 11.645/08. Referem-se, quase sempre, à Lei nº 10.639/03. Do ponto de vista legal, bastaria falar da Lei 11.645/08, porque ela já incorporou a anterior; porém, há de considerar que ela não exclui a antecedente, ela altera-a. A Lei 11.645/08 é uma ampliação.

Essa perspectiva de permanecer reforçando a Lei 10.639/03, que é uma forma de supressão da Lei 11.645/08 e também uma forma de continuar excluindo, silenciando e marginalizando a história indígena, que, na verdade, são os povos originários na/da história do Brasil. Embora não seja a vontade dos que estão à frente dos Neab's, de forma indireta isso acontece, a supressão da Lei 11.645/08 torna-se o ato ou efeito de eliminar uma parte de um todo, ou seja, um corte, uma retirada. “Então acaba que sem querer, reforçando uma visão colonialista, excludente, porque na verdade tudo começa com os povos originários. O nome já diz, são os primeiros. É uma outra luta para poder avançar mais”.⁴⁸

Essa luta não é algo isolado que ocorre apenas na Universidade Federal do Acre, iniciou no momento da criação da Lei 10.639/03, que não inseriu todas as matrizes da história brasileira. Os povos originários ficaram de fora do currículo, mais uma vez, e somente depois de cinco anos a partir da luta dos povos indígenas que

⁴⁶ Entrevista oral com professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023, às 18:30hs.

⁴⁷ Entrevista com Teresa Almeida Cruz, professora associada da Universidade Federal do Acre – UFAC. Realizada em: 04/02/2022.

⁴⁸ Entrevista com Teresa Almeida Cruz, professora associada da Universidade Federal do Acre – UFAC. Realizada em: 04/02/2022.

conseguiram se ver inseridos no currículo da história brasileira. A Lei 10.639/08 foi veementemente criticada pela comunidade indígena, que não se viu contemplada, mesmo sendo parte fundante na história do Brasil. O PL 433/2003, que se transformou depois na Lei 11.645/08, “registrou a manifestação dos povos indígenas do Estado do Acre, acerca da importância da cultura indígena como identidade histórica, que constituem a base de formação dos rituais indígenas.” (ALMEIDA CASTRO, 2019, p. 80).

O PL 433/2003 justifica-se pela importância da história dos povos originários e entendendo que

É inegável a participação dos índios, ao lado de negros e brancos, na formação da população brasileira, fato reconhecido por estudiosos do assunto, como Vera Lúcia Romariz Correia de Araújo, Doutora em Literatura Brasileira – Universidade Federal de Alagoas (UFAL) [...] nosso intuito, com esse projeto de lei, é corrigir essa lacuna, propondo essa alteração à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de que se torne obrigatório, também, o ensino da cultura indígena, no currículo escolar do sistema público e particular de ensino do nosso País. Registre-se a manifestação de povos indígenas do Estado do Acre, acerca da importância da cultura indígena como identidade histórica, intimamente ligada à natureza [...] à aprovação do presente projeto de lei, que objetiva a preservação da cultura indígena, como garantia à identidade do povo indígena e da população brasileira (PL 433/2003).

Ou seja, isso é uma luta, uma causa, algo que se consegue primeiramente no movimento social, que se articula politicamente e isso torna-se uma lei, isto é, o movimento negro lutou e conseguiu a aprovação da Lei 10.639/03. Depois da aprovação desta lei, o movimento indígena do Acre não se viu contemplado e igualmente lutou pelo seu direito que foi retirado mais uma vez, sendo eles parte fundante da história do Brasil. Eles que deveriam ser os primeiros como o nome já diz, originários, tornaram-se os últimos a serem reconhecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e esse reconhecimento deveria ter vindo não como uma luta, mas pelo direito de ser e fazer parte da história.

Essa a luta não para na aprovação da Lei 11.645/08, ela permanece viva, agora na cobrança para a sua aplicabilidade, começando, primeiramente, nos ambientes acadêmicos, sobretudo nos cursos de licenciaturas. Ou seja, estamos falando de cursos que formam os professores que atuarão na educação básica e, no segundo momento, com formação continuada.

O curso Uniafro/UFAC⁴⁹ apresenta grande relevância na promoção da igualdade racial, pois ele, sem dúvida, abriu as portas da qualificação daqueles que não tiveram acesso aos conteúdos afro-brasileiros, africanos na graduação. O maior objetivo do curso é levar a formação continuada para professores da rede básica. Na UFAC, o curso foi oferecido pela primeira vez em 2013, em formato de especialização. As informações no site da Universidade Federal do Acre, ao explicar sobre o curso Uniafro, informam que

[...] este curso ofereceu 100 vagas, sendo 50 para o município de Rio Branco e as outras 50 para o município de Brasileia, e a estes polos juntaram-se professores de município vizinhos, alcançando um total de 07 (sete municípios) e formando um total de 70 profissionais em educação das relações étnico-raciais para melhor construir uma educação antirracista no estado.

No entanto, apesar de ter sido obtido um resultado bastante significativo e um alcance alto no curso, não foi disponibilizado mais recurso para a continuação e manutenção do curso em 2015, mesmo tendo uma nova turma aprovada. Um grupo de professores, não aceitando isso, corroborou a construção do curso na UFAC. Não quiseram pôr um fim nessa ação, entendendo a importância daquela prática. Assim resolveram, ainda sem recursos, planejar uma nova edição, mais enxuta, em nível de aperfeiçoamento como extensão universitária e agora aberto à comunidade. Esse curso foi oferecido apenas na capital Rio Branco, mas ainda assim alcançou outros cinco municípios do Acre. “Foi feita uma formação quando havia no catálogo no MEC em uma edição (2013-2015) e fiz uma em formato de extensão aperfeiçoamento com carga horária de 180hs – 2016. E agora esse ano (2023) a gente tá abrindo a especialização que é uma extensão do curso UNIAFRO”.⁵⁰

Além da ação de resistência dos docentes de não desistirem de continuar tentando a busca da promoção da igualdade racial através da educação continuada, o curso teve como resultado uma coletânea chamada *Coletânea Uniafro: Práticas Pedagógicas em Educação para as Relações Étnico-Raciais para a Educação Básica*.

⁴⁹ UNIAFRO/UFAC – Disponível em: <https://www.ufac.br/neabi/coordenadorias/editoracao-e-publicacao/coletanea-uniafro> e <http://portal.mec.gov.br/uniafro> Atualizado em: 16/06/2023.

⁵⁰ Entrevista oral com professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023 às 18:30hs.

A coletânea, em formato e-book, que pode ser baixada no site da Uniafro/UFAC⁵¹ é um documento sólido, consistente e representa:

[...] a coroação de um trabalho feito a muitas mãos, com muito empenho e compromisso dos professores, orientadores, da equipe de monitoria pedagógica e administrativa e daqueles que foram os educandos deste processo, embora em um processo como este, todos nós nos eduquemos e nos reeduquemos”.

Esse documento é rico e expressivo, é uma ação afirmativa efetiva que apresenta, em suas 240 laudas, a atuação ativa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre. E esse acervo serve como fonte de registro de um trabalho que vem sendo executado na UFAC, na busca pela promoção de igualdade racial desta instituição, mesmo com investimentos vis.⁵²

Na entrevista com a professora Flávia Rocha, em alguns momentos, foi possível ver a indignação, quando cita essa falta de investimento e apoio em nenhuma área: nem para as ações internas e/ou externas, nem para a manutenção do espaço físico, nem para os materiais necessários ao cotidiano, nem para as formações. Segundo ela, tudo que é construído decorre pela causa e a vontade de obter e alcançar resultados na promoção da igualdade racial e étnica.

Aqui no Neabi, não temos um técnico aqui para encaminhar os processos, não temos um centavo de recurso. E quando a gente precisa de papel para imprimir, a gente vai pedir à PROEX, que é a Pró-Reitoria a qual nós, unidades administrativas, estamos vinculadas. Se temos um Pró-reitor que nos vê com bons olhos, como a gente tem atualmente, o professor Carlos, aí a gente consegue sustentar, sem está tirando do bolso. Se a gente não tem, como em outras ocasiões, a gente compra, a gente tem que comprar para ter alguma coisa. É assim que funciona. O *meet* que a gente tem aqui é pago por mim, custa 81 reais por mês, é muito caro. E por que que eu pago? Para ter as formações, que aí grava e cabe mais de cem pessoas. E o daqui, o institucional, não faz nada disso. Só cabe até cem e não grava. E os nossos cursos dá mais de trezentas pessoas. Vem gente do Brasil todo. Agora, a gente vai começar a especialização em educação das relações étnico raciais, professor nenhum, não sou só eu, tem qualquer privilégio que seja para coordenar especialização, não conta para progressão, não conta como carga horária e muito menos ganha qualquer tipo de gratificação. A gente faz por pura militância, porque acredita e tem dado certo, inclusive. Que essa militância vai fazer crescer a temática aqui dentro e a gente vai, cada vez mais formar pessoas antirracistas dentro da universidade. Mas é

⁵¹ UNIAFRO/UFAC – **Coletânea Uniafro: práticas pedagógicas em educação para relações étnico-raciais na educação básica**. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, Rosilene Silva da Costa, Jardel Silva França (organizadores). Rio Branco – Eufac, 2021. Disponível em: <https://www.ufac.br/neabi/coordenadorias/editoracao-e-publicacao/coletanea-uniafro> e <http://portal.mec.gov.br/uniafro> Atualizado em: 16/06/2023.

⁵² UNIAFRO/UFAC – Disponível em: <https://www.ufac.br/neabi/coordenadorias/editoracao-e-publicacao/coletanea-uniafro> e <http://portal.mec.gov.br/uniafro> Atualizado em: 16/06/2023.

por pura militância, não existe nenhuma compensação profissional ou financeira para isso.⁵³

Embora o trabalho executado tenha um alcance significativo e a demanda seja extensa, não há investimento, não há nenhuma “ajuda”, como diz a coordenadora. Ela deixa claro que é uma causa, é militância, é luta. Se não for por isso, não há como permanecer, porque a falta de muitos recursos não é o pior que se tem, além da falta de muita coisa, ainda tem que lidar com os preconceitos múltiplos e o racismo velado e estrutural.

[...] não é necessariamente uma questão pessoal de alguém, é uma questão estrutural mesmo, da pessoa não entender a importância, não entender o significado, não entender a política de reparação que precisa acontecer para que haja realmente uma democracia racial de fato no nosso país”.⁵⁴

Na própria oralidade da professora, coordenadora e também militante, é possível identificar que há uma busca emergente para se alcançar o maior número possível de pessoas, para que essas alcancem outras e que, assim, seja possível ampliar cada vez mais a promoção da igualdade racial no estado e fora dele, na universidade e fora dela, que o conhecimento atravesse os muros que impedem as pessoas de verem o outro com igualdade.

Há outras ações que são planejadas e executadas pelos neabianos da UFAC, como a organização do Prêmio Acreano de Educação das Relações Étnicas Raciais, que acontece desde 2018, repetindo-se nos anos de 2019, 2020 e 2021. Esse prêmio é feito através do Fórum Permanente de Educação Étnico-racial do Estado do Acre, presidido também pela professora Flávia nos últimos anos. Ela enfatiza que é

[...] muito bacana ver que muitas escolas do estado inteiro, de Cruzeiro do Sul, de Tarauacá, que se inscreveram. Inscreveu a sua prática pedagógica ERER – Educação das Relações Étnicas Raciais, envolvendo as leis 10.639 e 11.645. Algumas pessoas não tem formação na área, mas tem contato com alguém que tem, tem um esforço extra parte de buscar conhecimento, e tem conseguido desenvolver excelentes práticas em diferentes áreas do conhecimento, não só história. E esse prêmio, tem envolvido nos últimos anos pessoas de vários municípios do estado do Acre mostrando como que a lei tem sido desenvolvida. [...] é uma iniciativa que trouxe pra visibilidade esses trabalhos que tem acontecido e a gente nem sabe.⁵⁵

⁵³ Entrevista oral com professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023 às 18:30hs.

⁵⁴ Entrevista oral com professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023 às 18:30hs.

⁵⁵ Entrevista oral com professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023 às 18:30hs.

Esse prêmio permite perceber que a formação continuada abre um leque de possibilidades de construção de um olhar voltado à quebra do preconceito, dos estereótipos, daquilo que é genérico e que por muito tempo foi colocado em lugar de invisibilidade na história da humanidade. A formação é capaz de quebrar barreiras e chegar a lugares inimagináveis. Pois quem fez um curso, e reaprendeu, reconstruiu seu olhar, levará consigo onde forem as novas formas e possibilidades de olhar o mundo e o outro, além de valorizá-las. Onde estiver atuando, será possível gerar novas formas de quebrar os racismos e preconceitos étnicos.

Outra ação organizada pelo Neabi/UFAC é a Semana em Favor de Igualdade Racial, um evento acadêmico de extensão universitária que é promovido desde 2015. O evento tem o apoio dos cursos de História Licenciatura e Bacharelado e de movimentos sociais. O objetivo do acontecimento é discutir as políticas de promoção de igualdade racial do Acre e, sobretudo, divulgar as boas práticas realizadas. Em 2023 acontecerá a 9ª Semana, juntamente ao 4º COPENE⁵⁶ – Norte.

2.3. PET CONEXÕES DE SABERES – Comunidades Indígenas – Ufac

PET é um Programa de Educação Tutorial que se estabelece em grupos organizados nas universidades de ensino superior do País a partir de cursos de graduação na implementação de ações de ensino, pesquisa e extensão. Ele tem a finalidade de contribuir a formação acadêmica dos estudantes de graduação da UFAC e também “[...] objetiva fortalecer a permanência desses estudantes no ensino superior. Para tanto, o grupo oportuniza vivências em atividades de ensino, pesquisa e extensão direcionadas para uma formação profissional e cultural” (PROGRAD, 2021, p. 01)

O programa é nacional, vinculado ao Ministério da Educação, e os estudantes são bolsistas que recebem recursos do FNDE; sendo os tutores igualmente bolsistas. São grupos constituídos por, no máximo, doze estudantes, ou seja, são grupos pequenos.

Na UFAC, o PET Indígena iniciou suas atividades a partir da abertura do edital nacional que foi publicado em 2010 e selecionou grupos PETs no país todo.

⁵⁶ COPENE/NORTE - Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Norte. Disponível em: <https://copenenorte2021.abpn.org.br/> Atualizado: 16/06/2023.

Nesse movimento que ocorreu em 2010, o grupo PET Indígena surgiu na UFAC, junto a outros PETS na instituição. Na Universidade Federal do Acre, existem nove grupos PETS - *Conexões e saberes comunidades*.

O grupo PET Indígena - UFAC, hoje, é coordenado pela professora Dra. Aline Andrea Nicole, que é servidora da instituição desde janeiro de 2006, vinculada ao Centro de Educação, Letras e Artes – CELA, na área de educação e ciências. A sua atuação como docente é nessa área e trabalha, prioritariamente, nos cursos de graduação, exclusivamente com Pedagogia. Entretanto, ela já trabalhou também com Ciências Biológicas e Química, que são cursos da área das ciências. Atualmente, trabalha no mestrado do ensino das ciências da Matemática e é credenciada no doutorado da REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Esse é um doutorado em rede da Região Norte com a Centro-Oeste e também a educação de ciências e matemática. Suas atividades são exercidas como professora e orientadora, tanto na graduação quanto na pós-graduação *stricto sensu* mestrado e doutorado.

Esse processo de tutoria não é um processo que tem relação direta com a área de formação da professora – atual coordenadora - nem inicial ou continuada.

Esse processo de tutoria não é um processo que tem relação diretamente com a minha área de formação nem inicial e nem continuada. Eu sou das ciências biológicas, tenho mestrado e doutorado em educação e pós-doutorado em educação científica e tecnológica.⁵⁷

A tutora está à frente do programa PET - *Conexões de Saberes: Comunidades Indígenas*, desde julho de 2005. Ela relata como se deu a sua inserção no programa,

Em 2021, eu acompanhava o PET já do período que estava na gestão, o programa como um todo, e os diferentes grupos da Ufac. E sempre me identifiquei muito com o programa e me aproximei nesse período em que estive na gestão dos grupos. Nós chegamos a sediar o Encontro Nacional dos Grupos Pets – INAPET aqui na Ufac, no período em que eu estava na Pró-Reitoria, e acabou que eu me identificava com os estudantes e me aproximei dos estudantes e dos tutores. Depois que eu saí da gestão, quando eu retornei para o CELA, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o PET estava sob responsabilidade do professor Selmo, também do CELA. Em julho de 2021, o professor Selmo resolveu se afastar do Pet para fazer Pós-doutorado, nessa ocasião abriu um edital de seleção e aí, no primeiro momento, eu recebi o edital. Eu pensei: "ah, vou me inscrever, mas muito mais pelo programa do que pelas especificidades das discussões das

⁵⁷ Entrevista oral com professora/tutora PET Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

comunidades indígenas”, embora seja algo que sempre me interessou. Acho que interessa a todos nós, que somos professores, esse movimento de resistência, de luta, de fazer o movimento ganhar força e de fazer esses estudantes, no âmbito da universidade, serem reconhecidos e ocuparem seus espaços. Acho que é uma coisa que teve sempre muito presente na minha atuação profissional dentro e fora da escola e da sala de aula também.⁵⁸

A tutora explica que, mesmo não tendo formação inicial ou continuada a respeito dos povos originários, ela se aproximou desses estudantes em decorrência das especificidades deles. Também lutou pelos direitos dos povos indígenas frente à Pró-Reitoria, em 2017.

[...] nós conseguimos implementar a segunda turma de licenciatura indígena em Cruzeiro do Sul, que estava parada há muito tempo, então foi um esforço muito grande e coletivo, mas justamente reconhecendo a necessidade e o contexto, para mim era inadmissível imaginar que nós estamos no Acre, na única universidade pública e que a gente não consegue construir uma política de formação para os povos indígenas, que seja efetiva. Então, isso tudo foram coisas que me estimularam a fazer a seleção.⁵⁹

Entre os critérios exigidos no Edital 18/2021 – PROGRAD para docente participar da seleção, não havia a necessidade de formação inicial e nem continuada na área indígena, ou mesmo com pesquisas e/ou publicações. Os requisitos eram básicos como: pertencer ao quadro permanente da UFAC, campus Rio Branco, em regime de dedicação exclusiva; possuir título de doutor; não acumular qualquer outro tipo de bolsa; comprovar atuação efetiva na docência em ensino de graduação, pesquisa e extensão nos últimos três anos na instituição; e estar vinculado como docente a pelo menos um dos Cursos de Graduação da UFAC, campus Rio Branco (PROGRAD, 2021, p. 01).

O PET *Conexões de Saberes: Comunidades Indígenas* constitui-se em um espaço para falar sobre os povos originários e, a partir do olhar deles, é para dar lugar de fala a esses sujeitos. É um grupo que congrega diferentes estudantes, de diferentes cursos, com diferentes trajetórias formativas em andamento; no entanto, eles têm algo em comum, todos eles são estudantes indígenas. No grupo, apenas a tutora não é indígena, no processo de seleção não houve nenhum candidato indígena inscrito que concorresse à vaga de tutoria. Embora não tenha sua

⁵⁸ Entrevista oral com professora/tutora PET Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

⁵⁹ Entrevista oral com professora/tutora PET Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

formação inicial e nem continuada, ela tem se voltado aos estudos dos povos originários. Segundo relato, a professora entrevistada inscreveu-se na seleção da pós-graduação lato senso oferecida pelo Neabi/Ufac, para entender melhor esse campo do conhecimento.

Na entrevista oral feita com a tutora Aline Nicole, pergunto se o PET é indígena porque o seu público é indígena ou porque suas ações são nessa temática, ou as duas coisas? Ela responde diretamente que é indígena por ser as duas coisas.

Ele é diferente dos outros grupos (PETs) que nós temos na universidade, onde os estudantes são todos de um mesmo curso, por exemplo, no PET de Matemática, só podem participar daquele grupo PET estudantes do curso de Matemática; Geografia a mesma coisa; Ciências Econômicas a mesma coisa. O PET *Conexões de Saberes: Comunidades Indígenas* tem um diferencial, o que reúne, o que é comum a todos os estudantes, sejam eles bolsistas ou não bolsistas, é o fato de que eles são indígenas. Então, eu só posso selecionar estudantes indígenas da universidade para participar desse grupo. Isso nos torna extremamente peculiares em termos de grupo, porque aí eu tenho estudantes da Psicologia, estudantes do Jornalismo, das Ciências Econômicas, das Ciências Sociais, da História, do Francês, do Inglês, eu tenho estudante de diferentes cursos. Então, nós não temos nesse grupo uma trajetória formativa comum.⁶⁰

O grupo trabalha questões da formação inicial desses estudantes e as questões indígenas. A tutora relatou, em seu depoimento, que o grupo integra, por exemplo, um estudante da Educação Física que desenvolve uma pesquisa sobre jogos indígenas no contexto escolar. Assim como há outro estudante de Letras Francês, que trabalha com a questão da língua materna, e um de Ciências Econômicas, que pesquisa sobre o etnoturismo. Esses são alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos pelos alunos do grupo. São temáticas trazidas de diferentes áreas do conhecimento, mas sempre voltadas para a questão indígena.

Além dessas pesquisas que estão sendo desenvolvidas pelos alunos, que são pesquisas independentes do Grupo PET *Conexões de Saberes: Comunidades Indígenas*, elas são pesquisas dos alunos. Paralelo a isso, tem as pesquisas e atividades que são inerentes ao grupo, que trabalham em ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas em ações.

São ações mesmo. Dentro de cada ação, é que nós desenvolvemos atividades. Aquele painelzinho representa tudo aquilo que eu estou te

⁶⁰ Entrevista oral com professora/tutora PET Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

falando. É o abril indígena, é o avalia, é o integra, é o divulga, é o em férias, é o informe, é o debate na escola, em formação, em cena, em diálogo, em fala, pesquisa, encontro, o ENADE, o acolhe, essas são as nossas ações. E dentro delas nós desenvolvemos diferentes atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.⁶¹

O grupo tem trabalhado, nesse mês de abril do ano corrente, o *Abril Indígena*, executando atividades nas escolas desde o dia 4 de abril. Para realizar essa ação, os estudantes desenvolveram pesquisas sobre determinados conteúdos e conhecimentos sobre os povos indígenas com relação àquilo que acreditavam ser pertinente levar para as escolas. Eles ansiavam fugir daquela dimensão estética que, geralmente, se trabalha na escola, que “é desenhar um desenhinho, fazer um cocar, vestir os alunos, e não é isso que a gente gostaria que acontecesse”.⁶²

A tutora esclarece e enfatiza que o trabalho é feito pelos estudantes, que ela orienta e coordena o processo, mas são eles os protagonistas.

[...] não é eu que falo, eu não tenho lugar de fala nesse grupo, eu não sei de nada sobre isso. Eu não sei se você acompanhou, o NEABI, a seleção do *lato sensu* que eles estão fazendo agora, eu me inscrevi, e mesmo assim eu acho que ainda vou continuar não tendo lugar de fala, eu também nem quero ter lugar de fala, esse não é o meu lugar de fala é o lugar deles. Mas aí eu ouço as coisas, as angústias que eles têm, as dificuldades que eles enfrentam, as lutas que eles precisam travar todos os dias dentro e fora da universidade e vou sugerindo, vou fazendo esse trabalho de tutoria mesmo.⁶³

Diante dos relatos dos alunos indígenas em como eles se sentem na sociedade, na própria universidade, em seus dilemas diversos, o grupo entendeu a necessidade e emergência de sair dos muros da universidade “nós tínhamos que sair daqui, pra que de alguma forma as escolas olhassem pra história, para cultura dos povos indígenas e dessem voz pros povos, para os representantes desses povos poderem falar”.⁶⁴

E aí eles se organizaram (os indígenas) para os grupos, constituídos por um representante de um determinado povo. Então, nós temos um grupo com representante do Povo Apurinã de Boca do Acre, [...], temos o Machineri, tem o Kaxinawá, tem o Poyanawa, Shanenawa, e eu tenho um estudante de Psicologia, que é um senhor do Sergipe, que é Chocó. Então, temos seis

⁶¹ Entrevista oral com professora/tutora PET Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

⁶² Entrevista oral com professora/tutora PET Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

⁶³ Entrevista oral com professora/tutora PET Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

⁶⁴ Entrevista oral com professora/tutora PET Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

etnias representadas, a gente costuma dizer: cinco do Acre e uma do Nordeste, mas a gente sabe que o Povo Apurinã não é aqui do Acre, é aqui da divisa. Então, eles se organizaram em cinco grupos. E eles organizaram essas apresentações, pesquisaram os seus povos, a educação escolar, as atividades produtivas, a organização social, os movimentos, a representação, quem são essas lideranças, e como as lideranças são instituídas e constituídas, as curiosidades do seu povo, os ritos, as festas, para levar às escolas e para falar aos estudantes.⁶⁵

O trabalho foi organizado a partir das demandas que o grupo entendeu como necessárias e fizeram um cardápio, colocando à disposição das escolas.

Figura 1: Cardápio PET Indígena: Conexões de Saberes.

PET INDÍGENA
Comunidades de saberes, comunidades indígenas

ABRIL INDÍGENA 2023

Os Estudantes e as Estudantes Petianas(as) do Grupo PET Conexões de Saberes: Comunidades Indígenas, da Ufac, e sua Tutora têm a honra de **convidá-lo(a) para participar das atividades que compõem a programação do Abril Indígena.**

Programação resumida:

- 03.04, às 9h** - Comunidades Indígenas na Universidade: **vivências locais e culturais do Povo Indígena Manchineri**
- 04.04, às 9h** - Comunidades indígenas na Universidade: **Cosmologia e saberes do povo Apurinã**
- 05.04, às 9h** - Comunidades indígenas na Universidade: **Puyanawa o povo do sapo**
- 05.04, às 14h** - Comunidades indígenas na Universidade: **Saberes e cultura do povo Shanenawa**
- 10.04, às 14h** - Comunidades indígenas na Universidade: **O povo Huni Kuin ocupando espaços**

Acссе nosso website e confira a programação completa <https://is.gd/ABRILINDIGENA2023>

Contamos com sua participação !!!

Aline Andréia Nicollí - Tutora
Alvaro Apurinã - Petiano
Bruna Mendes Mendonça Kaxinawá - Petiana
Clecio Ferreira Nunes Huni Kuin - Petiano voluntário
Elcio Severino da Silva Filho Manchineri - Petiano
Ernizia Borges Sereno Kaxinawá - Petiana
Francisco Batista da Silva Manchineri - Petiano
Ketlen Lima de Souza Apurinã - Petiana voluntária

Liliane Araújo Maia Poyanawa - Petiana
Paulo Henrique Mesquita Cândido Apurinã - Petiano
Queren Souza de Castro Manchineri - Petiana
Ruy Xokó - Petiano
Ruwi Costa Silva Manchineri - Petiano
Thalia Coutinho Fernandes Shanenawa - Petiana
Wuriu Costa Silva Manchineri - Petiano

Fonte: Instagram @petindigenaa.ufac⁶⁶

O que o grupo espera é que a escola esteja aberta a essa temática de forma efetiva e que, sobretudo, se tenha atividades significativas de modo que seja possível desenvolver nos estudantes da educação básica, e não somente esta educação, uma postura de interesse e motivação em conhecer a cultura indígena.

⁶⁵ Entrevista oral com professora/tutora PET Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

⁶⁶ Cardápio disponível nas redes sociais do Grupo Pet Indígena - UFAC no Instagram: <https://www.instagram.com/p/CpOtfNAOxgq/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng==> e www.petcomunidadesindigenasufac.org/

Ademais, espera-se que, ao ter conhecimento sobre as comunidades e populações indígenas, passem a não discriminar e a não construir mais estereótipos.

[...] não seja uma temática colocada para cumprir uma tarefa, se espera de fato que dê voz e lugar de fala para quem realmente tem o que falar. Se espera que as pessoas se reorganizem institucionalmente nas escolas como profissionais, para que não seja mais aquela coisa assim, Ah! Precisamos falar sobre o Dia, até pouco tempo, do Índio, agora dos Povos Indígenas, para cumprir uma mera tarefa que está no calendário.⁶⁷

O trabalho executado pelo Pet indígena é, especialmente, de resistência e luta em favor da quebra do preconceito que ainda coloca os indígenas no século XVI, engessado, nas aldeias, nus e com cocar na cabeça, sendo sua cultura colocada como inferior. A professora relata que, nas rodas de conversa com os petianos, há diversos relatos e medos de se assumir indígena, porque muitas vezes ainda há questionamentos e estranheza com a ideia fixa de que indígena tem que estar em um lugar distante e isolado. Posturas equivocadas, mas que permeiam ainda o imaginário social vivido pelos alunos indígenas em seus cotidianos. Numa ação feita por eles no Colégio Anglo, aconteceu uma situação que retrata muito bem o que estamos falando,

Aqui na escola Anglo, em meio a uma atividade, surgiu uma questão como essa assim, como é que você é índio se você está de iphone? Como se indígena não pudesse se conectar, não pudesse acessar as mesmas coisas do não indígena, como se não pudesse fazer as mesmas coisas, como se ele não tivesse direito a essas questões.⁶⁸

Diante do exposto, nota-se que a formação continuada e a extensão nas escolas são emergentes. É na formação, até mesmo com os alunos da graduação nas licenciaturas diversas, que se nota a diferença, que é importante, pois esses profissionais da educação estarão, em um futuro próximo, no ambiente educacional. E além do Abril Indígena, o Grupo PET entende a importância de trabalhar a “residência pedagógica, e a gente também vai fazer uma fala numa pós-graduação lato senso aqui no CELA. Isso aí nós estamos trabalhando justamente com professores”.⁶⁹

⁶⁷ Entrevista oral com professora/tutora Pet Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

⁶⁸ Entrevista oral com professora/tutora PET Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

⁶⁹ Entrevista oral com professora/tutora PET Indígena Ufac – Dra. Aline Andrea Nicolle – Entrevista gravada - Data: quinta-feira – 20/04/2023.

Esse trabalho desenvolvido pelos petianos é, sem dúvida, uma forma de implementação da Lei 11.645/08, é uma forma de contribuição, a fim de que essa temática deixe de ser invisibilizada, e para que ela possa realmente ocupar o espaço que ela precisa.

2.4. História viva: mudanças no ensino de História

Para além das ações promovidas pelo Neabi e pelo PET *Conexões de Saberes: Comunidades Indígenas*, a instituição UFAC participa, sedia e organiza diversos eventos que incluem discussões étnicas, a partir de pesquisas realizadas nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Nos últimos dez anos, a Universidade não somente sediou eventos que promoviam qualitativas discussões e debates acerca de diversos temas sobre as populações indígenas do Brasil, do Acre e da América, mas também desenvolveu pautas voltadas à resistência, quebra de estereótipos e preconceitos étnico-raciais.

Citarei alguns dos principais eventos:

➤ **Seminário sobre populações indígenas**

O PPGLI – Programa de Pós-graduação em Letras Linguagem e Identidade promoveu um *Seminário sobre populações indígenas*, em junho de 2021⁷⁰. Esse evento ocorreu de forma on-line e contou com a presença de três palestrantes: María Chavarría, cujos trabalhos mais conhecidos são voltados para a linguística ameríndia, especialmente as línguas amazônicas; Klaus Rummenhoeller, que realiza pesquisas sobre povos indígenas da Amazônia desde 1980, com diversas publicações sobre temas relacionados a essas populações; e Thomas Moore, que desenvolve pesquisas e estudos com os Harakbut do Madre de Dios e outros povos indígenas de países amazônicos. O evento foi realizado através do canal do YouTube CEPRODOC UFAC⁷¹

⁷⁰ Evento – Disponível em: <https://www.ufac.br/site/noticias/2021/ppg-em-letras-promove-seminario-sobre-populacoes-indigenas> Atualizado em: 16/06/2023.

⁷¹ Madre de Dios: refugio de pueblos originarios - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tz2MTtYRf4Y> Atualizado em: 16/06/2023.

Figura 2: Seminários abertos Madre de Dios: Refugio de Pueblos Originários



Fonte: Site: Ufac/notícias/2021 - PPG em Letras.

➤ I Seminário de Acadêmicos Indígenas do Acre

Em 2022, a Diretoria de Arte, Cultura e Integração Comunitária, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Ufac, realizou o *1º Seminário de Acadêmicos Indígenas do Acre*. O evento ocorreu em dois momentos e lugares diferentes: no Núcleo da Ufac em Feijó e no Campus Floresta, na Cidade de Cruzeiro do Sul. O Seminário foi fruto de um projeto de extensão de ações afirmativas para os povos indígenas. Essa ação envolveu não somente os bolsistas do Programa de extensão, mas também alunos indígenas de graduação e pós-graduação na organização do evento. Sob a coordenação do professor Dr. Francisco Pinheiro – Historiador -, o evento teve como tema: “Ocupando Espaços dentro e fora das Aldeias: O Tempo da Cultura dos Povos Tradicionais”. Segundo o coordenador,

Nós estamos desenvolvendo projetos junto aos indígenas, que visam ao fortalecimento da cultura dos povos originários, levando seus saberes e questionamentos para dentro da universidade pública [...]. Estamos desenvolvendo um álbum de cultura indígena para retratar a realidade das aldeias sob a perspectiva não estereotipada dos nossos estudantes.⁷²

⁷² Evento 1º Seminário de Acadêmicos Indígenas do Acre – Disponível em: <https://www.ufac.br/site/noticias/2022/ufac-realiza-1o-seminario-de-academicos-indigenas-do-acre>
Atualizado em: 16/06/2023.

Figura 3: I Seminário de acadêmicos indígenas do Acre



Fonte: Site: Ufac/notícias/2022.

➤ **Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul**

Esse evento foi de maior alcance e feito por várias mãos. O V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul⁷³ aconteceu juntamente ao II Congresso Internacional de Pesquisa e Práticas em educação (CONIPPE), em 2021. Esse evento articulou-se com várias universidades, grupos de pesquisas, instituições e movimentos sociais, a fim de promover estudos que colaborem com reflexões acerca das questões socioculturais e contemplem outras vozes. Os temas apresentados no evento foram voltados aos diálogos nas perspectivas teóricas decoloniais.

⁷³ V Colóquio Internacional Diálogos Sul- Sul / II CONIPPE - Disponível no canal do Youtube – Ufac TV - (4) [V Colóquio Internacional Diálogos Sul- Sul / II CONIPPE - YouTube](https://doity.com.br/v-coloquio-internacional-dialogosulsul-e-segundo-congresso-internacional-de-pesquisas-e-praticas/) Informações do Evento: <https://doity.com.br/v-coloquio-internacional-dialogosulsul-e-segundo-congresso-internacional-de-pesquisas-e-praticas/> Atualizado em: 16/06/2023.

Figura 4: V Colóquio Internacional Diálogos Sul-Sul



Fonte: Site – Colóquio Internacional (2021)

O Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), da **Unesp, Campus de Marília**, em parceria aos Grupos de Pesquisa Gênero, Decolonialidade, Culturas Indígenas e Afro-Brasileira (GPGDCIAB), “Processo de construção do docente em História: possibilidades e desafios da formação inicial e da formação continuada do fazer-se historiador em sala de aula” (GPPCDH), da Universidade Federal do Acre/UFAC, em conjunto ao Grupo de Pesquisa Viver em Plenitude: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (Rede Mover, UFSC/CNPq), articularam-se com um coletivo de universidades, grupos de pesquisas, instituições e movimentos sociais indígenas, negros, quilombolas e de mulheres camponesas.

O Colóquio foi organizado pela Universidade Federal do Acre, de forma on-line, com apresentações culturais e diálogos diversos, a partir de mesas redondas e círculos de conversações que debateram temas relevantes sobre as comunidades originárias.

➤ **3º Seminário Internacional de Linguagens e Culturas Indígenas**

Sediado na Universidade Federal do Acre, o evento trouxe como temática: *Línguas Ameríndias: Diversidades, Tradições e Memoriais*. O 3º Seminário

Internacional de Linguagens e Culturas Indígenas⁷⁴ ocorreu no Bloco de Mestrado, no campus da UFAC de Rio Branco. Esse seminário apresentou minicursos, oficinas, conferências, mesas-redondas e sessões de comunicações orais.

As atividades foram promovidas pelo Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade e contou com a parceria do Conselho de Missões entre os Povos indígenas (Comin). O objetivo das discussões eram promover um espaço para debates, discussões e reflexões a partir de estudos linguísticos interdisciplinares “em uma região com grande diversidade linguística, aproveitando as crescentes discussões alusivas ao Ano Internacional das Línguas Indígenas, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU).”⁷⁵

Figura 5: Evento Seminário Internacional de Linguagens e Culturas Indígenas



Fonte: Ufac/notícias/2019.

➤ **Mostra de Cultura Indígena**

Aconteceu no Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, uma *Mostra de Cultura Indígena*⁷⁶. O evento foi marcado por exposições de diferentes painéis temáticos, bem como pinturas e artesanatos indígenas dos povos Nukini, Nawa, Huni Kuĩ e Apolima-arara, um momento de evidência das artes visuais indígenas.

⁷⁴ **Evento Seminário Internacional de Linguagens e Culturas Indígenas** – Disponível em: <https://www.ufac.br/site/noticias/2019/seminario-sobre-linguagens-e-culturas-indigenas-comeca-na-ufac> Atualizado em: 16/06/2023.

⁷⁵ **Seminário Internacional de Linguagens e Culturas Indígenas** - Disponível em: <https://www.ufac.br/site/noticias/2019/ufac-realiza-seminario-sobre-linguagens-e-culturas-indigenas> Atualizado em: 16/06/2023.

⁷⁶ **Mostra de cultura indígena ocorre no campus Floresta.** Disponível em: <https://www.ufac.br/site/noticias/2019/mostra-de-cultura-indigena-ocorre-no-campus-floresta> Atualizado em: 16/06/2023.

Figura 6: Mostra de cultura indígena ocorre no campus Floresta.



Fonte: Ufac/notícias/2019.

Esse evento ocorreu em 2019 e foi conduzido pelo Curso de Licenciatura Indígena, área de linguagens e artes, do Centro de Educação e Letras (CEL). O curso de Licenciatura Indígena é o único do Estado voltado especificamente para a comunidade indígena, 75% das vagas do curso são destinadas aos indígenas com experiência em magistério e os 25% restantes para estudantes indígenas. O curso possui nota máxima no processo de avaliação de reconhecimento do Ministério da Educação.

➤ **IX Colóquio Internacional intitulado: As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia**

Em 2017, ocorreu a 9ª edição do Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”. O evento constitui-se em fóruns de discussões para “os desafios de lidar com os conteúdos de Amazônia e África em sala de aula”.

Ao longo de quase uma década, o evento tem buscado não apenas o fortalecimento dos grupos de pesquisa existentes e o surgimento de redes interinstitucionais de pesquisas sobre as Áfricas e as Amazônias, mas também a ampliação dos debates e ações sobre a aplicação dos dispositivos constantes das leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, que tornam obrigatório o ensino de Arte e História da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas nos diferentes níveis de ensino.⁷⁷

⁷⁷ IX Colóquio Internacional As Amazônias, Áfricas e Áfricas na Pan-Amazônia - <https://www.ufac.br/site/eventos/2017/ix-coloquio-internacional-201cas-amazonias-as-africanas-e-as-africanas-na-pan-amazonia> Atualizado em: 16/06/2023.

Figura 7: IX Colóquio Internacional as Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia



Fonte: Site: Pós Letras - Ufac (2017).

O IX Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricana Pan-amazônia” ofereceu oficinas da música, de pintura e de tecelagem do povo Huni Kuĩ, e oficina de instrumentalização linguística na Língua Apurinã. Além disso, trouxe salas que promoveram oficinas de Abayomi e Mancala.

➤ **XVII Semana de História**

No ano de 2017, aconteceu, no âmbito da Universidade Federal do Acre, a *XVII Semana de História*⁷⁸, que promoveu diálogos e mostras de trabalhos acadêmicos, sob o tema: História, historiografia e linguagens. O evento apresentou propostas de minicursos e simpósios temáticos, apresentando discussões e debates históricos com propostas de reflexões do/no cotidiano dos cursos de História, tanto o curso de licenciatura como o curso de bacharelado. Os diálogos eram amplos e, no que tange aos povos originários, foi submetido um minicurso intitulado *Povos indígenas: saberes e fazeres a partir do seu próprio olhar*.

Esse minicurso debateu, discutiu e problematizou sobre o ensino dos povos indígenas a partir da Lei 11.645/08. Na ocasião, a coordenadora do minicurso, Iara

⁷⁸ Semana de História – Disponível em: <http://www2.ufac.br/site/noticias/2017/semana-de-historia-abre-inscricoes-para-propostas-de-simpósios-e-minicursos> Atualizado em: 16/06/2023.

Castro, então professora substituta da UFAC, teve em sua programação as falas de Ana Patrícia Ferreira, do Conselho de Missão entre Povos Indígenas - (COMIN); e do indígena Eldo Carlos Shanenawa.

A ideia principal do minicurso era pensar a História e Cultura dos Povos Indígenas a partir do olhar do povo indígena, pela sua ótica, ou seja, para deixá-los falar.

Figura 8: Minicurso: Povos indígenas: saberes e fazeres a partir do seu próprio olhar



Fonte: Arquivo pessoal.

O minicurso teve duração de três dias com debates significativos sobre preconceitos, estereótipos e negação. Outrossim, discutiu sobre a historiografia e a falta desse grupo étnico no currículo. A coordenadora do minicurso submeteu a proposta no evento, com o objetivo de ampliar o conhecimento do público com relação aos povos indígenas e ao ensino da História e Cultura dos povos originários no ambiente escolar.

➤ **IV Semana em favor de Igualdade Racial**

Em 2018, o Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e indígenas – Neabi/UFAC promoveu a *IV Semana em favor de Igualdade Racial*⁷⁹ - IV SEFIR, que aconteceu conjuntamente à XVIII Semana de História e ao III Encontro Interestadual de História Acre e Rondônia. Os eventos ocorreram de forma unificada e apresentaram, como temática geral, a "História e Democracia". Ele visou construir espaços de debate para difusão de conhecimentos de políticas da promoção da igualdade racial.

No evento, houve debates em conferências, mesas redondas, minicursos e grupos de trabalhos – GTs. Com a temática dos povos originários, foi aberto o minicurso *Povos Indígenas: práticas interdisciplinares de valorização da história e cultura* e o GT03 - Povos indígenas: Discursos de colonialismo no currículo escolar. Esse minicurso debruçou-se em pensar a implementação da Lei 11.645/08, os avanços e retrocessos, as análises de livros didáticos e a abordagem dos conteúdos da história e cultura dos povos originários, que até os dias atuais ainda permeiam o imaginário social de forma equivocada.

O minicurso contou com a participação do Povo Huni Kuĩ, mostrando suas artes e culturas. A indígena Txana Bismani Huni Kuĩ esteve com seu povo e fizeram uma fala sobre a história e resistência dos povos originários.

⁷⁹ IV SEMANA EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL – Disponível em: <https://www.ufac.br/neabi/eventos/iv-semana-em-favor-de-igualdade-racial> Atualizado em: 16/06/2023.

Figura 9: Minicurso: Povos Indígenas: práticas interdisciplinares de valorização da história e cultura – Abertura do evento e parte teórica.



Fonte: Arquivo pessoal.

Os povos indígenas Huni Kuĩ também ensinaram suas artes e traços em pinturas corporais indígenas. Muitos dos inscitos no minicurso fizeram as pinturas e traços indígenas no corpo. Além disso, o minicurso contou com apresentação musical, exposição de artesanatos indígenas, exposição de fotografias e apresentação de dança envolvendo a comunidade.

Figura 10: Minicurso: Povos Indígenas: práticas interdisciplinares de valorização da história e cultura – Parte prática e apresentação cultural.



Fonte: Site: Neabi/Ufac (2018).

Além do minicurso, também houve um diálogo a partir de um Grupo de estudo temático *GT03 - Povos indígenas: Discursos de colonialismo no currículo escolar*, que trouxe como proposta de pensar a abordagem e o ensino da história e cultura dos povos indígenas na escola e na universidade numa perspectiva decolonial, refletindo sobre o modelo de historiografia dominante que estabeleceu, ao longo do tempo, práticas educacionais e discursivas hegemônicas no currículo escolar.

Figura 11: Grupo de Estudo Temático GT03 - Povos indígenas: Discursos de colonialismo no currículo escolar



Fonte: Arquivo pessoal.

O GT contou com apresentação de trabalhos e pesquisas acadêmicas, coordenado pela professora Ma. Iara da Silva Castro Almeida. As pesquisas que foram apresentadas seguem abaixo:

- **Atuação e possibilidades para o Neabi do Ifac – Campus Rio Branco**
Alcilene Oliveira Alves – Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e indígena do Instituto Federal de Educação do Acre (IFAC).
- **Lutas e resistências indígenas no Alto Juruá: Miscigenação e Etnificação na etnia Jaminawa Arara do Rio Bajé**
Antonio Maicon Batista Bezerra - Acadêmico do Curso de História Licenciatura da UFAC
- **Os povos indígenas no jornal Varadouro**
Jéssica Valciele – Acadêmica do Curso de História Licenciatura – Ufac.
Teresa Almeida Cruz - professora adjunta da UFAC e Pós-Doutorada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (2016).

➤ **Povos indígenas nos arquivos de Rio Branco – Acre**

Danilo Rodrigues do Nascimento - graduação em História Bacharelado pela Universidade Federal do Acre

Tereza Almeida Cruz - professora adjunta da UFAC e Pós-Doutorada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (2016).

Figura 12: Grupo de Estudo Temático GT03 - Povos indígenas: Discursos de colonialismo no currículo escolar – Apresentação das pesquisas.



Fonte: Neabi/Ufac Fonte: Arquivo pessoal.

➤ **Lançamento do Livro Povos Indígenas e o ensino colonizador**

Em 2019, foi lançado o Livro: *Povos indígenas e o ensino colonizador*, de autoria da Ma. Iara Castro. Essa obra foi fruto da Dissertação de Mestrado na Pós-graduação em Letras: Linguagens e Identidades, uma pesquisa voltada a investigar o modelo de historiografia dominante, a emergência da implementação da Lei 11.645/08 e o livro didático no Colégio de Aplicação – Cap/UFAC.

A ideia trazida pela autoria é desconstruir certas narrativas canônicas que acabaram tomando lugar mais evidente na historiografia brasileira, no currículo e nas abordagens diversas, repetindo romanticamente a ideia do bom colonizador (ALMEIDA, 2019, p. 10).

Figura 13: Solenidade de lançamento do Livro: *Povos indígenas e o ensino colonizador*, da. Profa. Ma. Iara Castro.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 14: Solenidade de lançamento do Livro: *Povos indígenas e o ensino colonizador*.



Fonte: Arquivo pessoal.

➤ **Curso de Pedagogia – PARFOR/Feijó – UFAC.**

No Programa PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, na cidade de Feijó, no interior do Acre, no Curso de Pedagogia, trabalhado nas disciplinas de Ensino de História I e II, ao tratar da importância do ensino de história a partir da perspectiva reflexiva ao invés de repetir a história e cultura indígena no livro didático, a professora Maria Lara Castro resolveu sair dos muros da universidade, da sala de aula e levar os alunos à Aldeia Morada Nova.

Poucos eram os que relataram que já tinham ido à aldeia, e somente em momentos de festival indígena. A maioria deles não tinha ideia de como era o lugar, apesar de ela ser localizada à margem do Rio Envira, bem no centro de Feijó. A cidade tem o maior número de população indígena do Acre, com cerca de 5.825⁸⁰ indígenas, segundo o último censo. É comum encontrar nas ruas de Feijó crianças, mulheres, homens, idosos indígenas. Contudo, é notório que muitos ainda conhecem pouco sobre eles e ainda prevalece os estereótipos, bem como muitos preconceitos.

⁸⁰ Aldeia Morada Nova recebe projeto cidadão. <https://www.tjac.jus.br/2022/08/aldeia-morada-nova-recebe-atendimentos-do-projeto-cidadao/> Acesso: 01 de outubro de 2023.

Na visita à Aldeia Morada Nova, um dos alunos foi enfático ao dizer que não iria: “Fazer o quê? Já vejo esses índios todo dia aqui”. Além desse aluno, também houve outros que retrucavam achando a atividade desnecessária, por já terem contato com indígenas em seus cotidianos. No entanto, depois da visita, ao realizar uma roda de conversa na sala de aula e ouvi-los sobre seus relatos de experiência, muito se ouviu sobre o desconhecimento do lugar, sobre o estranhamento das casas de madeira, da luz elétrica, da água encanada, da escola, do espaço destinado ao Festival Ancestral Intercultural Nukê - que recebe centenas de visitantes, inclusive estrangeiros; da forma como eles vivem, da presença do Estado com ações como projeto cidadão e de educação. Muitos acreditavam que eles – os indígenas – viviam de forma muito diferente dos homens não-indígenas.

Figura 15: Visita da turma de Pedagogia Parfor/Feijó à Aldeia Morada Nova



Fonte: Arquivo pessoal – Parfor/Feijó – 2018.

Na ocasião, foi possível notar a presença de um indígena que estava na aldeia, mas que não residia lá, ele era um índio isolado e ficou dentro da casa por um tempo. Não queriam que ele se aproximasse de nós (professora e alunos visitantes), devido ao risco de ele adoecer, uma vez que não tinha imunidade forte, e de andar nu. Mas, quase ao fim da visita, ele fez-se presente entre nós, ainda um

pouco distante e desconfiado com tantas pessoas reunidas. O indígena que nos acompanhava traduzia na sua língua o que falávamos.

Figura 16: Visita da turma de Pedagogia Parfor/Feijó à Aldeia Morada Nova



Fonte: Arquivo pessoal – Parfor/Feijó – 2018.

Essa visita à aldeia foi muito significativa, pois, apesar de estarmos em contato com indígenas próximos a eles, em conferências, palestras, reuniões, em nosso meio e a outras tantas situações, não significa que esses estereótipos estão sendo, de fato, quebrados. E mesmo na cidade de Feijó, que tem um grande número de população indígena, ainda se encontrou em demasia à resistência da valorização da história e cultura dos povos originários.

As discussões sobre a história e cultura dos povos originários, no âmbito da Universidade Federal do Acre, são trabalhos que acontecem com frequência e são de bastante expressivos, construídos de forma interdisciplinar com ações desenvolvidas por cursos de graduações e pós-graduações. Mas são ações específicas aos quais os envolvidos entendem a importância de se trabalhar a temática, e isso não significa que a historiografia, o currículo e a história nas salas

de aula estejam de fato sendo descolonizadas. A esses contextos, agrega-se, para além das salas de aula, os museus, os patrimônios históricos, os monumentos e o *status quo* que o mundo acadêmico e a escola vêm tratando desse assunto.

“O currículo de História é ainda muito eurocêntrico”, é o que afirma a pesquisadora Flávia Rocha, professora do Curso de História da UFAC. Ela segue nesse pensamento e continua criticando:

Veja bem, enquanto a gente tem História da África, História e Cultura Afro-brasileira e História Indígena do Acre, três disciplinas de 60hs; para as europeias, temos Antiga, Média, Moderna, Contemporânea I e II e todas as Teorias. Já são oito, fora as que eu não lembro de cabeça e que também são de conteúdos eurocentrados. Quando pensamos na Antiga, nem temos mais a discussão do Egito, só Grécia e Roma. Nenhuma das Histórias, das clássicas, como: Antiga, Média, Moderna, Contemporânea são voltadas para a discussão de outros povos a não ser os Europeus. No máximo Contemporânea você vai ver o imperialismo, e ainda assim se vê pelo viés europeizado. Nas teorias, todas são teorias europeias. Você não estuda filosofia africana, não se estuda decolonialidade, que poderia estudar em Teoria, que é próprio daqui da América Latina, que é uma teoria nossa.⁸¹

Concordo com a fala da professora, pois, como aluna do curso de História Licenciatura, também não tive acesso a uma grade curricular mais abrangente e descolonizadora. Não tive acesso a conteúdos sobre os povos indígenas brasileiros, muito menos dos povos indígenas do Acre. É quase insignificante, por se tratar de uma história vista apenas quando se tratada de outra história.

Tive acesso ao conhecimento da Lei 11.645/08, da história e cultura dos povos originários e da importância de valorizá-los somente depois que saí da Universidade, quando fui fazer um curso de aperfeiçoamento sobre a história e cultura dos povos indígenas, oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Na época, em 2015, abriram o curso mais de uma vez para inscrição, porque não tinha interessados em fazer o curso, que era oferecido em EaD. Foi a partir do conhecimento produzido nesse curso de aperfeiçoamento que tive interesse em pesquisar, mais a fundo, tanto a implementação da lei, quanto os povos originários no currículo. Só conheci determinados autores que discutem e problematizam a colonização e a decolonialidade quando fui para o Mestrado. E, dependendo do Mestrado, sei que não há lugar para essa história e historiografia crítica. Dentro da Universidade a gente tem a mesma situação.

⁸¹ Entrevista oral com professora Dr^a **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023 às 18:30hs.

Ainda é comum encontrar, mesmo em ambiente universitário, práticas de alguns professores que ainda permanecem debruçados em materiais que apresentam pouca ou nenhuma discussão sobre o outro, as diferenças, o colonialismo e a colonialidade das mentes. Discussões fundamentais a um ambiente acadêmico para um despertar ao intelectualismo hipócrita e da indiferença ao ódio étnico, às vezes, parecem não existir; mas outras vezes são tão vivos que se tornam evidentes, naquilo que se coloca de forma errônea ou mesmo naquilo que não se propõem sequer a tocar. O currículo da graduação em História estabelece pouco diálogo às práticas sádicas de dominação.

Eu acredito que a crise da filosofia das ciências do ocidente está confrontando essas superestruturas com a questão de qual a validade dos seus métodos, qual a validade do seu modo de estar no mundo. De um mundo que está indo para o abismo, do ponto de vista climático, do ponto de vista político, a gente não tem mais liderança política no planeta. As nações, os povos foram capturados por essa coisa de mercado. As corporações mandam no mundo, a maior parte das universidades do mundo inteiro são subordinadas também. Elas desenvolvem pesquisas e projetos pra atender a dinâmica de mercado e atender interesses de corporações. A ideia de soberania e autonomia dos Povos foi banida. E a maior parte das pessoas, inclusive muitos intelectuais, que continuam por aí na cena, produzindo, vivem com isso como peixe n'água.⁸²

O líder Ailton Krenak explica. nessa entrevista sobre Decolonialidade, que toda essa história não contada nos faz permanecer “imersos na colonialidade”.

É fundamental reconhecer o esforço da Universidade enquanto meio institucional que proporciona discussões, a relação do contraditório, a dialética, a diferença, os eventos e produtos culturais, coletâneas e tantos outros debates. Contudo, é fundamental identificar de onde nascem esses movimentos que envolvem as questões étnico-raciais, movimento que, no caso da UFAC, é um processo trazido de grupos específicos, como Neabi, PET *Conexões de Saberes: Comunidades Indígenas*, curso de mestrado e doutorado em Letras: Linguagem e Identidade, e sujeitos e/ou professores que isoladamente trabalham, às vezes, com forças individuais em suas salas de aula. Ou seja, não é um movimento institucional enquanto política pública, trazida da própria instituição, embora aconteça na instituição e pelas pessoas da instituição.

⁸² Entrevista do Líder indígena Ailton Krenak - Diálogos: Desafios para a decolonialidade a UNBTV - Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws Atualizado: 16/06/2023.

Outra perspectiva que é fundamental evidenciar é o fato da noção de diferença. Segundo Marcello Assunção e Rafael Trapp (2021, p. 232), ao pensarem acerca da história e historiografia brasileira, apresentam-nos que:

[...] essas reflexões ainda estabelecem uma noção de “diferença” em nível muito abstrato, não discutindo explicitamente o papel da racialidade nesta reescrita do cânone da história da historiografia e da teoria da história, nem mesmo incorporando um debate mais profundo sobre a geopolítica do conhecimento oriunda de tradições latino-americanas/caribenhas e/ ou afrodiaspóricas.

Os autores nos ajudam a refletir ainda mais da necessidade de espaços de diálogos que proporcionem o estudo da história e da historiografia brasileira, de modo que esses acomodem lugares de discussões e inclusão de elementos e estudos étnico-raciais. Que esses conteúdos não sejam apenas para cumprir legalidade e/ou obrigatoriedade, mas que venham com olhar crítico ao cânone da história e historiografia que, durante muito tempo, trouxe no currículo certo privilégio à história do outro, no caso o europeu, e deixou de lado as múltiplas histórias indígenas. Outrossim, é importante evidenciar as ausências ainda presentes em nosso currículo (idem, p. 232/233).

CAPÍTULO III – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RECONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES INDÍGENAS NAS ESCOLAS EM ATENDIMENTO À LEI Nº 11.645/08

3.1 Povos indígenas: necessidade de reformulação nas (re)estruturas na educação inicial e continuada

A História e Historiografia brasileiras, antes da Lei nº 11.645/08, apresentava-se bastante fechada, com um currículo eurocêntrico, pouco ou quase nada dinâmico e configurando o protagonismo de sujeitos históricos singulares, sem nenhuma diversidade. Esse currículo foi, por muito tempo, nas universidades e nas escolas, reprodutor de preconceitos e de naturalização dessas narrativas.

O líder indígena Ailton Krenak, no Programa: *Eu vi o Mundo*⁸³ explica que

O Brasil nunca percebeu a presença indígena. Ela nunca foi registrada. Ela é uma ausência profunda. E ela é constituída. Uma ausência profunda e fabricada nesse sentido. A colonização portuguesa que durou até outro dia. Ela nos levou a um status colonial português. O status colonial espanhol e português é arcaico, é medieval. Esse estado é burro. Mas é um burro gordo e pesado. [...] a monocultura que é incapaz de entender a pluralidade.

Ailton Krenak retrata o modelo de historiografia caricaturada, opressora e violenta, mergulhada em silêncios profundos atinentes a narrativas históricas fabricadas. Uma história onde se definiu quem seria incluído e excluído. Essas narrativas foram tão naturalizadas que a história do Brasil parece não ser sobre o Brasil e o povo brasileiro de fato, mas sobre a história dos europeus, de tanto que excluíram a diversidade existente no território.

Desde quando iniciei minha carreira na profissão docente em 2016, no ensino superior, e posteriormente em 2018, no ensino básico, e paralelo às pesquisas que venho realizando na última década, tenho observado, vivido e experimentado nesses ambientes de ensino-aprendizado as mais variadas formas de ensino sobre as comunidades indígenas, quer positivas, quer negativas. Além disso, ainda é muito recorrente a ausência deste ensino, como bem lembrou o líder indígena Krenak.

O indígena e historiador Dr. Edson Kayapó, quanto à Lei 11.645/08, diz:

⁸³ **Programa Eu vi o Mundo** - liderado pelos cientistas políticos Dawisson Belém Lopes e Guilherme Casarões, Krenak – uma das maiores faces do movimento indígena brasileiro, relata como os povos indígenas foram excluídos da sociedade. Canal: *Headline Brasil - Ailton Krenak e os indígenas no Brasil* Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Tgj4FGAT5_M Acesso: 09/12/2023.

Não entendo a lei como uma dádiva do estado. O estado nunca teve bondade para esse tipo de concessão. Essas leis elas estão dentro do bojo de conquistas, de muita luta dos movimentos sociais, do movimento indígena, do movimento negro e os setores democráticos e revolucionários no Brasil. Só que há uma tendência de a lei virar letra morta. Mas nós não podemos permitir que isso aconteça.

Segundo o professor Kayapô, as leis nº 10.639/03 e 11.645/08 apresentam-se como mudança na construção da História do Brasil, que durante muitos séculos foi totalmente excludente. Fala sobre os riscos de essa não ser devidamente implementada e sem valor. O historiador dialoga no tocante à importância dessa lei não ser apenas como mais uma lei, mas como algo renovador, que não caia em desuso como uma letra morta, inoperante e que não produz transformação.

A professora Ynaê Lopes dos Santos – UFF⁸⁴, em uma palestra dada no *Curso de extensão “Introdução aos estudos de África, diáspora africana no Brasil e História e cultura indígena*, no canal YouTube, aponta que “essas leis, elas eram ainda profundamente frágeis. No sentido de que não há, efetivamente, uma ação, ela depende do engajamento do professor”⁸⁵.

Nas escolas, atualmente, encontramos educadores bastante engajados em trabalhar a temática, estudando e se atualizando, com ações efetivas quanto à aplicabilidade da temática, onde apresentam boas práticas de transformação de mentalidades e valorização dos povos diversos, ou seja, uma mudança de olhar. Mas também ainda é recorrente comentários como: “vamos passar qualquer coisa sobre os índios”; “agora não pode mais chamar índio de índio, tem que ser chamado de indígena! Indígena!”, “a gente trabalha só no dia do índio e tá bom”, “tira alguma coisa na internet e passa pra eles e pronto!”, “lá vem àquela mulher que só fala de índio”.

De forma quase que naturalizada, quem faz uso dessas expressões talvez não perceba o tom pejorativo quanto à temática. Falas como essas expressam a violência trazida pela história colonial, que promoveu visões preconceituosas e de desvalorização da História e Cultura dos povos originários. Essas vivências e

⁸⁴ **Ynaê Lopes dos Santos** é professora de História da América da Universidade Federal Fluminense. É bacharel, mestre e doutora em História pela Universidade de São Paulo.

⁸⁵ **Canal Youtube - Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura – PROEX – UNILAB – Vídeo:** As leis 10.639/2003 e 11.645/2008: Indígenas, africanos e seus descendentes na educação básica”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wa5GMnR5Um4> Acesso em: 09/12/2023.

manifestação de despreparo, preconceito e ausências evidenciam, em muitos casos, o desconhecimento de alguns profissionais quanto à temática.

O escritor indígena Daniel Munduruku⁸⁶, em entrevista ao Canal do YouTube *Debate-40*⁸⁷, entende que

A lei [...] surgiu para tornar o povo mais consciente de suas raízes originárias e ancestrais. Agora colocar qualquer lei em prática é sempre um desafio. Um desafio por que não se costuma se oferecer condições materiais pra que ela possa ser efetivada pelos profissionais da educação e isso vai desde a má formação acadêmica de professores e professoras e a falta de material com o viés que a lei pretende que se cumpra. Portanto, antes de mais nada, é preciso fazer um trabalho com os educadores para que eles e elas se apoderem do conteúdo. Sem isso, vai ser impossível criar um clima de confiança. [...] É preciso também acreditar. E para isso o conteúdo tem que fazer parte do ser do educador.

Essa reflexão apresentada por Daniel Munduruku reforça duas necessidades emergentes. A primeira delas é a mudança na grade curricular dos cursos de graduação em licenciatura; e a segunda, a formação continuada, principalmente a aqueles que não tiveram esses conteúdos nas grades antigas. Segundo ele, há um patrimônio grande a ser explorado, quando ele trata de patrimônio não fala do material,

[...] mas é um patrimônio imaterial, que são os nossos conhecimentos, aquilo que os nossos velhos guardaram na sua memória. Esse instrumental, esse conhecimento, esse saber tem sido pouco explorado pelos nossos povos. É claro, que pra gente explorar é necessário que a gente conheça. E pra conhecer é preciso estudar. É preciso organizar essas ideias na cabeça da gente e só assim a gente vai ter algo realmente material em nossas mãos e entre essas coisas todas que nós temos, certamente é a educação é um patrimônio muito importante.⁸⁸

Além da mudança curricular nas grades acadêmicas, que já destaquei no capítulo anterior, a outra necessidade emergente citada pelo indígena é a formação continuada. Mas não estamos tratando de qualquer capacitação, é necessário que essas sejam capazes de conscientizar para valorizar. Outrossim, é fundamental que essas formações alcancem todo o corpo docente, e os profissionais da educação,

⁸⁶ Daniel Munduruku possui graduação em Filosofia pela Universidade Salesiana de Lorena (1989). É doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Indígena. É pós-doutor em Linguística com ênfase na Literatura Indígena, na Universidade Federal de São Carlos. É autor de 52 livros voltados para o público infantil, juvenil e educadores.

⁸⁷ DEBATE-40 | Lei 11.645, Livros, Pensamentos | Daniel Munduruku – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZaMUFVXARkU> Acesso: 09/12/2023.

⁸⁸ DEBATE-40 | Lei 11.645, Livros, Pensamentos | Daniel Munduruku – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZaMUFVXARkU> Acesso: 09/12/2023.

entendendo que os projetos educacionais só acontecem se houver engajamento de todos, sobretudo do apoio da coordenação pedagógica. A professora Ynaê Lopes dos Santos da Universidade Federal Fluminense – UFF esclarece que:

Pouco ajuda uma abordagem que efetivamente não revolucione a forma de se entender a história brasileira. Então, a lei 10.639 ela é uma lei que é profundamente necessária, porque ela é um instrumento de mudança e transformação. Mas ao mesmo tempo é uma lei que pode infelizmente perpetuar uma perspectiva histórica que essa própria lei quer derrubar. Por que a lei por si só, obviamente não vai transformar nada. [...] quem educa são pessoas, a educação por si, ela pode ser inclusive, e ela é na história inclusive do Brasil, na história brasileira, ela é, a grosso modo, a escola é um espaço de reprodução de práticas racistas, de práticas de silenciamento dos sujeitos históricos. [...] Mas acreditamos que esse espaço pode ser um outro espaço também. Um espaço de construção de identidade. Um espaço de afirmação de identidade. Um espaço de pluralidade do que é ser brasileiro e do que é ser Brasil.⁸⁹

É inegável a necessidade de formação, mas aquela que transforma efetivamente a prática, que conscientize e valorize os povos originários. As expressões equivocadas ou preconceituosas ainda recorrentes no ambiente educacional não representam apenas uma forma “errada” de agir ou falar, mas demonstra que ainda é persistente a ideia de uma história colonial, e esse pensamento é bastante difícil de quebrar. Trata-se, portanto, de profissionais que foram preparados com um currículo eurocêntrico que anulou toda e qualquer perspectiva da diferença. “[...] este ‘lugar epistêmico’ que fundou a historiografia hegemônica, alicerçado na colonialidade do saber, precisa ser confrontado com uma ampla revisão que ‘indiscipline’ o cânone” (ASSUNÇÃO, TRAPP, 2021, p. 233).

Não se pode culpar o professor, dizendo que ele não faz, não sabe fazer ou não quer fazer. Deve-se prepará-lo! Esse preparo, baseado nessa perspectiva que estamos apresentando, deve ocorrer em duas vias: mudança nas grades do ensino inicial e ensino continuado. Conforme a perspectiva de Arroyo (2015), deve-se incorporar a diversidade de movimentos sociais dos currículos de formação de docentes-educadores/as, bem como na elaboração de currículos de educação básica, além de pensar o currículo dos cursos superiores.

Quanto à formação inicial dos cursos de licenciatura, que é de responsabilidade da universidade, como vimos no capítulo anterior quanto à Universidade Federal do Acre – UFAC, a comunidade acadêmica tem

⁸⁹ **Canal Youtube - Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura – PROEX – UNILAB – Vídeo:** As leis 10.639/2003 e 11.645/2008: Indígenas, africanos e seus descendentes na educação básica”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wa5GMnR5Um4> Acesso em: 09/12/2023.

gradativamente transformado o seu currículo, quebrando a perspectiva do ensino eurocentrado e excludente, apresentando a perspectiva da diversidade apontada por Arroyo (2015), ainda que isso esteja acontecendo a passos lentos. Mas também é importante “reconhecer o esforço no interior dos veículos institucionais, de ampliação de debate, por meio de uma autocrítica que tem sido feita nos últimos anos” (ASSUNÇÃO, TRAPP, 2021, p. 231).

Nilma Lino Gomes explica que é “urgente incorporar esses conhecimentos que versam sobre a produção histórica das diferenças e das desigualdades para superar tratos escolares românticos sobre a diversidade [...] Para tal, todos nós precisaremos passar por um processo de reeducação do olhar” (GOMES, 2007, p. 25). Ademais, Marcello de Assunção e Rafael Trapp (2021, p. 231) reiteram que isso não é algo que foi promovido apenas pela universidade, mas um processo que é, antes de tudo,

[...] um movimento que parte de fora da universidade para dentro do que o seu contrário. Nos dez anos de fundação da revista História da Historiografia houve a publicação de dois artigos que endereçaram diversas provocações à tendência, em reflexões europeias e norte-americanas, à cessão de pouco espaço para as mulheres (na editoria e em pesquisas) e para as problemáticas decoloniais, fazendo um *mea culpa* desses “silêncios” (Varella, 2018; Oliveira, 2018). Estes projetos de descolonização disciplinar também encontram lugar em dois grandes debates com forte sinergia com a história da historiografia (que tem, no referido periódico, um espaço central deste debate): a discussão sobre o “giro ético-político” e aquela concernente às “histórias indisciplinadas.

Quanto à educação continuada na educação básica, iremos analisar a seguir como tem se construído esse ensino continuado e a implementação da Lei 11.645/08 no ensino básico, em escolas de Rio Branco, no Estado do Acre, a partir da investigação das práticas executadas na/pela Secretaria de Educação do Estado do Acre – SEE e as práticas do/pelo município de Rio Branco, com a SEME. A ideia não é apontar erros ou ausências, mas evidenciar aquilo que tem sido feito de projetos e ações pelas equipes responsáveis e as boas práticas executadas pelas comunidades escolares.

3.2 Ações de promoção igualdade étnico-racial promovida pela/na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME

Em 2018, ao me debruçar na investigação de Mestrado a respeito da implementação da Lei 11.645/08, procurei a Secretaria de Educação do Município de Rio Branco – SEME e a Secretaria de Educação do Estado do Acre – SEE, a fim de buscar mais informações. Na época estavam à frente das pastas que tratavam das relações étnico-raciais as coordenadoras Minéia Spoltore e Izis Melo da Silva, respectivamente.

Minéia Spoltore, explicou que o setor que cuidava das formações “ficou um tempo parado, e as escolas trabalhavam na aplicação da Lei sem um trabalho de formação continuada” e informou que:

Ao final do ano passado [(2017)], foi que o setor foi reativado, e iniciamos um trabalho de levantamento de o quê e como a Lei estava sendo aplicada, pois já não tínhamos tempo para intervenções. Com base no levantamento, fiz um relatório encaminhado ao Departamento de Ensino e ao Gabinete, relatando o que encontramos, e ressaltando a necessidade de um trabalho de formação continuada.⁹⁰

Com base nessa entrevista dada pela Coordenadora de Educação Étnico Racial da SEME, Minéia Spoltore, responsável pelos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do município, os trabalhos voltados a discutir essas temáticas foram iniciados a partir desse levantamento. E foram pensados, tendo em vista atender as necessidades de formação continuada dos professores, para que eles pudessem trabalhar com maior propriedade e atender a legislação nas escolas.

A partir disso, foi preparada uma formação que aconteceu dia 02 e 03 de abril de 2018, intitulada *Seminário de Sensibilização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para gestores(as) e professores(as) da Rede Municipal de ensino de Rio Branco/AC*, conforme programação abaixo.

⁹⁰ Entrevista com Minéia Spoltore – Coordenadora de Educação Étnico Racial da SEME em 2018 – Secretária de Educação do Município de Rio Branco – Acre. Em: 10/03/2018.

Figura 17: Programação - Seminário de sensibilização das leis 10.639/03 e 11.645/08 para gestores(as) e professores(as) da Rede Municipal de ensino de Rio Branco/A

<p align="center">SEMINÁRIO DE SENSIBILIZAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 PARA GESTORES (AS) E PROFESSORES (AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO/AC</p>	
<p>Local: Teatro Universitário/UFAC Datas: 02 de abril. Horário: 08h às 17h. Público alvo: Ensino Fundamental (Diretores (as), Coord. Pedagógicos (as), Professores (as) e toda a equipe escolar), Educação Infantil (Diretores (as) e Coord. Pedagógicos (as)), EJA, Ensino Rural e AEE. Atividades Extras: Feira de Economia Solidária (comercialização de café da manhã, almoço, lanche e artesanatos), Exposição Fotográfica Mulheres Negras de Rio Branco (SEADPIR), Exposição de livros, e a Exposição "Minha vestimenta tem as forças da natureza".</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Marcos Legais e Conceitos. (13h30min às 14h) Palestrante: Esp. Elza Lopes (Secretária Adjunta de Promoção de Igualdade Racial do Município de Rio Branco - SEADPIR) • O trabalho do (a) coordenador (a) pedagógico (a) na aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. (14h às 14h30min) Palestrante: Profa. Ma. Flávia Rocha. (Presidente do Fórum Permanente de Educação Étnico Racial do Estado do Acre) • Comunidades Tradicionais de Matriz Africana - "Ancestralidade é tudo". (14h30min às 15h) Palestrante: Esp. Eudmar Bastos. • Quebrando preconceitos: Subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. (15h às 15h30min) Palestrante: Esp. Soleane Manchineri, Esp. Alessandra Manchineri e Alana Manchineri (Representante da Comissão Nacional de Juventude Indígena/CNJI) • Jogos e brincadeiras no ensino de história e cultura afro e indígena. (15h30min às 16h) Palestrante: Prof. Juscelino Nogueira de Melo (Coordenação de Educação para os Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade - SEE) • Saberes indígenas - "Vivências, experiências e os tempos da criança indígena". (16h às 16h30min) Palestrante: Lic. Pedag. Eldo Carlos Shanenawa. • Atividade Cultural de Encerramento - Apresentação Musical da Cultura Indígena. (16h30min às 17h)
<p>MANHÃ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade Cultural - Apresentação de dança Afro-brasileira com os alunos da Esc. Álvaro Vieira da Rocha, sob a Coordenação do Prof. Thiago Matias. (08h às 08h30min) • Solenidade de abertura. (08h30min às 09h) • Histórico da África ao Brasil - "De onde vem a dívida que o Estado Brasileiro tem com o Povo Negro e Indígena". (09h às 09h30min) Palestrante: Esp. José Rodrigues Arimatéia • Orientações do Conselho Estadual de Educação - "Regulação e normativas acerca das Leis 10.639/03 e 11.645/08". (09h30min às 10h) Palestrante: Suelly Amélia Bayum (Conselho Estadual de Educação - CEE) • Direitos Humanos e as relações étnico raciais (10h às 10h30min) Palestrante: Adv. Ma. Lúcia Ribeiro • Educação Escolar Indígena - "Cultura, criação e prática escolar - uma realidade a ser (re) pensada". (10h30 às 11h) Palestrante: Prof. Dr. Gilberto Dalmolin (UFAC) 	<p>PROGRAMAÇÃO</p>
<p>INTERVALO: Aula espetáculo - Carimbó para o despertar do corpo! Com Camila Cabeça.</p>	<p>Realização: Prefeitura Municipal de Rio Branco/PMRB Secretaria Municipal de Educação/SEME Coordenação de Educação Étnico Racial/SEME</p> <p>Parceiros: Universidade Federal do Acre/UFAC, Fórum Permanente de Educação Étnico Racial/FPEER/AC, Secretaria Adjunta de Promoção da Igualdade Racial/SEADPIR, Coord. de Educ. p/ os Dir. Humanos, Cidadania e Diversidade/SEE, Conselho Estadual de Educação/CEE Coord. Mun. do Trabalho e Economia Solidária/COMTES, Fórum Acreano de Economia Solidária.</p>
<p>TARDE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade Cultural - Apresentação de Maculelê e Jogo de Capoeira com a Associação de Capoeira Besouro Preto Mangangá. (13h às 13h30min) 	

Fonte: Site: PMRB.

Figura 18: Programação da Formação continuada das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Rio Branco/AC

<p align="center">FORMAÇÃO CONTINUADA DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RIO BRANCO/AC</p>	
<p>Local: Auditório da SEME. Datas: 03 de abril. Horário: 07h às 11h (Educação Infantil) 13h às 17h (Ensino Fundamental) Público alvo: Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.</p>	
<p>EDUCAÇÃO INFANTIL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e discussão de vídeos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira; (07h às 07h40min) • Elaboração e apresentação de planejamento com possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03; (07h40min às 08h50min) Formador(a): Profa. Ma. Flávia Rocha. (Presidente do Fórum Permanente de Educação Étnico Racial do Estado do Acre - FPEER/AC) e Prof. Anderson Pereira. ❖ Intervalo: 20min. • A criança indígena e a educação infantil - Apresentação e discussão de vídeos. (09h10min às 10h) • O que podemos aprender com as crianças indígenas? - Atividades práticas de interação. (10h às 11h) Formador(s): Profa. Dra. Adízia Mesquita e Prof. Lic. Pedag. Eldo Carlos Shanenawa. 	<p>ENSINO FUNDAMENTAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e discussão de vídeos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira; (13h às 13h40min) • Elaboração e apresentação de planejamento com possibilidades de aplicação da Lei 10.639/03; (13h40min às 14h50min) Formador(a): Profa. Ma. Flávia Rocha. (Presidente do Fórum Permanente de Educação Étnico Racial do Estado do Acre - FPEER/AC) ❖ Intervalo: 20min. • Os benefícios da cultura indígena no currículo escolar - Apresentação e discussão de vídeos. (15h10min às 16h) • Atividades práticas de interação com jogos e brincadeiras de cultura indígena. (16h às 17h) Formador(s): Esp. Soleane Manchineri, Esp. Alessandra Manchineri e Alana Manchineri, e Prof. Juscelino Melo.

Fonte: Site: PMRB.

A programação do Seminário trouxe, para a proposta de discussão, palestrantes e falas que representam tanto o movimento negro quanto o movimento indígena, onde eles discorreram sobre sua cultura, suas experiências e seus olhares sobre o tema étnico-racial. No que tange à programação dos povos indígenas, o evento foi dividido em duas etapas: educação infantil e fundamental.

Para atender a educação infantil, houve a palestra do formador indígena, professor e pedagogo Eldo Carlos Shanenawa; e, para atender as discussões relativas a conteúdos do ensino fundamental, a mestranda em Letras: Linguagem e Identidade – UFAC, Soleane Manchineri e a mestranda em Geografia – UNIR, Alessandra Manchineri. Além de pesquisadores e professores que desenvolvem pesquisas na temática, o evento contou com um grande público, pois atendeu a todos os profissionais da educação da rede municipal de ensino de Rio Branco.

A ação coordenada pela SEME de Rio Branco, promovida através da Coordenação de Educação Étnico Racial, foi naquele momento muito importante e essencial para atender a legislação. São os seminários, simpósios, fóruns e tantos outros eventos que corroboram o aprendizado, mudanças de visões, esclarecimento de dúvidas dos professores, e, sobretudo, ajudam na aplicabilidade efetiva desses conteúdos; além de proporcionar a troca de experiências dos diversos ambientes escolares. Ademais, a formação continuada garante a reciclagem e aprofundamento dessa temática.

Esse evento contou com apoio da Universidade Federal do Acre e dos movimentos sociais, o que mostra “a necessidade de adoção de uma estratégia de ação articulada entre as diferentes instâncias que formam professores e as que os admitem como docentes” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 255). Somado a isso, aponta a necessidade “de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação” (ANDRÉ, 1999, p. 305).

Wilma Coelho e Nilcema Soares, no artigo *A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores*, pensam a importância da parceria “entre a universidade e a escola básica [...] como processo estratégico, para reversão de representações e formulações instauradas no imaginário coletivo” (COELHO, SOARES, 2016, p. 589).

Esse evento ocorreu em 2018 e, depois disso, nenhum outro evento dessa magnitude foi realizado pela Coordenação de Educação Étnico Racial. A

coordenadora da época havia relatado que o trabalho estava engatinhando e que, a partir daquele momento, seria feito um acompanhamento das temáticas (afro-brasileira e indígena) nas escolas. Tinha o intuito, a partir de então, de dar apoio, assistência e auxílio por parte da Coordenação de Educação Étnica Racial nas escolas, a fim de aprofundar as discussões, proporcionar debates e contribuir com a aplicabilidade da Lei 11.645/08.

Diante disso, a Coordenação de Educação Étnico Racial estaria participando dos grupos de estudo das escolas e proporcionando atividades específicas diretas, com a finalidade de acompanhar as ações trabalhadas pela escola, não somente nos dias que se comemoram como data simbólica o dia nacional dos negros e dos indígenas, mas o ano inteiro. Segundo a coordenadora Minéia Spoltore,

É interessante lembrar, que a gente teve essa preocupação em fazer esse seminário de sensibilização e depois a formação continuada direto com os coordenadores pedagógicos no início do ano, que é pra dar tempo das escolas se prepararem pra executar a aplicação das duas leis no decorrer do ano, assim como elas dizem que tem que ser feita. Que ela tem que ser inserida dentro de todo o currículo escolar, e não só especifica as duas datas, 19 de abril e 20 de novembro, tem que ser trabalhado o ano inteiro. [...] a gente teve a preocupação de fazer antes do dia 19 de abril que era pra realmente sensibilizar e orientar as escolas da maneira mais adequada que esse trabalho deve ser feito⁹¹.

Ela explicou que era uma tarefa difícil, pois era fundamental sensibilizar todo o corpo de funcionários da escola, e não somente os docentes, para assim se pensar em ações valorativas dos temas, tanto dos afro-brasileiros como dos povos indígenas. Era preciso, como prioridade, preparar os professores, que são a ponta e que irão debater, refletir e discutir com o alunado acerca das temáticas.

Esses eram os objetivos da equipe naquele momento em 2018. Agora, em 2023, procurei novamente a Equipe que está à frente dessa pasta na Secretaria de Educação do Município de Rio Branco, e entrevistei a assessora pedagógica do Núcleo Afro-brasileiro das Relações Étnico-raciais do Município de Rio Branco, Gercineide Torres da Silva⁹². Ela está na assessoria desde 2019, atuando como formadora do núcleo e dando apoio aos professores com formação continuada. A equipe é composta de três pessoas, mas a equipe já foi maior, segundo ela. Em

⁹¹ Entrevista Minéia Spoltore - Coordenadora de Educação Étnico Racial da Secretária de Educação Municipal de Rio Branco.

⁹² Entrevista Gercineide Torres - Assessora pedagógica do Núcleo Afro-brasileiro das Relações Étnico-raciais do Município de Rio Branco desde 2019.

2019 e início de 2020, havia cinco pessoas trabalhando nessa pasta. Essa pequena equipe é responsável por atender todas as escolas de educação infantil e ensino fundamental do município de Rio Branco, sejam elas urbanas ou rurais.

Segundo informações do Departamento de Gestão da Rede Escolar da SEME, na pessoa da servidora Francisca Rocha de Araújo⁹³, existem 84 unidades/escolas e 14 anexos sob a responsabilidade do município. Os anexos são escolas que estão ligadas a uma sede. Por exemplo, existem casos em que o município abre salas nas escolas que são do estado, ligadas à escola principal, que é a sede, chamadas de anexo, nomenclatura usada pela gestão do município. Ou seja, o Núcleo Afro-brasileiro das Relações Étnico-raciais do município é responsável por 98 escolas ao todo.

A assessora pedagógica do Núcleo, Gercineide Torres, explica que eles organizaram os materiais e disponibilizaram-nos para o acesso de todos.

A gente coloca lá as sequências didáticas, material de apoio, livros paradidáticos, livros de estudo para o professor, plano de implementação da lei, dicionário antirracista, e também as aulas que a gente preparou pro portal. Todas ficam disponíveis em um mesmo lugar, que o professor encontra com facilidade. E nas nossas formações a gente sempre disponibiliza para além de enviar nos grupos das escolas. [...] e a gente tem a opção de tá acrescentando.⁹⁴

Esse material foi produzido por essa nova gestão que assumiu em 2019. O Núcleo criou um padlet⁹⁵, site com materiais para subsídio aos educadores do município. Nesse espaço, são disponibilizados boas práticas e materiais de suporte ao ensino étnico-racial, separados por: documentos norteadores, aulas do portal, sequências didáticas, material de apoio, livros paradidáticos, vídeos e músicas, histórias para encantar, para saber mais. São eles:

Documentos norteadores: Dicionário antirracista; Glossário de palavras racistas; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação étnico-raciais para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana; Contribuição para implementação da Lei 10.639/03.

⁹³ Entrevista Francisca Rocha de Araújo – Departamento de Gestão da Rede Escolar/SEME.

⁹⁴ Entrevista Gercineide Torres - Assessora pedagógica do Núcleo Afro-brasileiro das Relações Étnico-raciais do Município de Rio Branco desde 2019.

⁹⁵ PADLET - Educação das Relações étnico-raciais – SEME/RB – Por uma educação antirracista: <https://padlet.com/educacaoetnicoracialseme/educa-o-para-as-rela-es-tnico-raciais-seme-rb-tirclscxi9rsagn6> . Acesso: 26/10/2023 - 12h14.

Aulas do portal: Brincadeira cama de gato – 1º ao 5º ano; Carimbó – 1º e 2º ano; Escravos de Jô – 3º ao 5º ano; Valorizando nossa identidade – 3º ao 5º ano; EJA expressões racistas; Povos indígenas: vamos conhecer; Grafismos indígenas – pulseiras; A formação do povo brasileiro; O Brasil indígena; Conhecer para respeitar – povos indígenas; Grafismos indígenas – 3º ao 5º anos; Grafismos indígenas – 1º e 2º anos; Sugestões de animações – indígenas; Pajé e a preservação da Cultura – 1º e 2º anos; Pajé e a preservação da cultura – 3º e 5º anos; Biografia Joaquim Maná; Sugestões de animações – Afro; Povos indígenas e a criação do mundo – 3º ao 5º anos; Povos indígenas e a criação do mundo; Conhecendo a África; Zumbi dos Palmares; As tranças de Bintou; Samba – 1º e 2º anos; Samba – 3º ao 5º anos; Quem sou eu? 1º e 2º anos; Quem sou eu? 3º aos 5º anos; Biografia: Juliano Moreira.

Sequências didáticas: Sequência: retratos da diversidade; Sequência: oralidade e memória – 3º ao 5º anos; Sequência didática: pau de chuva; Sequência didática: Ancestralidade – quem sou eu?; Sequência: 14 de maio; Sequência didática: nosso samba; Sequência didática: Lenda do Baobá – Educação infantil; Sequência didática: 13 de maio; Sequência didática: mulheres que inspiram 1º e 2º anos; Sequência didática: mulheres que inspiram 3º ao 5º anos; Sequência didática: céu dos indígenas 1º e 2º anos; Sequência didática: céu dos indígenas 3º ao 5º anos; Sequência didática: biografia mulheres negras – EJA;

Material de apoio: Artesania; Povos indígenas do Acre; Material de apoio: sequência Oralidade e Memória; Sequência: retratos da diversidade – 1º e 2º anos.

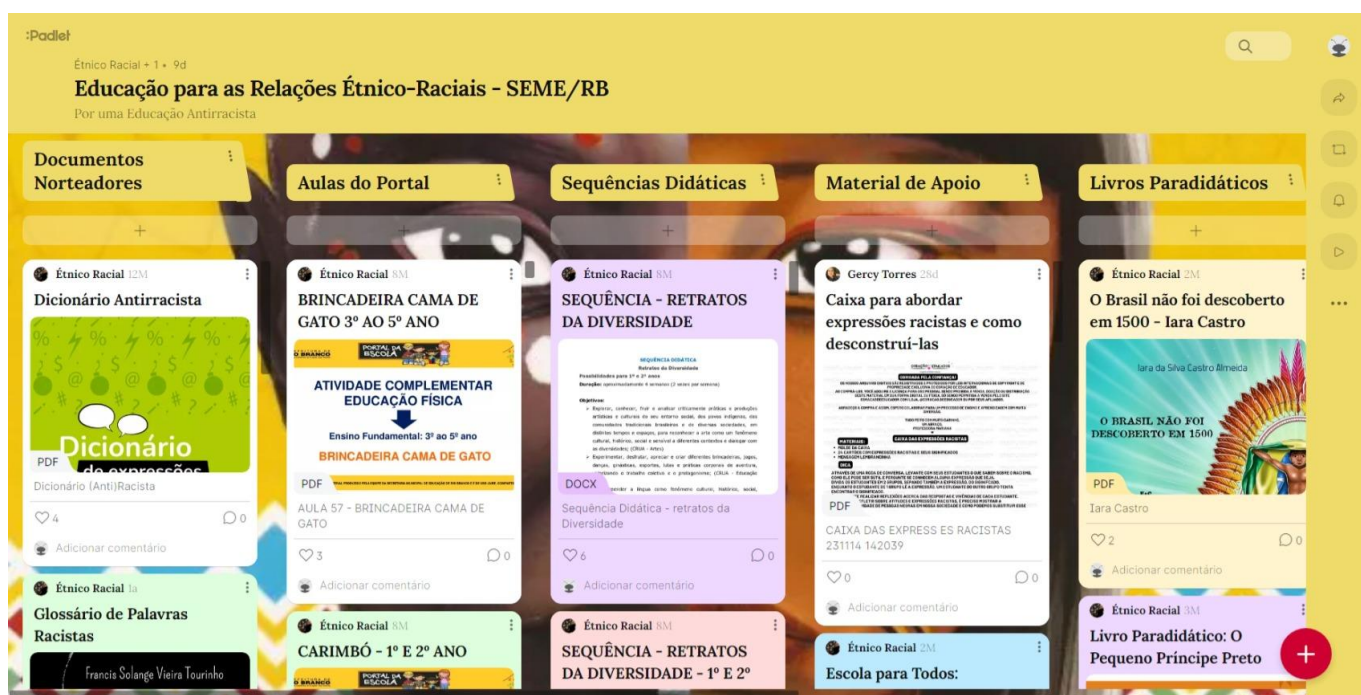
Livros paradidáticos: Livros paradidáticos: O Brasil não foi descoberto em 1500 – Iara Castro; Livros paradidáticos: O pequeno Príncipe Preto; Livros paradidáticos: Princesa Arabela, mimada que só ela; Livros paradidáticos: O espelho de Lelê; Livros paradidáticos: O cabelo de Lelê; Livros paradidáticos: Por que somos de cores diferentes; Livros paradidáticos: Tanto tanto; Livros paradidáticos: Meu crespo é de rainha; Livros paradidáticos: As tranças de Bintou; Livros paradidáticos: Dandara e a princesa perdida; Acervo de livros paradidáticos; Livros paradidáticos: Baobá; Livros paradidáticos: A lua e o sol.

Vídeos e músicas: Curta metragem: Dudu e o lápis Cor de pele; Curta metragem: Love Hair; Lendas indígenas em cordel: como surgiram as estrelas; Música Baobá: Tio som; Canção do Baobá.

Histórias para encantar: Site e acervo; Conto: Ubuntu; Contos africanos; Histórias para encantar: A cor de Coraline – Fafá conta; Histórias para encantar: A origem do Baobá – Doutores da alegria; Histórias para encantar: Dandara dos Palmares – Fafá conta e Cássia Damasceno; Histórias para encantar: Tereza de Benguela líder quilombola, heroína negra; Fafá conta pessoas incríveis.

Para saber mais: Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro; Livro Povos indígenas no Acre; Afroteca; Mec: Modos de sentir; Mec: Modos de ver; Livro: Pequeno Manual antirracista; Livro: O genocídio do negro brasileiro; Livro: negritude, usos e sentidos; Livro: Racismo estrutural; Livro: Quebrando preconceitos; Livro: O ensino da temática indígena.

Figura 19: PADLET – Educação das Relações étnico-raciais



Fonte: SEME/RB – Por uma educação antirracista - Disponível em:

<https://padlet.com/educacaoetnicoracialseme/educa-o-para-as-rela-es-tnico-raciais-seme-rb-tirclscxi9rsaqn6>

Todos esses materiais disponibilizados pelo Núcleo são abertos ao público em geral, não é algo fechado ou direcionado apenas para os profissionais do município. O Núcleo fez um papel de curadoria, selecionando materiais que discutam, pensam, reflitam e, especialmente, contribuam na implementação do ensino das relações étnico-raciais, baseado na diversidade. Entende-se que

“nenhuma identidade é construída no isolamento” (GOMES, 2007, p. 22) e, sobretudo, necessita ser questionado o currículo eurocêntrico e hegemônico.

Segundo Nilma Lino Gomes, pensando a Diversidade e o currículo, evidencia-se a luta política pelo direito à diversidade. Segundo ela,

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação [...]. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória (GOMES, 2007, p. 25).

Nesse acervo disponibilizado, há opções e caminhos viáveis, pensando numa educação para a diversidade, opções a serem seguidas. São alternativas e formas diversas de trabalhar os conteúdos a serem colocados em prática. Essa iniciativa do Núcleo de Educação Étnico-racial é muito importante e valorativa, pois ela oportuniza diversas opções assertivas de trabalhos na temática na sala de aula. Funciona como ponto de partida, um lugar de acesso, auxílio e assistência ao educador. É um acervo selecionado com olhar da diversidade e pluralidade.

Gercineide Torres explica que, além desse acervo, a equipe “faz o acompanhamento escolar, a gente vai até lá nas escolas, para ver de fato e como está sendo feito lá. Não é só entregar material, dar formação e não saber como tá sendo passado nas escolas”⁹⁶. Ainda segundo a entrevistada, eles também fazem acompanhamento da execução dos trabalhos nas escolas.

Em tese, o Núcleo fornece as formações e depois “fiscaliza” e/ou acompanha as execuções dos trabalhos. Sobre as formações, ela descreve que:

Em 2020, antes da pandemia a gente teve uma formação com os professores. Aí depois disso, em 2020, 2021, a gente só teve formação com o coordenador e os diretores, por causa da pandemia de covid-19. No final do ano passado, a gente já retomou as formações diretas com os professores, e esse ano também. E a gente conseguiu atender a educação especial, que nunca tinha tido acesso. Por que assim, [silêncio] é muito difícil a gente brigar por espaço no calendário escolar. Isso tira muito o professor da sala de aula, ele já vem para as formações periódicas e tal, mas a gente sempre no início do ano, pelo menos [entonação da voz], a gente tem garantido no calendário uma formação inicial no início do ano. E quando convidados, a gente vai nos grupos de estudo da escola. A gente só não faz essas interferências sem pedido, não.⁹⁷

⁹⁶ Entrevista com Gercineide Torres - Assessora pedagógica do Núcleo Afro-brasileiro das Relações Étnico-raciais do Município de Rio Branco desde 2019.

⁹⁷ Entrevista com Gercineide Torres - Assessora pedagógica do Núcleo Afro-brasileiro das Relações Étnico-raciais do Município de Rio Branco desde 2019.

O momento em que o mundo passou pela pandemia de Covid-19 foi bastante desafiador em vários setores da sociedade. Na educação, houve a suspensão das aulas e, durante muito tempo, não foi possível reunir grupos maiores de pessoas para realização de formações, por exemplo. É um pouco do cenário que podemos perceber na fala acima, pois houve formação em 2019 com professores e, por conta da pandemia, só foi possível ter formação novamente em 2022, momento em que foram retomadas as formações com os educadores.

Diante do exposto, é possível perceber que a equipe do Núcleo conseguiu ampliar um grupo que antes não era alcançado – da educação especial. Foi possível, no ato da entrevista, observar os sentidos expressos nos silêncios entre a fala. A assessora demonstra a dificuldade para conseguir espaço de conscientização e em alguns lugares que possivelmente não conseguem ainda acessar, demonstra a dificuldade e a disputa por espaço no calendário escolar.

A entrevistada reitera que “pelo menos” a ideia e/ou sentido desse aspecto ainda tem; e continua dizendo que “tem garantido no calendário” um momento para formação no início do ano. A assessora entona a voz e a deixa mais arrastada, expressando e trazendo um sentido de que isso é o mínimo que eles têm como espaço de diálogo. Fora isso, somente se forem convidados pela escola ou pelos grupos de estudo.

Na entrevista, pergunto à assessora Gercineide Torres como é a recepção dos profissionais da educação, em relação à temática étnico-racial. A resposta foi transcrita a seguir:

No início das nossas formações, a gente tinha muita resistência, muito, muito grande dos professores, né. A gente passou um período fazendo essa sensibilização mesmo. A frase que a gente mais ouvia: essa questão da democracia racial; de que ninguém é racista; que ninguém tem preconceito com ninguém; que a gente vive numa boa; que eu nem tenho alunos negros e por que eu tenho que estudar isso? Então, assim era bem difícil! E também fazer com que o professor compreenda que ele não precisa parar a vida dele, parar o currículo dele, o escolar, para implementar a lei. Era bem mais complicado, no início, hoje eles já fazem isso na tranquilidade. Fazem nas aulas de Língua Portuguesa, de História, de Artes, e já conseguem socializar sem deixar lá pra novembro [...] a gente percebe ao longo do tempo implementando a lei. Eles estão mais sensibilizados. Então, a gente consegue perceber essa facilidade que o professor já tem de hoje em dia de colocar o ano todo nas suas aulas⁹⁸.

⁹⁸ Entrevista com Gercineide Torres - Assessora pedagógica do Núcleo Afro-brasileiro das Relações Étnico-raciais do Município de Rio Branco desde 2019.

No tocante à Lei 11.645/08, houve grande avanço, contudo sabia-se que ali era apenas a ponta do iceberg, pois havia certamente um grande caminho pela frente a se alcançar. Tínhamos, antes do alunado, que alcançar os profissionais da educação, que precisavam não apenas saber lidar com uma nova perspectiva, mas serem de fato sensibilizados e conscientizados a respeito de tudo que contempla o trabalho étnico-racial. Entender é o caminho para a valorização dessas histórias suprimidas. Somente entendendo podemos respeitar e alcançar mudanças eficazes, visto que não basta mais um ensino que não provoque a emancipação do ensino.

A educadora Ynaê Lopes dos Santos, em na aula inaugural do curso de extensão “Introdução aos estudos de África, diáspora africana no Brasil e História e cultura indígena”, explica que não podemos mais manter esse ensino que não transforma a mentalidade social e executar todo ano projeto que apenas repliquem contextos ultrapassados e equívocos.

[...] é tentar tomar essas leis justamente nas suas brechas revolucionárias. Transformar essas leis em ferramentas que permitam que professores e alunos possam ter uma nova ideia do que é o Brasil. Possam reescrever a história do Brasil, porque não basta mais a gente abrir a caixinha do 19 de abril, do 13 de maio e do 20 de novembro. Isso não é o suficiente. Isso não dá conta da história brasileira. Isso simplesmente reforça estereótipos que somos mestiços e está tudo certo. Cada um no seu lugar. E vida que segue.⁹⁹

Mas, para se chegar nesse ensino emancipador, não é fácil, pois existem vários muros para serem rompidos. Essa resistência apontada pela assessora é justamente um desses diversos muros invisíveis, que não vemos, mas estão lá, que parecem não existir, mas se fazem presentes. Eles não são palpáveis, mas são existentes e resistentes, e com essa resistência não se constrói mudança. É necessário agir primeiro nesse ponto, destruindo a ideia de democracia racial, de que não há preconceito, que todos somos iguais e tratados iguais, de que não é necessário discutir isso.

Quando a assessora diz: “Era bem difícil”, não significa que hoje é fácil, mas que antes era mais difícil. Existem várias barreiras: as legais, as institucionais, as pedagógicas, as subjetivas e as das áreas. As legais já superamos, pois a lei está

⁹⁹ **Ynaê Lopes dos Santos** é professora de História da América da Universidade Federal Fluminense. É bacharel, mestre e doutora em História pela Universidade de São Paulo. **Canal Youtube - Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura – PROEX – UNILAB – Vídeo: As leis 10.639/2003 e 11.645/2008: Indígenas, africanos e seus descendentes na educação básica**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wa5GMnR5Um4> Acesso em: 09/12/2023.

aí; as institucionais, os resultados são variados, porque há alguns lugares que as instituições estão bastante engajadas e outras não. Quanto às pedagógicas, ainda estão em construção para um ensino voltado a diferença. Algumas dessas ações são subjetivas, e essas subjetividades podem entrar no lugar do “nada deve ser enfrentado”, haja vista que aqui é um ambiente sensível ao achismo e às ideologias intrínsecas ao ser humano e suas interações. E, por fim, acerca das barreiras das áreas, elas limitam-se à ideia de que determinados assuntos, como o étnico-racial, só cabem nas ciências humanas. Por consequência, não é necessário ou preciso trabalhar em outras áreas do conhecimento.

Com base nessa perspectiva, precisamos ficar atentos para que as formações devam contemplar o corpo de professores das áreas humanísticas, toda a escola e todas as áreas do conhecimento. E não somente os professores, mas todos os profissionais da educação, considerando que o aluno pertence à escola e não a um professor apenas. Principalmente a gestão e coordenação pedagógica precisam entender a sua importância, para que as ações saiam do papel e que os projetos não se tornem de difícil aplicação. Ou seja, é um trabalho árduo, pois é necessário educar para educar, e isso é voltar ao lugar de aprendizagem para deslocar o olhar às perspectivas educacionais atuais, que rompem com a educação factual de uma história eurocêntrica e não diversa. É o que Nilma Lino chama de *reeducar o olhar*.

A assessora Gercineide explica que, ainda nos dias atuais, há, por parte de muitos, um choque ao se aprofundar na temática, porque ainda desconhecem a respeito dos marcos temporais, da legislação que versa sobre uma educação étnico-racial, das expressões racistas e de uma educação que desvaloriza características físicas e representações negativas. Ela descreve:

Quando a gente vai trabalhar os termos e expressões racistas, tem gente que fica chocada, e diz assim: Nossa eu nem sabia disso, eu não tinha noção que isso era racista. Isso já é um avanço. A gente precisa, vez ou outra, fazer intervenções, pra que eles façam isso de forma mais assertiva, porque infelizmente algumas escolas, não nossas [do município], mas do estado, que ainda retratam crianças acorrentadas, como representando os escravizados. A gente ainda vê escolas fazendo mural usando bombril no cabelo, então em todas as formações a gente precisa ressaltar isso, que não se utiliza. A gente recomenda que não se utiliza alimentos também pra fazer isso, porque no mundo que a gente vive é inadmissível e inaceitável utilizar o macarrão, por exemplo, para fazer um cabelo. Então, a gente dá outras opções, outras alternativas. [...] É preciso, em todas as formações, lembrar que é a consciência negra e não consciência humana. Infelizmente a gente ainda vê frase: 365 dias de consciência humana (9:50).

Além do desconhecimento, percebe-se que uma das dificuldades colocadas acima são de prática pedagógica, que é a mão na massa, o como fazer. Embora tenha sido já percorrido um caminho bem assertivo e positivo, ainda há muitas dúvidas quanto a esses conteúdos e permeia desconhecimento em como fazer as ações e execuções dos projetos.

Diante disso, indaguei a assessora sobre a aceitação e/ou resistência do trabalho. Segundo ela,

Tem coordenador que se recusa a ir às formações. Manda o professor, mas ele não vai. Então [silêncio], é bastante complicado. Tem desculpas válidas, para não estarem presentes. A gente tem dois ou três coordenadores que são assim, que eles não gostam de participar das formações. Eles se recusam a ir. Mas as escolas que vêm, que tem maior envolvimento e desempenho, parte mais dos professores do que da gestão da escola, da equipe pedagógica.¹⁰⁰

A professora e coordenadora do Neabi, Flávia Rocha, elucida, a partir de sua pesquisa de doutorado, que “muitas escolas o trabalho ainda é superficial”, mas também “identificou escolas mais avançadas na aplicação das leis”. Portanto, as escolas que têm melhores atuações e com ações mais efetivas e assertivas são aquelas em que

[...] os sujeitos que tem o estudo na temática, tem formação específica na temática, estão em cargos de gestão. Um exemplo de uma egressa do curso de formação é uma coordenadora pedagógica que na sua escola de atuação, ela organiza a formação com todos os professores, então ela insere. Então, quanto maior o cargo de poder do egresso, mais ele consegue ampliar a formação pra toda a escola. Mas ainda há um mundo a ser conquistado¹⁰¹.

A fala da professora Flávia Rocha vem ao encontro da professora Inaê Santos, que entendem que a aplicabilidade das leis 10.639 e 11.645 nas escolas ainda dependem das pessoas que estão trabalhando na ponta. Esse depender significa um mundo de escolhas. E se o profissional da educação não tem nenhum vínculo, formação na área étnica ou é sensível à causa, a lei não sai do papel, tornando-se apenas uma letra morta.

Além disso, Gercineide Torres¹⁰² aponta outra grande dificuldade:

¹⁰⁰ Entrevista com Gercineide Torres - Assessora pedagógica do Núcleo Afro-brasileiro das Relações Étnico-raciais do Município de Rio Branco desde 2019.

¹⁰¹ Entrevista oral com professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023 às 18:30hs.

¹⁰² Entrevista com Gercineide Torres - Assessora pedagógica do Núcleo Afro-brasileiro das Relações Étnico-raciais do Município de Rio Branco desde 2019.

Espaço. Espaço de abertura. Às vezes, a gente tem a sensação de que a gente está ali por força de lei mesmo. Entendeu?! Mas a gente sempre tem que estar brigando por espaço, por visibilidade, por tempo [...] as vezes eu sinto uma falta de apoio, da própria gestão mesmo para que a gente consiga fazer isso de forma mais positiva, né. [...] A partir da nova gestão, [...] como gerente de educação o professor Helio, né, a gente começou a ter uma abertura maior, porque antes não passava pelo departamento de ensino, a gente fazia meio que só. Era mais difícil. Tinha que ter acesso direto com o professor, direto com o coordenador, porque nada se passava pela gestão, porque não era aceito, não era bem visto. Ah, era meio desnecessário. Em comparação ao que era antes, já ganhamos muito espaço, mas ainda sinto essa necessidade, essa falta.

Esse desabafo reflete todo o cenário, quase sempre, invisível. Às vezes, os departamentos até existem, mas pra “inglês ver”, que é a ideia de existir a letra, mas essa inexistente na prática. Na prática, parece que existem problemas maiores a serem rompidos. Fica a ideia de que a obrigatoriedade é muito fluida, vulnerável e faz alguma coisa só para representar. Parece que está sendo feito conforme manda a lei, mas, no fundo, foram apenas algumas experiências pontuais. Ela coloca que ainda que é um espaço de ensino ainda muito desvalorizado, às vezes visto como desnecessário e até inoportuno.

Rogério Haesbaert (2007, p. 20), debatendo a ideia de território e multiterritorialidade, trata de pensar os múltiplos territórios e diversas abordagens. Ele entende que “desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica”. Nesse caso apontado pela assessora Gercineide Torres, não se trata de um território geograficamente falando, pois não questiona a falta de um lugar/espaço do ponto de vista material, ela expressa o território simbólico, que na concepção do autor é, sobretudo, relativo à dominação e poder. Nesse caso, é o poder político de dominação institucional que controla o espaço conforme o interesse e, geralmente, levam vantagens nas relações hegemônicas. Ou seja, a falta de espaço evidenciado pela assessora Gercineide Torres é a dominação sobre o território educacional que ainda é predominantemente branco e homogêneo.

Essa dificuldade apontada pela entrevistada mostra outro ponto importante a ser considerado, que são as políticas de estado e as de governo. Pensando ainda a questão do território como espaço de poder, sabe-se que em cada eleição, seja ela municipal, estadual ou federal, os cargos podem se manter ou não, dependendo do resultado nas urnas. É comum ver, nas trocas de governos, o regresso de muitas conquistas políticas, posto que quem está chegando ao poder não tem interesse de manter ou fazer crescer um outro projeto político. Em outras palavras, quando há

uma troca de governo, há automaticamente a troca de todos ou quase todos os cargos comissionados e, com isso, são colocadas pessoas à frente dessas pastas que nem sempre são preparadas para atuarem nessas questões. Em tese, o que foi construído nem sempre é mantido ou sequer ampliado.

A coordenadora do Neabi/UFAC explica que as perdas são em todas as esferas,

Não foi só o Bolsonaro a nível federal, a nível municipal e estadual também. Em 2019, em janeiro de 2019, a então Prefeita Socorro Neri extinguiu a SEADPI, que era a nossa Secretaria de Promoção da Igualdade Racial e a desculpa dela, [...] silêncio [...] era pra economizar, sendo que [...] não havia investimento pra lá, ia economizar o quê? E um dos investimentos que tinha era de emenda parlamentares, então a nossa SEADPI era o nosso orgulho aqui no Estado do Acre, uma das primeiras a ser cadastrada no SENAPI – Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial que também foi extinta em 2019. A SEPI, política de promoção de igualdade racial do Governo Federal, também acabou em 2019. A SEPI, que tinha status de ministério, passou a ser uma secretaria ligada ao Ministério da Família, ou seja, não existiu mais. A SECADI, que era a secretaria dentro do MEC, que trabalhava como a formação continuada de professores a quem a própria UNIAFRO era vinculada, foi extinta também por decreto em janeiro de 2019 também. O ano de 2019 foi um período avassalador para a política de promoção da igualdade racial a nível federal, mas a nível municipal e estadual também. Foi um terror total. E agora que a gente está aqui tentando se reconstruir. A SEPI voltou com status de Ministério, a SECADI recriada dentro do MEC e a gente tá aí pensando em como recriar essa estrutura. Mas não vai ser nada fácil, porque depende de muita vontade política e de muita gente, a começar pelo chefe de estado e dos que estão envolvidos ali também. Vem descendo pros estados e municípios, porque o governo federal sozinho também não tem como trabalhar só.

Ademais, é fundamental pensar que não basta ter os espaços destinados a essas discussões se não tiverem pessoal especializado nessa temática. O que a coordenadora denuncia não é apenas a perda das diversas conquistas, como secretarias e espaços de poder políticos, mas os cargos comissionados que impedem de progredir. Ela cita um exemplo de uma formação, em 2019, que foi ministrada pela Secretaria de Educação do Estado – SEE aos seus assessores, onde esses deveriam replicar, no ano seguinte, aquilo que tinham recebido. Contudo, ocorreram muitos problemas, a saber:

[...] essa reprodução dos assessores pedagógicos que receberam a formação para os coordenadores pedagógicos das escolas [...], boa parte desses assessores já não estavam como assessores em 2020, então a pandemia foi um problema grande, mas mesmo que não tivesse tido a

pandemia, também não tinha tido o potencial que a gente imaginou que poderia ter.¹⁰³

Essas problemáticas políticas são lutas constantes. Segundo Flávia Rocha, são problemas institucionais baseados em um racismo estrutural. Ela explica que:

[...] não é necessariamente uma questão pessoal de alguém, é uma questão estrutural mesmo, da pessoa não entender a importância, não entender o significado, não entender a política de reparação que precisa acontecer pra que haja realmente uma democracia racial de fato no nosso país.¹⁰⁴

A partir da fala da coordenadora do Neabi, voltamos à necessidade de mudar o olhar conforme dito pela professora Ynaê Santos logo acima, e isso só é possível com as formações. Deste modo, perguntei à assessora Gercineide Torres se a equipe do Núcleo da SEME recebe formação para atuar como formadores. Ela respira, fica em silêncio por alguns segundos e, então, responde:

[6 segundos de silêncio] a gente recebe. **Mas não por parte do município. Não vem nenhum formador específico para dar formação para a gente.** A gente faz formação continuada com os conselhos, outros departamentos também DIPI, alguns que vêm de fora, sempre nesses eventos que tem, que vem alguém de fora, a gente está sempre fazendo e participando quando dá. As formações que são dadas pela Ufac, [...] do Neabi. (*grifos meus*)¹⁰⁵

Eni Orlandi, na obra *As formas do silêncio*, explica que este representa bastante significado e que, antes mesmo da fala, daquilo que é dito, há o silêncio, que vem primeiro e que “[...]quer nos dizer muitas coisas”. Entre esses muitos sentidos e formas, o silêncio da Assessora Gercineide revela o déficit e a falta de assistência por parte do município. E como não tem formação específica ofertada pelo município, busca-se outras instituições para ministrar essas formações, como o “NEABI, mais especificamente trabalhando a questão afro, mais do que a indígena. Já teve formação esse ano com PET Indígena também”.¹⁰⁶

Ao longo da entrevista, ela destacou com mais ênfase a respeito da temática afro-brasileira e africana que a indígena. Notado isso, indaguei-a se era mais

¹⁰³ Entrevista oral com a professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023 às 18h30.

¹⁰⁴ Entrevista oral com professora Dr^a **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023 às 18:30hs.

¹⁰⁵ Entrevista com Gercineide Torres - Assessora pedagógica do Núcleo Afro-brasileiro das Relações Étnico-raciais do Município de Rio Branco desde 2019.

¹⁰⁶ Entrevista com Gercineide Torres - Assessora pedagógica do Núcleo Afro-brasileiro das Relações Étnico-raciais do Município de Rio Branco desde 2019.

trabalhada a questão afro-brasileira e africana que a indígena. A servidora responde que sim:

Sim. Sim! A gente vê assim que o professores já tem uma facilidade, vou dizer: um domínio sobre a questão afro, eles já são mais familiarizados. Na questão indígena, tem sempre a fala que a gente ouve recorrente, que é difícil de encontrar material. E quando a gente vai garimpar na internet, de fato, é um pouco mais difícil encontrar isso de uma forma mais concentrada. [...] Mas sempre que a gente dá formação, a gente fala das duas partes.

A formação na área indígena, de fato, parece ser um espaço mais desafiadora e desconhecida. A coordenadora Flávia Rocha compactua da mesma ideia dita acima pela professora Gercineide. Segundo a coordenadora do Neabi/U FAC, a Lei 11.645/08 ainda é bastante fragilizada e, ao iniciar o grupo, ela explica que nem ia propor o Núcleo estudando a temática.

[...] quando eu propus a criação do NEABI, eu nem ia trabalhar com a questão indígena, eu propus lá em novembro de 2018 apenas NEAB sem o "i", que é o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, que é o que eu estudo, era o que eu pesquisava e entendia. Depois, em 2019, quando começamos a ter as primeiras reuniões, chegaram colegas que estudavam essa questão, inclusive você, a Soleane, depois nós ganhamos de presente vários outros colegas como Elder e Edilene e outros colegas indígenas que eles trouxeram. Aí eu me fortaleci para propor a inclusão do "i", que fiz em agosto de 2019, bem depois. E, aí, a gente foi estudar, estudar não profundamente, mas para inserir nas formações como trabalhar história e cultura indígena. E a gente criou vários materiais de formações voltados pra isso, mostrando os povos indígenas no Acre, quem são, onde estão, um pouco do histórico, com muita ajuda dos colegas pesquisadores.

Ela aponta que, ao conseguir incluir pesquisadores da temática indígena, ela foi ganhando força. Mas reitera que são perspectivas distintas demais e que essa problemática de falta de pesquisadores e especialistas na temática indígena é infinitamente maior que a dos negros.

Mas são duas leis muito distintas. Uma criada em 2003 e a outra criada em 2008, e com teóricos completamente diferentes. A partir de 2019, a gente passou a inserir a primeira grande formação, mesmo com muito protagonismo, foi a formação que a gente deu para a SEE em 2019. Foi uma formação para técnicos, os assessores, porque a ideia era levar isso para as escolas. Só que 2020 veio a pandemia, e depois aquela equipe se desfez, então a formação que era pra formar os multiplicadores não serviu pra muita coisa (risos). A gente formou aquela turma com 40h de formação e ali foi a primeira vez que a gente conseguiu fazer um material muito substancial a respeito dos povos indígenas, inclusive os povos indígenas do Acre. Usamos seu livro, inclusive! Mas mesmo inserindo a questão étnica a partir de 2019, ela ainda é bem menor nas nossas formações do que a questão racial. É UM FATO! Aqui tem muito mais pessoas que pesquisam África e Afro-brasilidade do que povos indígenas. É bem pequeno o número de pesquisadores dos povos indígenas. Eu acho que é a nível nacional. Na

UFPR, onde eu fiz o doutorado, nem tem discussão étnica, só é NEAB porque lá não tem pesquisadores que integram e discutam povos indígenas.

Esses são alguns desafios do cotidiano para implementação da Lei 11.645/08 e que, mesmo diante de muitos avanços, ainda temos um longo caminho a seguir na implementação dessa lei nas escolas municipais de Rio Branco.

3.3 Relações étnico-raciais na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte - SEE

A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre – SEE/AC tem 612 escolas, aproximadamente 100 mil alunos, com cerca de 10 mil servidores entre o corpo de efetivos e provisórios. São 4.468 professores e 612 diretores de escolas, distribuídos em diretorias regionais de ensino, que se agrupam em polos regionais.

A relação étnico-racial das escolas do Estado do Acre fica sob a responsabilidade da Coordenação de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade, da SEE. Ela “acompanha alguns temas considerados transversais, como: gênero, crianças e adolescentes, direitos humanos e a questão racial que é considerada estruturante”, segundo informações repassadas pela ex-coordenadora Izis Melo da Silva (2012 a 2018), em entrevista concedida em 2018, em minha pesquisa de mestrado. Para ela,

A coordenação existe desde 2012. [...] Atuamos junto com a Diretoria de Ensino, que é quem faz a formação do quadro de professores(as). Também atendemos as escolas individualmente, **quando solicitado**. E representamos a SEE nos conselhos de direito, que tem a relação do tema e educação. Entendemos que apesar de ser um assunto ainda tímido, mesmo tendo muitas iniciativas, com tantos acontecimentos e fatos que produzem e reproduzem preconceito, é necessário que setores que tratem e acompanhem discussões como estas¹⁰⁷.

A coordenadora explicitou que o foco de atuação da coordenação era a formação continuada ao quadro de professores vinculados à SEE. Ela colocou que esse setor não cuida exclusivamente das questões étnicas e raciais, mas dos direitos humanos e da causa das mulheres. Na época, a entrevistada não falou sobre as ações que eram executadas pela pasta, pois ainda estava em construção.

¹⁰⁷ Entrevista com Izis Melo da Silva – Coordenadora da Coordenação de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade - SEE.

Atualmente, o setor que cuida das questões étnico-raciais da SEE é a Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – DEDHD. Foi procurada a responsável do setor, Irizane Clementino de Lima Vieira¹⁰⁸, para conceder entrevista em 29 de setembro de 2023. Porém, ao retornar o contato, foi informado que ela estava de férias e não poderia atender naquele momento. Houve um novo contato em 10 de outubro de 2023, a coordenadora informou que tinha várias demandas e não conseguiria fazer atendimento durante aquela semana. Ela sugeriu a data de 17 de outubro de 2023, mas não poderia atender antes das 8h da manhã e também não foi possível efetivar a entrevista. Novamente, foi feito contato em 25 de outubro de 2023, na tentativa de agendar o atendimento e, novamente, a coordenadora tinha muitas demandas e não conseguiu atender.

Embora eu tenha explicado que a entrevista era oral e que era um período curto de cerca de 20 a 30 minutos no máximo, a responsável pela DEDHD informou que tinha que verificar na agenda e o seu cronograma. Ela somente deu retorno em 27 de outubro de 2023, pedindo pra ir até um local naquele momento e horário, mas não era possível e, depois disso, todas as tentativas de contato foram sem sucesso.

Foi feita uma busca no site da SEE e não há nenhum espaço de divulgação dos trabalhos executados pelos departamentos e divisões da secretaria. No site, na aba Serviços>Ramais¹⁰⁹, encontram-se: setores, siglas, cargos, responsáveis e telefones das divisões. Todavia, não foi encontrado os dados do departamento do setor da DEDHD, que é o departamento responsável pelas relações étnico-raciais da Secretaria de Educação do Estado do Acre. A única informação encontrada no site referente à Consciência Negra é uma **pequena** nota em referência ao mês da Consciência Negra.

¹⁰⁸ Irizane Clementino de Lima Vieira, domiciliada no Estado do Acre, mulher cisgênero, heteroidentificada branca, graduada em Letras, com especialização em Gestão de Projetos Sociais e Políticas Públicas, Irizane ocupa o cargo de chefe da Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre, órgão cujo objetivo é o de garantir uma educação que promova o respeito à diversidade por meio de trabalhos com estatutos (da Pessoa Idosa e o da Criança e Adolescente), oportunizando aos alunos das redes pública e privada discussões sobre gravidez na adolescência e palestras voltadas à violência contra a mulher. Dentro desses trabalhos, se tenciona o cumprimento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei nº 11.645, de março de 2008. In: DE ALMEIDA, Geovanna Moraes; DA ROCHA, Flávia Rodrigues Lima. RUPTURAS NÓS PARADIGMAS DA BRANQUITUDE: A ATUAÇÃO DE PESSOAS BRANCAS NA LUTA ANTIRRACISTA NO SÉCULO XXI. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, v. 6, n. 1, p. 28-41, 2023.

¹⁰⁹ Site de ramais dos Departamentos da Secretaria de Educação, Esporte – SEE – Disponível em: <http://see.ac.gov.br/ramais/#> Acesso: 02/12/2023 – as 14:10hs

Mês da Consciência - O mês de novembro é dedicado à consciência negra. Por isso, a Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (SEE) orienta as escolas a desenvolverem projetos e atividades voltados à temática. Em Rio Branco, algumas delas, entre as quais a Boa União e a Zuleide Pereira, na região da Vila Acre, realizaram ações educativas e de conscientização. Quer saber mais? Acesse: <http://agencia.ac.gov.br>.¹¹⁰

No site indicado, não foi encontrada informação a respeito da Consciência Negra. Esse link refere-se ao site do Governo do Estado do Acre, em que há publicações variadas e de diversos tipos de notícias. Entrei em contato com o setor de Divisão de Ensino Fundamental anos finais – 6º ao 9º, em 11 de dezembro de 2023, via e-mail, solicitando um pedido de entrevista, mas até o momento também não obtive retorno.

Em buscas feitas na internet, foram encontradas algumas ações executadas pelo setor de Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade da SEE:

- Capacitação em maio de 2023 – Formação continuada em relações étnico-raciais para coordenadores pedagógicos e gestores das escolas¹¹¹;
- Capacitação em fevereiro de 2023 – Formação em Direitos Humanos e Diversidade para assessores pedagógicos¹¹²;
- Capacitação em julho de 2023 – Formação em Diversidade e Direitos Humanos para gestores de Cruzeiro do Sul com propostas de implementação das Leis 10.639/03 e Lei 11.645/08¹¹³;

Sobre o setor, a professora e coordenadora do Neabi, Flávia Rocha, em entrevista explica que:

O setor foi criado pra inglês ver. Quando foi criado, era uma exigência, inclusive, que as secretarias, sobretudo as estaduais, tivessem um setor assim. Só que o setor, [...] acumula mil e uma funções. Por exemplo, é um

¹¹⁰ Site Secretaria de Educação, Esporte e Lazer – SEE, <http://see.ac.gov.br/mes-da-consciencia/> Acesso: 02/12/2023 – às 14h.

¹¹¹ Formação continuada nas relações étnico-raciais – Disponível em > <https://www.consed.org.br/noticia/secretaria-de-educacao-realiza-formacao-continuada-em-relacoes-etnorraciais> Acesso: 29/12/2023 - às 11h.

¹¹² De acordo com a chefe da Divisão, Irizane Vieira, trata-se do direito das crianças, dos adolescentes, da mulher e do idoso, além de tratar de questões das relações étnico-raciais. Ainda, segundo a professora, serão tratadas questões que perpassam pela educação, como a violência contra a mulher, a misoginia e o racismo. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/educacao-realiza-formacao-em-direitos-humanos-e-diversidade/> Acesso: 29/12/2023 – às 10h46.

¹¹³ O objetivo foi apresentar propostas para implementação das leis 10.639 e 11.645, que tornam obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas. <https://agencia.ac.gov.br/educacao-promove-formacao-em-diversidade-e-direitos-humanos-para-gestores-de-cruzeiro-do-sul/> Acesso: 29/12/2023 – às 10h52.

setor de direitos humanos, aí inclui violência contra a mulher, questão religiosa, aí inclui as leis 10.639/03 e 11.645/08. Hoje em dia, trabalha também com a Maria da Penha, que inclui a questão de gênero. Inclui um milhão de coisas, e assim, a princípio eram só duas pessoas [...] nenhum dos dois com estudo na temática ou na área. Eram cargos partidários. Então, o setor sempre foi composto por pessoas que não tinham estudo na área e além de não ter estudo na área eram cargos extremamente partidários e poucas pessoas pra cuidar de um mundo inteiro. Era um setor que estava fadado a não funcionar mesmo”.¹¹⁴

Na mudança de governo, em 2019, entrou outro grupo político, igualmente sem estudos específicos na temática.

A professora Queila Batista dos Santos¹¹⁵, atualmente, atua na Divisão de Educação em Direitos Humanos e Diversidade – DEDHD como coordenadora pedagógica em Educação em Direitos Humanos e Diversidade, com a parte específica das relações étnico-raciais, há pouco mais de um ano. Como o setor abrange áreas diversas, ela atua no núcleo que trata especificamente das relações étnico-raciais. A professora concedeu entrevista e partilhou que está há pouco tempo à frente dessa coordenação, mas que essa divisão/departamento já existia.

Ela inicia sua fala, informando que não há nenhum site ou qualquer plataforma de acesso a documentos ou de divulgação aberta ao público, pois os trabalhos são internos. Eles têm um drive com muita memória, e nas formações deixam o link para acesso dos professores aos materiais. Contudo, “Os materiais são antigos de quando a SECADI existia. Agora a SECADI voltou a existir e aí a gente tá na espera desses novos materiais”.¹¹⁶

Sobre o departamento, a professora informa que é um núcleo pequeno com seis pessoas para tratarem de diversas pautas e que esse pequeno grupo atende ou deve atender todas as escolas do estado. Os trabalhos são geralmente no início do ano através de formações.

[...] Nós trabalhamos com a perspectiva da replicabilidade, então a maior parte das nossas formações são para os coordenadores pedagógicos de ensino e diretores, ou assessores pedagógicos dos municípios. A gente até

¹¹⁴ Entrevista oral com professora Dra. **Flávia Rocha – coordenadora NEABI/Ufac**, realizada em: 06/02/2023 às 18h30.

¹¹⁵ **Entrevista com Queila Batista dos Santos** – Formação em Licenciatura em História. Especialização em História do Brasil com Aperfeiçoamento em Educação das Relações étnico-raciais. Faz parte do NEABI – UFAC, da Associação Nacional de pesquisadores negros do Brasil, do Grupo Mulher e Ações e Fórum Nacional de Educação Étnico-racial, representando a Região Norte. Na SEE, coordenadora pedagógica em Educação em Direitos Humanos e Diversidade com a parte específica das Relações étnico-raciais há pouco mais de um ano. Entrevista concedida em: 03/01/2024, às 16h11.

¹¹⁶ Depoimento oral: Queila Batista dos Santos [03 de janeiro de 2024]. Entrevistadora: Iara da Silva Castro Almeida. Sede do Setor das Relações étnico-raciais – SEE. Acre, 2023.

tem contato com os professores [...] mas a gente de fato, até agora, ainda não chegou aos professores. Só que é aí que, infelizmente, não acontece essa replicabilidade. Os coordenadores não se sentem preparados, chamam a gente, aí a gente vai nos grupos de estudo nas escolas. Este ano [2024], por conta de muitas reivindicações, principalmente do movimento negro, que agora nós temos o Fórum da educação Étnico-racial em todos os municípios, a gente participou dessa criação, puxaram muito a orelha da SEE, a aí nós fizemos um cronograma pra conseguir chegar aos professores de todo o estado. Então, janeiro e fevereiro agora [2024], a gente tá na preparação desse material e, a partir de abril, acho, a gente vai rodar todo o estado pra falar com os professores. Ano passado a gente foi em quase todos os municípios, para falar com coordenador, diretor. Assim, a gente não sabe bem como vai fazer, porque somos poucos. [...] A intenção é nas parcerias, porque, pela primeira vez, a gente vai ter um recurso só destinado ao plano orçamentário para as relações étnico-raciais, que também foi uma cobrança do MEC.

A coordenadora Queila Santos explica que eles conseguem tirar da escola os diretores e coordenadores, mas os professores não. Ela aponta isso como uma grande dificuldade, que é alcançar os professores e reconhece que, às vezes, a replicabilidade não acontece. Além disso, é um desafio fazer com que esses entendam que as relações étnico-raciais não são um conteúdo fora parte e explicita que, a partir de muitas reivindicações, foi criado um cronograma de ações para alcançar os professores de todo o Estado. Quanto aos valores disponíveis no plano orçamentário, ela não quis informar, porque não tinha autorização para publicar.

Ao ser questionada sobre o que tem sido feito em atendimento à Lei 11.645/08, ela responde que a criação do setor já foi um grande passo, mas eles trabalham as formações continuadas. “Geralmente as formações são juntas. E em determinado momento da formação a gente desmembra as leis 10 e 11 [...] a gente faz essa discussão histórica, algumas pessoas até não gostam, mas a gente precisa situar historicamente. A gente trabalha com a divisão de segmentos”. E completa,

Infelizmente as coisas não são trabalhadas a contento. Então no 20 de novembro a gente entra muito nesse combate, para que os coordenadores fiquem atentos e não permitam casos de racismo, para que essas práticas não aconteçam, tipo cabelo de Bombril, como fantasiar os alunos de indígena, então a gente fica batendo muito nessa tecla que eles não permitam que esses racismos aconteçam na escola. Mas a SEE, tem feito os planejamentos, têm as metas, de quantas pessoas o Núcleo tem que chegar. [...] Ela aponta ainda que o Núcleo não é criado pra ter um contato com os alunos.

Ficou claro que o ponto central do núcleo é a formação continuada; no entanto, essas formações não alcançam o público central que são os professores. E

essa replicabilidade, que é o recebimento de formações por parte dos coordenadores, algumas vezes não chega aos profissionais que ficam na ponta.

Questionada se a divisão (setor) supre a implementação dessas leis, ela responde enfaticamente:

Não. Não, porque justamente quando a gente faz os planos, inclusive esse ano de 2024, tem a questão de riscos de as ações não serem desenvolvidas. Os riscos que vem da gestão, é porque nós somos poucas pessoas. Aqui, é só eu e a Gorete, só nós duas pra cuidar das relações étnico-raciais [...], então a gente não consegue chegar a todas as pessoas. A gente tem muitas ações, a gente faz formação, mas tem pessoas que não sabem que esse Núcleo existe dentro da secretaria. A gente não tem um Núcleo em cada município, só tem em Cruzeiro do Sul, o ideal era que tivesse. Então, a gente não consegue chegar em todas as escolas.

Entre as dificuldades mencionadas acima, ela ressalta que a Lei 11.645/08 é mais difícil de ser trabalhada, posto que há uma carência de material específico que atenda a temática indígena.

[...]Justamente por a gente não ter um material de suporte como a lei 10. A lei 10 a gente tem um monte de coisa. E a população negra tem uma característica comum em todos os estados do Brasil, tem a escravidão, tem a formação das comunidades quilombolas, a questão das favelas, subempregos, e as questões relacionadas aos povos indígenas é muito local. A gente não pode usar uma situação dos povos indígenas lá de São Paulo para trabalhar os povos indígenas aqui do Acre. Aí isso fica bem difícil. O que a gente sempre trabalha é sobre tirar esse preconceito que as pessoas ainda têm sobre os povos indígenas. A gente trabalha na perspectiva de mostrar, reconhecer e valorizar. Mas é muito difícil. A gente, é com relação a material, por que na academia temos muitas pesquisas, a gente não pode dizer que não tem pesquisa sobre as etnias do nosso estado. Temos várias pesquisas, só que são de povos distintos. Mas precisamos mostrar um pouco de cada povo, de uma forma bem didática. E essa transposição da academia para a sala de aula... A nossa chefe até já tentou junto com a educação indígena [...] o nosso sonho é fazer uma cartilha didática sobre as populações indígenas, porque muitos alunos e professores não conhecem os indígenas acreanos. E se você não conhece, você não respeita. É nessa perspectiva de conhecer pra valorizar.

CAPÍTULO IV – SUBSÍDIOS E PROPOSTA AO ENSINO DECOLONIZADO: DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS, CONSTRUINDO NOVAS HISTÓRIAS

4.1 19 de abril - Dia do Índio, um vocábulo equivocado

“Não é mais “índio” é indígena! Não pode chamar índio de índio”. Foi essa narrativa que ouvi de um docente em uma sala de professores, logo que a Lei 14.402/22 foi aprovada.

O tradicional 19 de abril, denominado: *Dia do Índio* passou a ser chamado dia dos povos indígenas, a partir da Lei 14.402/22. Essa mudança na nomenclatura não representa apenas a mudança do nome, mas uma transformação de mentalidade e quebra de um longo ciclo de ausências e preconceitos baseados em estigmas simbólicos negativos, na figura genérica da ideia permeada no apelido de índio.

O PL 5466/19 aberto pela Deputada Federal Joenia Wapichana¹¹⁷ justifica-se na necessidade de:

[...] mudança da expressão “Dia do Índio”, criado pelo Decreto Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, para “Dia dos Povos Indígenas” objetiva atualizar para uma nomenclatura mais respeitosa e mais identificada com as comunidades indígenas a justa homenagem que é prestada nessa data. Lembramos a particular contribuição dada pelos povos indígenas à diversidade cultural, à harmonia social e ecológica da humanidade. E, consideramos importante frisar que a contribuição é ofertada pela coletividade e não pelo indivíduo isolado como remete a ideia do termo “índio”. A nossa intenção ao renomear o dia do ano destinado a, de forma simbólica, ressaltar não o valor do indivíduo estigmatizado “índio”, mas sim o valor dos povos indígenas para a sociedade brasileira, é reconhecer o direito desses povos de, mantendo e fortalecendo suas identidades, línguas e religiões, assumir tanto o controle de suas próprias instituições e formas de vida quanto de seu desenvolvimento econômico. Certa da importância da alteração proposta, peço o apoio dos nobres colegas para a aprovação deste projeto. (BRASIL, 2019)

A proposta de lei apresenta-se como uma forma de transformação de mentalidade social concernente à estrutura mentalizada a respeito das sociedades indígenas, colocadas na historiografia e na história de forma genérica. Lourenço TXIBAE Ewororo, do Povo Bororo, diz: “[...] somos chamados “índios”. Chamam a gente assim, não sei por ignorância, por desprezo ou simplesmente para dar um

¹¹⁷ Joênia Batista de Carvalho, mais conhecida como Joênia Wapichana, possui formação em Direito pela Universidade Federal de Roraima - UFRR, com Mestrado em Direito Internacional pela Universidade do Arizona, sendo a primeira mulher indígena a exercer a profissão no Brasil, e é política brasileira filiada à Rede Sustentabilidade. Biografia disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/204468/biografia> Atualizado em 01/05/2024.

nome às coisas, pois para muita gente nós somos apenas uma coisa”¹¹⁸ (HECK, 2012, p. 08).

A mudança do *Dia do Índio*, no singular, para o *Dia dos Povos Indígenas*, no plural, apresenta outro sentido aos povos originários. O termo singular representa genericamente todos os povos e sua diversidade cultural e linguística, ou seja, uma ideia colonial. “De uma vez destruímos nome, cultura, história e passado, da mesma forma como se fez com as populações de origem africana, que se tornaram simplesmente negros” (HECK, 2012, p. 08). Assim, a figura imagética do termo “índio” agrega outros significados, conceitos e sentidos, quase sempre desfigurados da realidade e carregados de preconceitos. O termo no singular remete geralmente à ideia de “selvagem, preguiçoso e arreado”, entre outros, sentidos que apresentam conotação pejorativa.

O PL 5466/19 foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados e instituiu o dia 19 de abril como Dia dos Povos Indígenas, revogando a Lei 5.540, de 2 de junho de 1943. Contudo, o governo de Jair Messias Bolsonaro vetou a proposta integralmente. Ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, não haveria interesse público na alteração, pois a Constituição já adota a expressão *dos Índios*: a expressão vigente é um “termo consagrado no ordenamento e na cultura pátrias, não havendo fundamentos robustos para sua revisão”¹¹⁹.

O presidente Jair Messias Bolsonaro vetou, mas o Congresso derrubou o veto. É uma queda de braço na política, uma batalha constante, uma relação de poder. A deputada, autora do projeto, criticou o governo, dizendo: “O único plano e prioridade é saquear as terras indígenas” e salientou que na “História do Brasil, foi uma terminologia errada. Quando os colonizadores chegaram a este País, pensaram que estavam chegando nas Índias, e não era.”¹²⁰

Joenia Wapichana, em seu protesto, considera ainda que o veto é um ataque aos povos originários. Em seu discurso no Plenário, ela afirma que o governo não

¹¹⁸ Lourenço TXIBAE Ewororo, do Povo Bororo, in: HECK, Egon. Povos indígenas: terra é vida / Egon Heck e Benedito Prezias; coordenação Wanderley Loconte. – 7. Ed. – São Paulo: Atual, 2012.

¹¹⁹ Bolsonaro veta projeto de lei que institui o Dia dos Povos Indígenas - Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/882675-BOLSONARO-VETA-PROJETO-DE-LEI-QUE-INSTITUI-O-DIA-DOS-POVOS-INDIGENAS> Acesso em: 13 de dezembro de 2023.

¹²⁰ Bolsonaro veta projeto de lei que institui o Dia dos Povos Indígenas - Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/882675-BOLSONARO-VETA-PROJETO-DE-LEI-QUE-INSTITUI-O-DIA-DOS-POVOS-INDIGENAS> Acesso em: 13 de dezembro de 2023.

reconhece os direitos constitucionais dos povos indígenas, "O único plano e prioridade é saquear as terras indígenas".

Ademais, é fundamental considerar que:

[...] ser ou não índio não está ligado aos aspectos físicos, a estereótipos ou a outros elementos que, normalmente, associamos ao índio, mas a um sentimento de pertencimento a este ou àquele grupo étnico. Os grupos étnicos podem ser definidos como um tipo de organização social na qual os sujeitos se identificam como pertencentes em um processo de enfatizar as características que esses mesmos sujeitos consideram significantes para marcar a sua identidade (DE ALMEIDA MOREIRA, 2013, p. 177).

4.2 Esquecimento ideológico: ausência de protagonismo indígena na história

Nossa formação identitária acontece, entre outras coisas, a partir das histórias narradas a nós. Mas a historiografia brasileira amputou *in loco* uma história eurocêntrica. Às vezes, as histórias são representadas, às vezes são anuladas e às vezes negadas. Hoje, "o universo editorial tem sido demandado a recontar a história do início da Conquista do território, no sentido de evidenciar a existência da história e das culturas indígenas" (COELHO, 2018, p. 469).

A reescrita da história, considerando os sujeitos sociais diversos – povos originários, é reconhecer que a forma como foi construída a história foi equivocada e narrada a partir "unicamente da visão da Europa e de suas referências culturais" (QUIJANO, 2005, p. 227-277).

Na atualidade, essa perspectiva histórica tem sido reconstruída e ressignificada. Os sujeitos históricos, como os povos indígenas, quase sempre anulados da história, vêm gradativamente sendo inseridos na perspectiva histórica apresentada a partir do marco da Escola dos Annales, em 1929, com o surgimento da História Social e toda a sua evolução que questionou e rompeu com as ideias engendradas na perspectiva rankiana (CASTRO, 1997, p. 45).

Com o intercâmbio das disciplinas e as novas perspectivas críticas a respeito do fato histórico, o sujeito histórico e as fontes históricas quebraram as estruturas rígidas com relação a quem era digno de aparecer na história e com a crítica aos documentos. Todas essas mudanças e transformações que ocorreram abriram espaço para novos sujeitos dentro da historiografia e novas formas e narrativas históricas. Esse movimento abandonou, em partes, a história factual e abriu um leque de oportunidades para novos agentes e novos relatos. No Brasil, segundo

Hebe Castro (1997, p. 60), “É marcante a influência da história econômica e social, à maneira dos Annales, nas abordagens adotadas pelos historiadores das décadas de 1950 e 1960, especialmente na Universidade de São Paulo”. Hebe Castro explica que essas novas perspectivas trouxeram, para dentro da história, uma significativa discussão que adentrou lugares antes nunca inseridos, como: a história da família, história social do trabalho, a história social do Brasil Colonial e da escravidão.

Em toda essa composição de ditos e não ditos pela história oficial, é fundamental pensarmos o que Orlandi (2015, p. 34) coloca como *esquecimento*. A autora, baseando-se em M. Pêcheux (1975), reflete sobre duas formas de esquecimento no discurso: o ideológico e o de enunciação. O esquecimento pela ordem de enunciação, perspectiva que representa um sentido, é a forma como é falado.

Ao falar ou, no nosso caso, ao escrever, ofaz de uma maneira e não de outra, representado por uma *ilusão referencial*. Por exemplo, “Ao falarmos ‘sem medo’, [...] podíamos dizer ‘com coragem’” (ORLANDI, 2015, p. 35). Quanto ao esquecimento ideológico, Orlandi explica que, ao nascermos, os discursos já existem “e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. [...] Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante” (ORLANDI, 2015, p. 36).

A História do Brasil não dá conta dos povos originários, que ora foram esquecidos ideologicamente, ora foram silenciados parcialmente e/ou totalmente, ora colocados de forma errônea. Foram vistos por isso de forma bastante preconceituosa até os dias atuais, baseados em um discurso estruturado no esquecimento ideológico em que se construiu uma imagem estereotipada dos povos originários, gerando signos e sentidos bastante degradados. Uma historiografia que não protagonizou as referências, lutas, saberes, fazeres, relatos, contos e conhecimentos das nações indígenas é igualmente uma história que desvalorizou toda a trajetória histórica e expressa, sem dúvida, “um não-lugar” em (Dussel 1993) afirmando um lugar “epistêmico branco, masculino e eurocentrado” (QUIJANO, 2005).

Diante de uma historiografia assim, é fundamental, conforme aponta Assunção (2022, p. 232), repensar o cânone historiográfico em direção àquilo que poderíamos referir como uma descolonização disciplinar.

4.3 (Re)viendo a abordagem: O que deve ser ensinado nas escolas sobre os povos indígenas?

4.3.1 A diversidade dos povos

A humanidade é baseada na diferença. É o que nos sinaliza Grupioni, (2000, p. 19),

Os povos indígenas não são apenas diversos de nós, são também diversos entre si: 200 povos, 170 línguas e dialetos sendo falados, moravam em dezenas de aldeias, habitando em diferentes áreas ecológicas em todo o território nacional e submetidos a diferentes processos de contato com segmentos da sociedade envolvente.

Clécio Ferreira, indígena do Povo Huni Kuĩ, é aluno do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Acre e faz parte do Grupo PET indígena. Em sua entrevista, ele fala sobre a importância de dar visibilidade para as questões culturais dos povos,

[...] como festivais, por exemplo, [...] pois não tem visibilidade. Apesar da gente morar numa localidade que tem muitos povos indígenas, as pessoas das cidades não têm esse interesse em buscar saber ou curiosidade de procurar saber dos festivais, da comida, dança, os mitos, as cantigas, rituais, e isso faz parte. Várias representatividades da cosmologia indígena [...] ensinar mais sobre cultura [...] que envolve os modos de ser [...] e apresentar as diferentes comunidades. A gente tem diferentes comunidades indígenas dentro desse povo e jeito de ser, e que não segue o mesmo padrão de organização.¹²¹

O jovem indígena Clécio acredita que deve ser evidenciada a diversidade dos povos e as múltiplas funções exercidas pelos indígenas na atualidade. Para ele, a escola deve:

[...] mostrar, que há indígenas nas zonas rurais e nas cidades, e mostrar essa grande diversidade que existe, sei lá, um professor, por exemplo, um enfermeiro, enfim, essas outras diversidades, essas outras profissões, trazer o indígena nessas questões. Acho que é importante e não está sendo dito. Tá sempre sendo dito, que o indígena tá ali na aldeia.

Ele atenta-se para a importância de romper com a ideia de estereotipar os indígenas como minorias, que não têm conhecimento, que têm uma visão muito cronologicamente no passado nessa questão de civilização, bem como “[...] de que os povos indígenas são atrasados, são selvagens, [...] na selva, com arco e flecha,

¹²¹ **Entrevista com Clécio Ferreira – Pet indígena** - Povo Huni Kuĩ - Cursa Letras Inglês – UFAC. Tempo de Entrevista: 21:28.42. Data: 11/10/2023

cocar na cabeça e não trazer essa representatividade contemporânea”. Há indígenas sim nas aldeias, mas não do jeito que é retratado nos livros de História [...] pela visão do outro que escreveu.

A indígena Ernizia Huni Kuĩ, aluna do Curso de Economia da Universidade Federal do Acre, vinculada ao Grupo PET – indígena, explicou que, em suas idas às escolas para falar sobre os indígenas, encontraram diversas ideias errôneas sobre as comunidades,

[...] nas escolas ficam com isso na mente, que o índio ainda vive nu, vive de cocar, então assim, antes de tudo eles têm seus próprios afazeres. E com o tempo eles passaram a evoluir, então não é que eles deixaram os costumes, mas eles começaram a adaptar ao mundo que eles pudessem melhorar o meio de vida deles. Por exemplo: antigamente eles faziam casa de paxiúba e palha, hoje em dia eles já fazem de madeira e de alumínio porque demora muito mais tempo e palha não. E com o tempo já tinha que fazer uma nova casa, e isso dava muito trabalho também, e a questão de ter criança às vezes pegando fogo e a questão de incêndio, [...] então, assim, eles começaram a evoluir na utilização dos utensílios. As mulheres faziam panelas de barro e com o tempo, além de cozinhar, a gente sabe que lá não existe fogão a gás, aí elas se queimavam tudo, e às vezes queimava também devido tá quente, aí eles começaram a usar panelas normal que, além de ter mais durabilidade, tem mais facilidade e segurança. Não é porque eles começaram a utilizar isso que eles deixaram de ser indígenas. Isso serviu para melhorar a condição de vida deles. Então, eu acho que é isso que deve passar.

A entrevistada toca em um ponto bastante específico, que é o fato de os indígenas terem outros modos de vida daqueles que estão em nossa cabeça. Ela explica que não basta mostrar que são diferentes, mas é preciso mostrar que são diferentes nos dias atuais, que moram em outros tipos de casa, que estudam, que trabalham, que moram nas cidades, que estão vivendo, convivendo e revivendo de várias outras formas e que esses diálogos interculturais experimentados não afetam em suas identidades. Eles não deixam de ser indígenas por viverem de outras formas na atualidade.

Kathryn Woodward (2000, p. 08) explica que “as identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. Segundo Tomaz Tadeu (2000, p. 73), “a identidade é simplesmente aquilo que se é”, ou seja, uma autorreferência. O exemplo que o autor menciona é bastante curioso, “A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, e diferenças”. (p. 74/75). Tadeu incute que a “gramática ajuda, mas também esconde”, como o caso que falamos anteriormente sobre o “Dia do Índio” e o “Dia dos Povos Indígenas”.

Para o autor, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística, ou seja, não são elementares, mas produzidas, criadas, fabricadas. Elas não são do mundo natural das coisas, elas são fabricadas culturalmente e socialmente. Por isso, não são dadas, são, portanto, “criaturas da linguagem” (TOMAZ TADEU, 2000, p. 76)

4.3.2 Povos indígenas do/no passado

A construção da história oficial do Brasil inicia-se com a chegada dos europeus na região, história essa hoje bastante combatida. Mas “A nossa história, a memória da nossa história é anterior a 1500; anterior a chegada dos portugueses; anterior a essas fronteiras nacionais e regionais, a essa configuração que o Brasil tem” (KRENAK, 2012, 125).

Ailton Krenak é bastante assertivo ao afirmar que a história não começa nesse ponto fixo criado pela história oficial, por volta do século XVI. Segundo ele, ainda é comum ver esse tipo de erros,

[...] que é de querer contar a história indígena no Brasil quando o Brasil começou a ser “Brasil”. Quando a primeira canoa de português chegou à praia, parece que todos nós estávamos dormindo um sonho eterno, num berço esplêndido quando o primeiro português chegou e fez barulho na praia e despertou aquele povo que vivia dormindo um sonho eterno, em berço esplêndido” (idem, p. 125).

A representação simbólica do indígena no passado é fruto de uma perspectiva historiográfica eurocêntrica e dita “moderna”, que criou e reproduziu um estereótipo retrógrado. Esse imaginário tornou essas populações caracterizadas em signos obsoletos.

Além da ideia de ultrapassado,

O período dos “descobrimientos”, ou melhor, das primeiras conquistas e invasões territoriais, teve como marco inicial e emblemático o primeiro contato com os índios nas praias atlânticas. Essa relação de enfrentamento, ou de possíveis assimilações de um lado e de outro, fizeram com que a figura “selvagem” ou “não civilizado” ao mesmo tempo causasse tanto uma espécie de encantamento, medo e desconfiança por parte dos brancos, como também originasse um intenso anseio em trazê-lo para dentro da civilização, seja no instante em que ele é forçadamente convertido à religião, língua e costumes dos europeus, como também quando ele foi escravizado e obrigado a produzir numa escala absurda para alimentar o mercado e a sede de riquezas dos seus ditos senhores. (AMARAL, 2012, p. 95).

Ailton Krenak (2012, p. 125) afirma que, diante da história oficial do Brasil, os povos originários foram tratados como ninguém.

O lugar em que nós ficamos na História é o lugar de tocaia da História. Nós não somos vultos da história. É por isso que eu acho difícil falar de uma “História dos Índios no Brasil”, porque você pode contar uma história indígena. Porque tem uma história dos krenak, dos xavantes, dos guaranis, etc”.

Baseando nessa perspectiva, observa-se a necessidade de rever essa história canônica, contada por muito tempo pelos livros didáticos, que manteve a história indígena quase que separada da história do Brasil, onde os indígenas aparecem no cenário inaugural e depois desaparecem. Ensinar a história indígena do/no passado é fundamental, mas não essa história eurocentrada, é necessário apresentar o período anterior à chegada dos portugueses e a multiplicidade cultural existente na época. Isto é, é de bom tom mostrar os vestígios dos primeiros habitantes do Brasil, quando esse território ainda não era chamado assim, e expor as características e modos de vida dessas comunidades.

É possível que seus ancestrais tenham vindo do noroeste da América do Sul, onde atualmente se encontram Venezuela, Colômbia, Equador e Peru. Estudos arqueológicos indicam que as primeiras populações do Brasil viviam em grupos reduzidos. Em suas migrações em busca de comida, podiam se refugiar em cavernas [...] essas comunidades promoveram melhorias tecnológicas, aumentaram sua população e realizaram trocas culturais (NERI, 2020, p. 530).

Nesse sentido, verifica-se que, antes do primeiro contato com os portugueses e espanhóis havia muita diversidade na região, muitos modos de vida, vivências e saberes, a forma de interpretar o mundo, como: o ciclo da natureza e como se contava o tempo das sociedades ágrafas.

4.3.3 Povos indígenas do/no presente

É muito comum no ensino sobre as populações indígenas remeter o verbo ao passado remoto, apenas. A história indígena não está condicionada a olhar a história pelo retrovisor. É importante mostrar o passado para conseguir desconstruir alguns signos significantes até os dias atuais. No entanto, não se pode apresentar os indígenas apenas nesse tempo – passado. Fazendo assim, os povos do tempo presente estarão sendo construídos como índios do passado e não serão

reconhecidos como indígenas, isto é, só serão negados. Para tanto, a ideia do indígena do/no passado será reforçada como um imaginário de um povo que se encontra distante das cidades, de cocar na cabeça, dormindo em redes, nas ocas, andando nu e pintando o corpo. E o indígena só será indígena se tiver essa construção de um povo fictício, que mora na cabeça de muitos.

Segundo o Antropólogo Luis Donizete Grupioni, em uma fala no vídeo: *Povos indígenas: conhecer para valorizar*¹²², retrata-se o cenário de um desconhecimento das populações indígenas por parte da sociedade brasileira. Segundo ele, “a gente tem um histórico de desconhecimento sobre esses grupos, que impacta significativamente a forma como a escola e o livro didático ainda hoje em dia trata a temática indígena dentro da sala de aula”. Nesse mesmo vídeo, o Historiador José Ribamar Bessa Freire reitera que:

“o Brasil tem um desconhecimento muito grande das culturas indígenas, são muito poucos os brasileiros que tiveram um contato direto com uma aldeia indígena. Então, a visão que os brasileiros tem dos índios, é a visão que a escola passa e que a mídia passa”¹²³.

A fala do historiador Bessa Freire remete-me ao ano de 2018, quando estive no município de Feijó, interior do Acre, para ministrar, pelo Programa Parfor/UFAC¹²⁴, aulas de Ensino de História I e II, no curso de Pedagogia oferecido em formação de professores, que já estavam exercendo o ofício de professor em sala de aula.

Na cidade de Feijó, há um grande número de indígenas e é bastante comum vê-los transitando e participando da vida cotidiana daquele lugar. Inclusive, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor tinha uma turma de Pedagogia inteira somente de alunos indígenas.

Na ocasião, entendi que não adiantaria, por exemplo, falar de ensino de História somente com palavras. Não adiantaria, pensar somente no contexto de sala

¹²² Povos indígenas: conhecer para valorizar - <https://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw&t=113s> Acesso: 15/01/2024 as 09:50hs

¹²³ Povos indígenas: conhecer para valorizar - <https://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw&t=113s> Acesso: 15/01/2024 as 09:55hs

¹²⁴ O Plano Nacional de Formação da Educação Básica - PARFOR é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A implantação ocorre em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Esse programa assumiu uma forma de caráter emergencial e com a finalidade de contribuir para o acesso à formação superior aos professores em exercício na rede básica de ensino, que é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Ou seja, tem como principal objetivo a qualificação dos professores. O Plano é destinado aos docentes que estejam em pleno exercício. (AMEIDA, CASTRO, 2023, p. 73)

de aula, era necessário sair do lugar comum e romper os muros. Desta maneira, inseri no planejamento uma visita a Aldeia Morada Nova¹²⁵, que fica à margem do Rio Envira. O objetivo da visita era desconstruir estereótipos construídos socialmente sobre as populações indígenas e a imagem do índio que temos e nossa cabeça.

Ainda no planejamento da ação, tivemos várias reações por parte dos alunos. Alguns se recusaram a ir à atividade extraclasse, justificando que eles “já viam índio todo dia nas ruas de Feijó, e ainda tinha que ir pra aldeia”; eles não viam sentido na visita. Outra situação foi de vários alunos que, mesmo morando em um lugar próximo a várias aldeias indígenas, nunca tinham ido a nenhuma delas. Outro ponto que me chamou a atenção foi o fato de alguns já terem ido à aldeia, mas somente nas festas e rituais, dizendo não conhecer muito sobre os indígenas.

O passeio-atividade foi feito nas primeiras horas da manhã, de barco, sendo conduzido pelos próprios alunos que sabiam o trajeto e tinham conhecimento da embarcação. Ao chegar à Aldeia Morada Nova, descemos do barco, subimos às escadas à margem do rio e começamos a visita no lugar. Visitamos toda a aldeia, que contava com casas de madeira, energia elétrica, banheiro dentro de casa, escola, arena para festivais, entre outros espaços. Quanto aos indígenas, alguns estudavam fora da aldeia e também trabalhavam, usavam telefone celular e roupas comuns. Fui conversado com o indígena responsável por nos guiar pela aldeia e ele foi explicando os modos de vida, cultura, alimentação e cotidiano dos moradores daquele lugar. Naquele dia, estava na aldeia Morada Nova um indígena isolado que estava doente e tinha ido à cidade para tratamento de saúde.

Depois, em sala de aula, foi realizada uma conversa com os alunos, em forma de debate, a fim de ouvir a experiência de cada um no ambiente da aldeia. Os relatos foram variados, os comentários e observações foram sobre o modo de vida, do ambiente e espaço, a relação que eles têm com a natureza, mas o que mais foi falado foi da importância de terem ido a uma aldeia – pois alguns nunca tinham ido – e também a respeito da ideia errônea que tinham do lugar. Muitos acreditavam que a aldeia era bem diferente do que viram lá. Lembro-me bem do comentário de um aluno que disse: *“achei que ia encontrar índio nu e pintado”*.

¹²⁵ **Aldeia Morada Nova** – Aldeia do povo Shanenawa está localizada na terra indígena Katukina/Kaxinawá, no município de Feijó – Acre.

Essa experiência foi bastante significativa, primeiramente para mim como educadora, pois percebi que foi possível desconstruir estereótipos enraizados, e depois para aqueles professores, que construíram outro olhar sobre os povos originários.

Essa experiência no Curso de Pedagogia – Parfor/Ufac, portanto, é justamente aquilo colocado pelo historiador Bessa Freire, quando discorre que a maioria das pessoas nunca foi em uma aldeia indígena e acham que sabem algo sobre os povos originários.

Spensy Pimentel (2012, p. 11), na obra “O índio que mora na nossa cabeça”, faz uma reflexão urgente sobre a forma como as pessoas pensam as populações indígenas. Ele explica que um dos maiores obstáculos “não estão naquilo que eles não sabem, e sim naquilo que pensam que sabem sobre os índios”. Outrossim, “[...] nós não indígenas costumamos achar que os indígenas têm – mesmo quando nunca tivemos a oportunidade de conversar diretamente com um deles ou de visitar o lugar onde moram”.

A forma que podemos mudar isso é mostrar os indígenas que convivem nas cidades, que têm diversas profissões, que estudam, trabalham e participam da vida cotidiana. Deve ser trazido o conteúdo à luz dos povos originários, não apenas no passado, mas os indígenas atuais, o que fazem e como atuam nesse mundo globalizado.

4.3.4 Representação: Em todos os lugares

É valioso revelar que os povos originários na atualidade estão exercendo profissões em diversas áreas, como: política, economia, educação, saúde, entre outras. Eles estão ocupando cadeiras antes condicionadas a apenas um determinado público, onde os povos originários não estavam entre eles. A falta de representatividade durante muito tempo foi real; no entanto, nos dias atuais, tem crescido o número de indígenas em várias profissões e espaços de decisão.

Na política, há grande margem de falta de representação no Congresso Nacional. Segundo Spensy Pimentel (2012, p. 78), “só houve, na história, um único deputado federal indígena, o Xavante Mario Juruna, que cumpriu mandato entre 1983 e 1987, pelo PDT do Rio de Janeiro”. Ainda temos pouquíssimos indígenas

nesses espaços de poder político, mas é fundamental evidenciar que existem vários indígenas que lutam pelos seus direitos.

Em 2022, nas últimas eleições, segundo fontes da *Agência Câmara de Notícias*¹²⁶, foram eleitos cinco indígenas para a Câmara dos Deputados, com bastante expressividade de votos, entre eles: Sônia Guajajara, que foi eleita pelo PSOL de São Paulo e recebeu 156.966 votos; Célia Xakriabá foi eleita pelo PSOL de Minas Gerais, com 101.154 dos votos; Juliana Cardoso, eleita pelo PT de São Paulo com 125.517 votos; Paulo Guedes, eleito pelo PT de Minas Gerais com 134.494 votos; e Silvia Waiãpi, eleita pelo PL de São Paulo com 5.435 votos. É possível ter acesso ao resultado de outras eleições no site do Tribunal Superior Eleitoral¹²⁷ e captar com maior profundidade essa representação, que, a meu ver, ainda é pequena, mas que já existe um avanço quando pensamos em outros momentos que a população indígena sequer tinha voz.

Além da representação citada acima, é significativo lembrar que a Deputada Federal eleita em 2022 pelo Estado de São Paulo, Sonia Guajajara, tornou-se Ministra dos Povos Indígenas, uma dupla honra, pois ela é a primeira indígena a tornar-se chefe de um Ministério.

Figura 20: Cerimônia de posse Ministra dos Povos indígenas



Fonte: g1¹²⁸ - Foto: Eraldo Peres/AP

¹²⁶ CÂMARA DOS DEPUTADOS – Cinco indígenas são eleitos para a Câmara dos Deputados - <https://www.camara.leg.br/noticias/911616-cinco-indigenas-sao-eleitos-para-a-camara-dos-deputados/> Acesso: 10/01/2024 – as 14:09hs.

¹²⁷ Tribunal Superior Eleitoral – Resultado das eleições - <https://www.tse.jus.br/eleicoes/resultados-eleicoes> Acesso: 10/01/2024 - as 15:14hs.

¹²⁸ Em discurso de posse, Sônia Guajajara homenageia indigenista assassinado e diz que o momento é de 'retomada da força ancestral' - Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/>

O momento da posse da ministra foi singular e valioso como representação positiva aos povos originários. Na ocasião, foi cantado logo na abertura do evento o Hino Nacional na língua Ticuna, dos povos originários Ticuna, povo mui numeroso da Amazônia brasileira. Segundo a reportagem G1-Brasília¹²⁹, a atual ministra Sonia Guajajara é uma das pessoas que entrou para a lista das 100 pessoas mais influentes do mundo da Revista Time. Ela vestiu-se com cocar indígena, representando, com seus acessórios, a sua cultura e identidade, assim como vários indígenas que estiveram presentes no evento.

A ministra indicou nomes de outros indígenas para compor o Ministério: Eloy Terena, secretário-executivo; Jozi Kaingang, chefe de Gabinete; Eunice Kerexu, secretária de Direitos Ambientais e Territoriais; Ceíça Pitaguary, secretária de Gestão Ambiental e Territorial Indígena; Juma Xipaia, secretária de Articulação e Promoção de Direitos Indígenas; e Marcos Xucuru, assessor especial do Ministério.

Na educação, em outubro de 2023, Ailton Krenak foi o primeiro indígena indicado para a Academia Brasileira de Letras - ABL¹³⁰, instituição literária mais importante do país, recebendo 23 votos. Estavam na disputa com Krenak a historiadora Mary Del Priori e o indígena Daniel Munduruku, a primeira recebeu 12 votos e o segundo com 4. Ter um indígena na cadeira da ABL é sinônimo de grande representação, é, sobretudo, um grande marco na história da literatura brasileira e da história do povo indígena.

Ailton Krenak¹³¹ é nascido na década de 1950, em Minas Gerais, na Terra indígena Krenak. É uma liderança indígena que defende e luta pelos direitos constituídos e sua manutenção. Teve papel de destaque na articulação em defesa da Emenda Popular da UNI – União das Nações Indígenas, na luta pelos direitos

[noticia/2023/01/11/com-presenca-de-lula-sonia-guajajara-assume-ministerio-dos-povos-indigenas-em-cerimonia-no-planalto.ghtml](https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/11/com-presenca-de-lula-sonia-guajajara-assume-ministerio-dos-povos-indigenas-em-cerimonia-no-planalto.ghtml) Acesso: 10/01/2024 - às 14h34.

¹²⁹ G1-Brasília - Por Pedro Henrique Gomes, Vinícius Cassela, Kellen Barreto, Letícia Carvalho e Elisa Clavery, g1 e TV Globo — Brasília <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/01/11/com-presenca-de-lula-sonia-guajajara-assume-ministerio-dos-povos-indigenas-em-cerimonia-no-planalto.ghtml> Acesso: 10/01/2024 - às 15h03m

¹³⁰ Ailton Krenak é o primeiro indígena eleito para a Academia Brasileira de Letras - <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/10/09/ailton-krenak-e-o-primeiro-indigena-eleito-para-a-academia-brasileira-de-letras#> – Acesso: 15/01/2024 - às 17h15.

¹³¹ Quem é Ailton Krenak? – Publicado por Maria Clara Paiva – Publicado em: 06/02/2023 <https://www.politize.com.br/ailton-krenak/> Acesso: 15/01/2024 - às 17h19.

indígenas na Constituição de 1988. Na ocasião, pintou o rosto com tinta preta de jenipapo, em seu discurso emocionante na tribuna¹³².

Ailton reúne várias papéis como ambientalista, poeta, filósofo e escritor. Seus escritos são vozes que ecoam no mundo, na busca de valorização das populações indígenas e na preservação do meio ambiente contra a poluição. Ele assume um papel crítico ao eurocentrismo, colonialismo, colonização, ideias sob a perspectiva “moderna”, e as ideias exploratórias de cunho capitalista.

Entre diversos trabalhos que vêm executando ao longo de sua história, Ailton Krenak fez parte da série *documental Guerras do Brasil.com*, que detalha como o Brasil foi formado por séculos de conflitos armados, desde os primeiros conquistadores até a violência nos dias de hoje. A série criada por Luiz Bolognesi tem cinco capítulos, sendo o primeiro intitulado: *As Guerras da conquista*”, por Ailton Krenak. Nesse primeiro capítulo, é retratada a dizimação da população indígena e a demarcação de terra até os dias atuais.

Ailton Krenak é uma figura diferenciada que se tornou um símbolo de resistência e superação. Há muitos outros indígenas que têm crescido na área da educação, há muitos indígenas nas diversas universidades brasileiras, cursando cursos de graduação e pós-graduação, estudando, escrevendo, pesquisando e dando suas contribuições na sociedade, de modo a romper os muros das instituições de ensino superior para atuarem em todos os campos dos saberes.

A quantidade de alunos indígenas nas universidades tem aumentado significativamente nos últimos anos. Conforme reportagem do G1-SP¹³³, fazendo uso dos dados do IBGE e do INEP, mostra-se que o percentual de indígenas no nível superior é “5 vezes maior que em 2011”. O levantamento aponta que: “[...] o total de alunos indígenas foi de 9.764 em 2011 para 46.252 em 2021”, mas apesar de ter crescido o número de estudantes, o estudo destaca a falta de professores indígenas nas instituições.

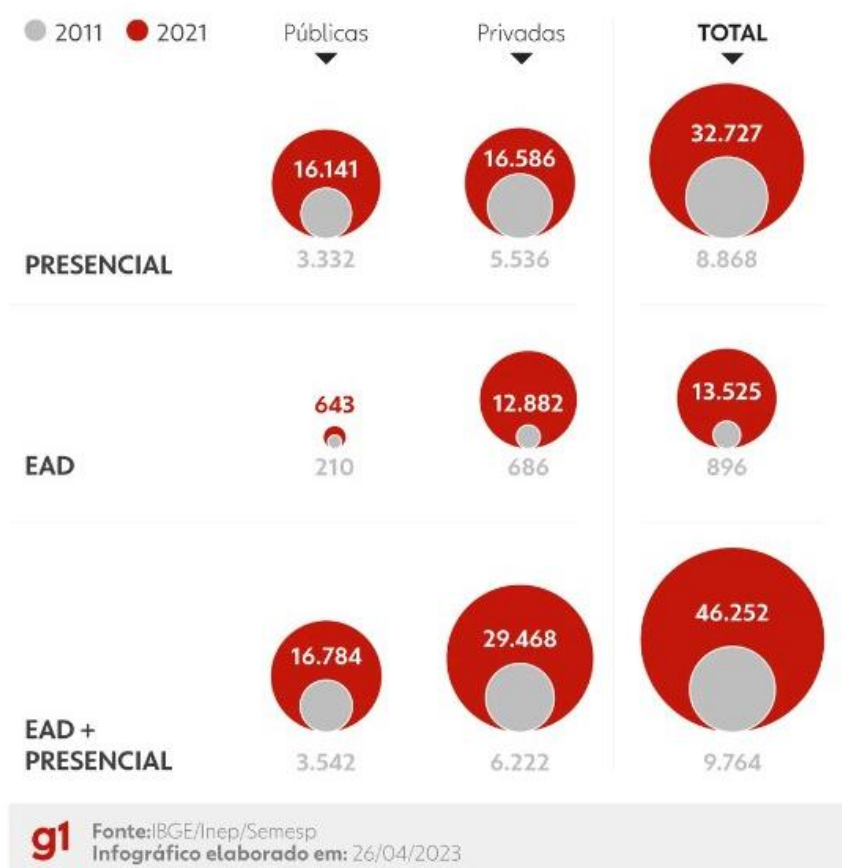
132 Ailton Krenak - Discurso na Assembleia Constituinte - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TYICwl6HAKQ> – Acesso em: 15/01/2024 - às 17h38.

¹³³ **Número de indígenas no ensino superior é 5 vezes maior que em 2011, aponta levantamento** <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/05/06/numero-de-indigenas-no-ensino-superior-e-5-vezes-maior-que-em-2011-aponta-levantamento.ghtml> Publicado em 06/05/2023 por Emily Santos - Acesso: 16/01/2024 – às 8h12.

Figura 21: Número de indígenas no ensino superior

Indígenas no ensino superior em 2011 e 2021

Total representa um crescimento de 374% no período de 10 anos



Total de indígenas no ensino superior segundo levantamento do Semesp. — Foto: Arte: g1/Bernardo Soares

Fonte: Site: G1-São Paulo

O resultado apontado pela Semesp indica que São Paulo foi a cidade com maior número de alunos indígenas matriculados, com 13% do total. Enquanto o Acre é o último estado do ranking com apenas 0,22% de indígenas matriculados no ensino superior brasileiro.

O secretário do conselho do CEI/UFAC – Coletivo dos Estudantes Indígenas da Universidade Federal do Acre, Samuel Arara, explica que é necessário ocupar os espaços.

“Indígena também pode ser engenheiro, doutor, usar iphone, ser empresário, comprar um carro. Precisamos quebrar estereótipos acerca de nós, porque o indígena imposto pelos portugueses em 1500 é muito diferente do indígena da contemporaneidade. Hoje temos liberdade de nos expressar, conhecemos nossos direitos e precisamos reivindicá-los. Eu me represento, tenho orgulho da minha identidade, luto pra honrar os meus ancestrais, valorizando minha cultura, onde quer que eu vá”. (G1 – Ac)¹³⁴

Essa representação citada por Samuel Arara é o que tem acontecido conforme tem mostrado os números de alunos indígenas no ambiente acadêmico. Na Universidade Federal do Acre, alunos indígenas vinculados ao Grupo PET *Conexões de Saberes: Comunidades Indígenas – os petianos*¹³⁵, são de diferentes cursos, atuando com pesquisas de distintas ordens, e que estarão no mercado de trabalho, nas diversas áreas do conhecimento. Entre eles:

- **Alvaro Ferreira de Moura Neto** – Povo Apurinã, terra indígena Valparaíso, localizada no sul do Amazonas, no município de Boca do Acre. Ingressou em 2020 no curso de ciências sociais (UFAC), com pesquisa voltada ao seu próprio nome Sukunaky (taboca brava), já que para os Pupykary a taboca é de grande importância, e essa pesquisa irá dar início ao meu TCC.
- **Angela Nunes Silva Manchinery** – Cursa Licenciatura em História na UFAC. Filha de um pai Huni Kuĩ (Kaxinawá) e mãe Manchinery, anseia trabalhar na educação indígena.
- **Ernizia Borges Sereno Kaxinawa** – Ingressa na UFAC em 2018, no Curso de Ciências Econômicas. Do povo Kaxinawá/Huni Kuĩ.
- **Francisco Manchinery** – Estudante de Economia – UFAC.
- **José Ruy do Nascimento** – Cursando Bacharelado em Psicologia na UFAC, desenvolve pesquisa sobre “Expropriação territorial, perturbações identitárias e emergência étnica. O caso dos Nawa do Acre e dos Cariri Xocó de Sergipe e O Bem Viver e os Povos Indígenas”.
- **Jhonnatan Nascimento Oliveira** - Xymery Apurinã - Graduando no Curso de Licenciatura em História – UFAC.

¹³⁴ G1 – Ac – Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2023/04/19/acre-tem-o-menor-percentual-de-indigenas-no-ensino-superior-do-pais-diz-levantamento.ghtml> Por Victor Lebre, g1 AC — Rio Branco -19/04/2023. Acesso em: 16/01/2024 - às 08h32.

¹³⁵ Equipe Pet Indígena – Disponível em: <https://www.petcomunidadesindigenasufac.org/equipe> Acesso em: 16/01/2024 - às 10h23.

- **Paulo Henrique Mesquita Candido** – Povo Apurinã. Cursa Ciências Sociais - UFAC.
- **Queren Souza de Castro** - Estudante do Curso de Licenciatura Letras – Francês, na UFAC. Pesquisa voltada sobre o tema “A Morte/ Desaparecimento das Línguas e suas Consequências: extinção das línguas indígenas dentro das comunidades”.
- **Ruwi Costa Silva Manchineri** - Acadêmico do Curso de Educação Física - Licenciatura com pesquisa voltada para compreender “Os critérios para ingresso de alunos indígenas na pós-graduação”.
- **Thalia Coutinho Fernandes** – Graduada em História - Bacharelado, na UFAC. Também é estudante de Técnico em Enfermagem. Pertence à etnia Shanenawa, no município de Feijó/AC, com pesquisas voltadas às “Narrativas do Povo Shanenawa: Representações Simbólicas”.
- **Wuriu Costa Silva Manchineri** - Cursou História na UFAC, depois migrou para o curso de Ciências Econômicas. Desenvolve pesquisa para compreender “Os critérios para ingresso de alunos indígenas na pós-graduação”.
- **Wardeson Rodrigues Domingos Kaxinawá** - Cursando Licenciatura em Música na Universidade Federal do Acre – UFAC, é membro do Coletivo de Estudantes Indígenas da UFAC – CEIUFAC.
- **Elcio Severino da Silva Manchineri** – Voluntário do PET Conexões Indígenas e cursa Ciências Sociais na UFAC. Em 2019, foi eleito para a suplência no Colegiado Acadêmico do Curso e integrante do Centro Acadêmico do Curso de Ciências Sociais. Desenvolve pesquisa que envolve o estudo de “algumas visões estereotipadas sobre os indígenas.
- **Clecio Huni Kuin** – Voluntário PET Conexões Indígenas, é graduando em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Ministra dois cursos de extensão denominados "Academic English -Listening and Speaking 2" e "Leitura em língua inglesa - intermediário" pelo Centro de Idiomas da UFAC.
- **Ketlen Apurinã** – Voluntário do Pet Conexões Indígenas, é mestranda em Letras: Linguagem e Identidade (PPGLI) pela UFAC. É especialista em Ciências da Religião (2019) pela UFAC, licenciada em Letras Inglês (2017) e graduanda em Bacharelado em Psicologia pela mesma instituição.

- **Liliane Araujo Maia** – Voluntária do Pet Conexões Indígenas, é graduada em História Bacharelado, estudante de Especialização em Relações Étnico-Raciais e Indígena, na UFAC e participa do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas - NEABI.

Na área artística, encontramos muitos indígenas que têm trilhado esse caminho e mostrado as características dos povos originários. Muitos enveredam pelo teatro, música, interpretação, cinema, pintura, dança e até a nova onda das redes sociais como “blogueiro”, entre outros.

Kay Sara¹³⁶ tem raízes indígena de dois povos indígenas, é filha de indígenas do povo Tariano e Tukano. A atriz é também cantora de cantos ancestrais, performer e já fez vários trabalhos: filme: *Tainá 2 - A aventura continua* (2004); curta-metragem: *Uayna Lágrimas de Veneno* (2010); e *Ser Ou Não Ser?* (2010). Participou de diversos outros trabalhos, sendo os mais famosos a série *Aruanas* (2019) e um papel na segunda temporada da série da Netflix *Cidade Invisível*. Ela também se prepara para aparecer internacionalmente no longa-metragem *Antígona na Amazônia*, de Milo Rau.

Podemos ainda citar outro indígena que tem ganhado notoriedade na telinha da TV e nas redes sociais como ator e cantor, é o líder indígena Mapu Huni Kuĩ, do estado do Acre, nascido na divisa com o Peru na aldeia Kaxinawá Ashaninka do Rio Breu. Em entrevista dada a Revista Veja¹³⁷, ele diz:

[...] não tenho educação formal: meu aprendizado vem da floresta. Jamais imaginei que esses ensinamentos ajudariam a me tornar um ativista pelos direitos indígenas. Também sou cantor e ator. Gravei músicas com o DJ Alok e atualmente interpreto o personagem Raoni Guató na novela Terra e Paixão, da Globo. Recentemente, viajei até Cannes, na França, com a ministra dos Povos Indígenas, Sonia Guajajara, onde encontrei com o ator Leonardo DiCaprio, para pedir apoio financeiro para um fundo que criamos em defesa da Floresta Amazônica.

Além de líder espiritual do Povo Huni Kuĩ, ele também é ativista das causas indígenas acerca da terra. O cacique, como ator, atuou na novela Terra e Paixão, em 2023, e também gravou um canto com o Dj Alok: o Futuro é Ancestral¹³⁸.

¹³⁶ Kay Sara – atriz – Disponível em: <https://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-787099/biografia/> Acesso em: 10/01/2024 - às 16h16.

¹³⁷ Revista Veja - <https://veja.abril.com.br/brasil/trabalho-para-ajudar-meu-povo-diz-indigena-da-novela-terra-e-paixao> Acesso em: 10/01/2024 - às 16h32.

¹³⁸ O Futuro É Ancestral | The Future Is Ancestral (Live Performance ONU/NY 2022) - <https://www.youtube.com/watch?v=C9qxsXb1rdo> - 82.248 visualizações 12 de mai. de 2023. Acesso em: 10/01/2024 – às 17h05.

Em 2012, senti um chamado para deixar minha terra para estudar, e também para encontrar uma forma de ajudar meu povo. Em Cruzeiro do Sul, segunda maior cidade do Acre, fui surpreendido com o mundo ocidental. Achei que eu chegaria lá e teria casa, comida e amigos para me ajudar, mas o que me ofereceram de graça foi apenas álcool e cigarro. Vivi meses à míngua até conseguir trabalho como cantor e juntei dinheiro para me mudar para a capital, Rio Branco. De lá, fui para Brasília para participar de um acampamento indígena — onde conheci a antropóloga Araci Labiak, que me convidou para morar em Curitiba, onde trabalhei ministrando a sagrada medicina da ayahuasca. No Paraná, gravei meus primeiros rezos sagrados e postei os vídeos no YouTube. Foi a partir desses vídeos que o DJ Alok me conheceu e decidiu produzir minhas músicas, além de me convidar para gravar com ele seu novo trabalho, Futuro Ancestral. No fim do ano, apresentaremos essas músicas na ONU, em Nova York. (VEJA, 2023, Ed. 2853)¹³⁹

O projeto com o Dj Alok conta com a união dos povos Yawanawá, Huni Kuĩ e Guarani, respectivamente com Yawanawas & Owerá, Mapu Huni Kuin e Kunumi MC. O vídeo está disponível na rede social do *YouTube Alok*, com 724.666 visualizações, postado em 26 de setembro de 2021. E esse projeto avança valorizando os povos originários e as culturas múltiplas, pois esses cantos não são cantados apenas na língua portuguesa, mas nas línguas indígenas dos povos Huni Kuĩ, Yawanawas e Owerá - Kunumi MC, evidenciando assim as diferenças entre os povos indígenas.

O Dj Alok, através do Instituto Alok¹⁴⁰, vem atuando ainda em conjunto com outros povos originários e, assim, vem fortalecendo, valorizando e reconhecendo a diversidade étnica e cultural com projetos como: Festival Brasil é Terra indígena - BSB; A presença indígena nas universidades – IX ENEI e o X ENEI – Encontro Nacional dos Estudantes indígenas – UNICAMP/SP; Recolhimento e cura – Infraestrutura e construção de pequenas casa na Aldeia Mutum – AC; Campo de fartura – Centro Huwã Karu Yuxibu – Rio Branco AC. Nesse último projeto, cuidou-se da revitalização e fortalecimento do Centro como contribuição para a preservação da cultura da comunidade Huni Kuĩ. Na página/site do instituto, há 22 projetos apoiados pela entidade.

Na área da saúde, também podemos citar que os indígenas também estão adentrando. Laura Feliciano Paula, uma jovem da etnia Terena, é a primeira estudante indígena a ingressar e a concluir o Curso de Medicina pela Universidade de Santa Maria, em 2016. No portal do MEC, na aba educação/inclusão, está a

¹³⁹ Revista Veja - Mapu Huni Kuin em depoimento dado a Felipe Branco Cruz – Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/trabalho-para-ajudar-meu-povo-diz-indigena-da-novela-terra-e-paixao>

Acesso: 10/01/2024 – às 16h55

¹⁴⁰ Instituto Alok – Projetos Povos indígenas – Disponível em: <https://institutoalok.org/projetos/brasil/povos-indigenas/> Acesso: 10/01/2024 – às 17h34.

matéria que destaca *Universidade gaúcha forma a primeira indígena em Medicina*¹⁴¹. Nela, há a informação de “a jovem médica pretende voltar para Anastácio, município sul-mato-grossense. O Conselho Regional de Medicina de Mato Grosso do Sul (CRM/MS) entregou o registro profissional da jovem e outros 46 médicos recém formados”.

Com orgulho de ser a primeira médica indígena da etnia Terena, ela discorre,

“Todos os patricios que conquistam um diploma de graduação servem de exemplo para as novas gerações. Nós indígenas enfrentamos muitas dificuldades para estudar, não só pela questão cultural como também pela questão sócio econômica, durante o curso deixamos de ser alguém que pode ajudar nas despesas e passamos a ser alguém dependente de ajuda financeira”.¹⁴²

4.3.5 Artes indígenas

A antropóloga Lux Vidal (2000, p. 13) diz: “O homem ocidental tende a julgar as artes dos povos indígenas como se pertencessem à ordem estática de um Éden perdido”. Por isso, às vezes, é ainda desvalorizada.

A estudiosa explica que [...] a arte está intimamente relacionada a outras esferas da cultura, como a organização social e religiosa, as possibilidades e limitações do meio ambiente, a tecnologia disponível para o grupo. Assim, a arte participa de maneira muito estreita das outras dimensões da vida (VIDAL, 1985, p. 15)

A população indígena possui um leque de elementos artísticos em suas culturas. Esses elementos carregam significados e sentidos intrínsecos nas tradições do seu povo, seja no grafismo, nas pinturas, no artesanato, na cerâmica, na ornamentação do corpo ou do rosto, nos acessórios, nas cestas, utensílios e adereços, entre outros. Retratam e ornam com cores, desenhos, rabiscos, formas geométricas que se transformam em organismos vivos como elementos da natureza como a cobra.

¹⁴¹ Portal do Me – Educação/inclusão – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/43031-universidade-gaucha-forma-a-primeira-indigena-em-medicina> Acesso em: 16/01/2024 – às 09h00.

¹⁴² Capital do Pantanal - CRM/MS confere registro à primeira índia terena de Mato Grosso do Sul à se tornar médica - Disponível em: <https://www.capitaldopantanal.com.br/geral/crmms-confere-registro-a-primeira-india-terena-de-mato-grosso-do-sul/524197/> Acesso em: 16/01/ 2024 - às 09h07.

Como os povos originários são diferentes entre si, há uma gama de artes com significados diferentes, pois são específicas de cada povo. É importante que, ao trabalhar com os alunos artes indígenas, o professor trabalhe o significado daquilo que está sendo feito, permitindo a eles entenderem o sentido daquele símbolo para aquele povo. Por exemplo, quando falamos de pintura corporal, qual o significado disso? Qual o sentido e significado dos grafismos?







Lux Vidal (1985, p. 16) explica que: “Aplicada no corpo, à pintura possui uma função essencialmente social e mágico-religiosa, mas é também a maneira reconhecidamente bonita e correta de apresentar-se, havendo aqui uma correspondência entre o ético e o estético”.

O grafismo remete a uma ideia simétrica, em formatos diferentes de repetição, que entoam de forma simples a identidade de um povo e comumente representam a relação com a natureza. São bastante utilizados em acessórios, pinturas corporais e em cestas. Nesse viés, ao trabalhar com a arte indígena, é preciso ter cuidado para não cair na ideia generalista, é importante se reportar a significado. Segundo Anne-Marie Pessis e Niéde Guidon (2000, p. 28) pode existir misturas de “Duas culturas diferentes podem representar uma mesma ideia utilizando dois grafismos diferentes e uma mesma forma pode ter significados diferentes em contextos diferentes”.

Segue abaixo alguns modelos de grafismos.

A pesquisadora Maristela Maria Ribeiro (2012) mostra que o Povo Asurini divide-se em três grupos. Um deles refere-se à natureza.

Figura 22: Influência da Natureza no Grafismo

AJUAWUIAKI – ramos de árvore	
EIREMA'YWA – favo de mel	
AWATIPUTYRA – espiga de milho	
KUMANA – feijão	
JAWARAJURYNA – pescoço do jaguar	
YWRYWAAKA – pintura da lagarta	

FONTE: Maria Ribeiro (2012, p. 41)

A arte expressada através do grafismo é bastante ampla e diversa em seus significados. Abaixo, há os grafismos dos indígenas do povo Waiãpis do Amapá.

Figura 23: Grafismo Povo Waiãpis do Amapá

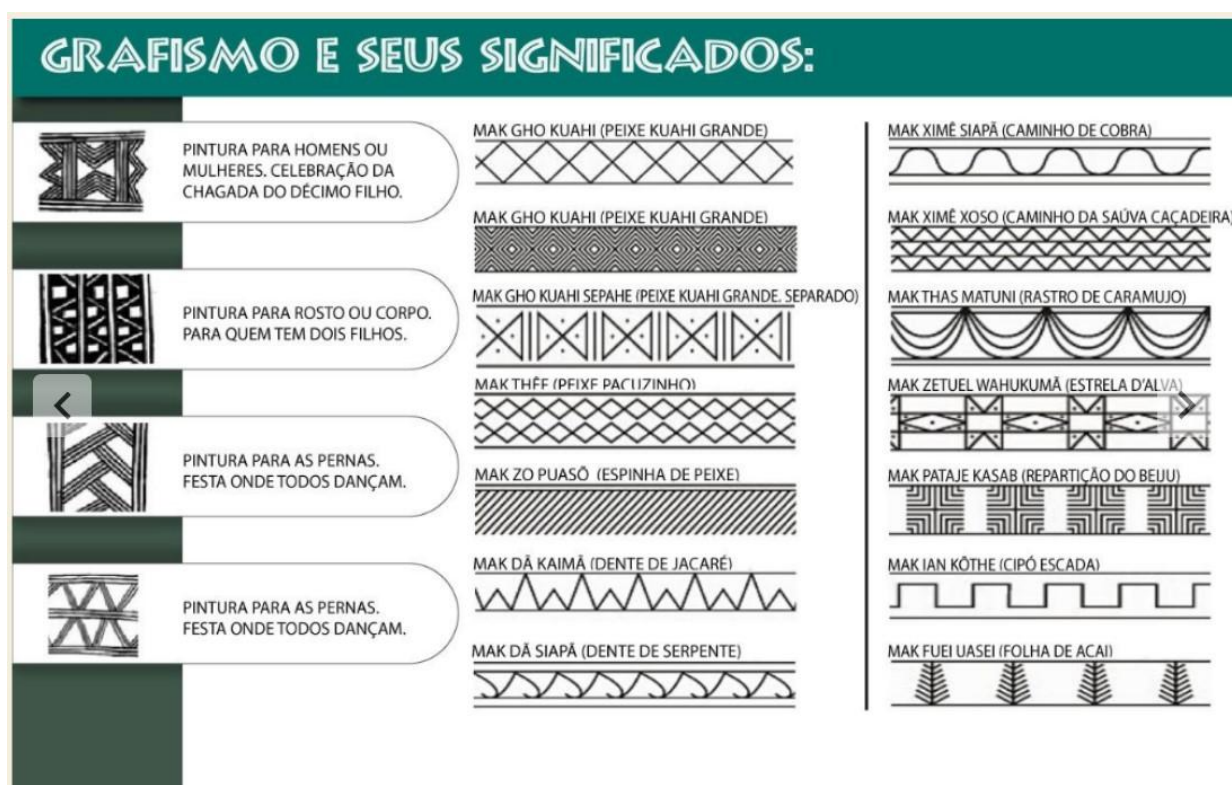
<p>Nome indígena: y'o kusiwarã jyvoe kusiwarã jawi pire. Significado: lagarta, jiboia e casco de jabuti.</p>	
	<p>Nome indígena: tukã moju. Significado: cobra-tucano.</p>
<p>Nome indígena: jawi. Significado: casco de jabuti.</p>	

Fonte: Folha Sp. Exposição “ArteFatos Indígenas” –¹⁴³.

¹⁴³ Folha de São Paulo – Folhinha – A mostra “ArteFatos Indígena” acontece de terça a domingo, no Parque Ibirapuera – Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/folhinha/dicas/di26111113.htm> Acesso: 17/01/2024, às 11h11.

Existem uma infinidade de representações de grafismos indígenas que podem ser trabalhados nas salas de aula, e é importante não apenas mostrar os traços, mas seus significados e de qual povo ele refere-se. Há uma gama de modelos e cada um deles aponta para sentidos diferentes a depender de qual povo seja. Às vezes, remete-se ao mesmo sentido, às vezes a outro completamente diferente.

Figura 24: Grafismos e seus significados



Fonte: Portal de aulas on-line do Rodrigues Dórea¹⁴⁴

4.3.6 Indígenas do Brasil

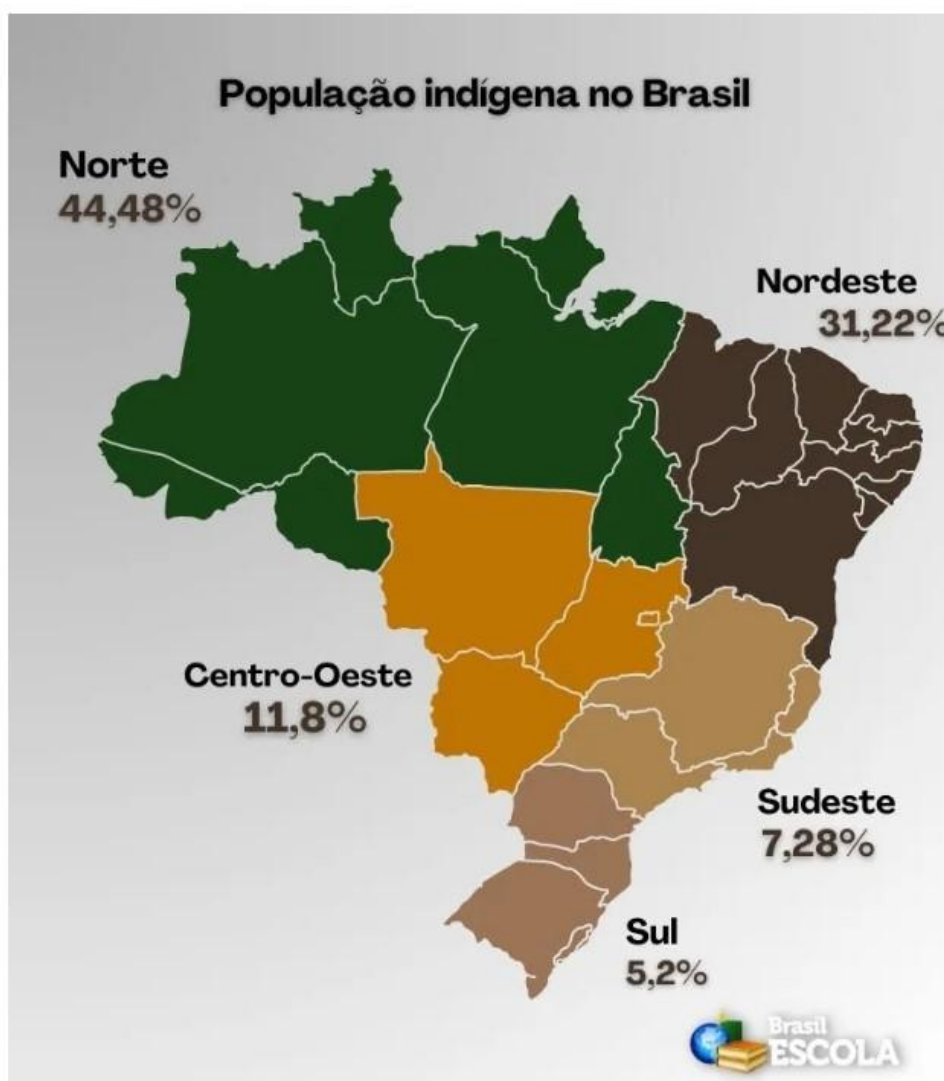
A Fundação Nacional dos Povos indígenas – Funai¹⁴⁵ divulgou o Censo 2022 com um número de populações indígenas no Brasil, com um quantitativo de 1,7 milhão de indígenas no Brasil.

¹⁴⁴ EAD de ARTE 25 – Arte Indígena Brasileira. Disponível em: <https://rodriguesdorea.wordpress.com/2020/09/28/ead-de-arte-25-arte-indigena-brasileira/> Acesso em: 17/01/2024 às 11h43.

¹⁴⁵ Fundação Nacional dos Povos Indígenas – Funai – Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas#> Acesso: 17/01/2024 às 16h14.

Os dados contabilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que grande parte das populações indígenas está concentrada na Região Norte, com 44,48%, em torno de 753.357 indígenas habitando a região. A segunda região que recebe o maior número de indígenas é o Nordeste, com 31,22%, em torno de 528,8 mil. Atrás, vem o Centro-Oeste em 11,80%, com 199.912; depois o Sudeste em 7,28%, com total de 123.369 pessoas indígenas e, por fim, o Sul com 5,20%, equivalente a 88.097. Conforme mostra a imagem abaixo:

Figura 25: População indígena no Brasil

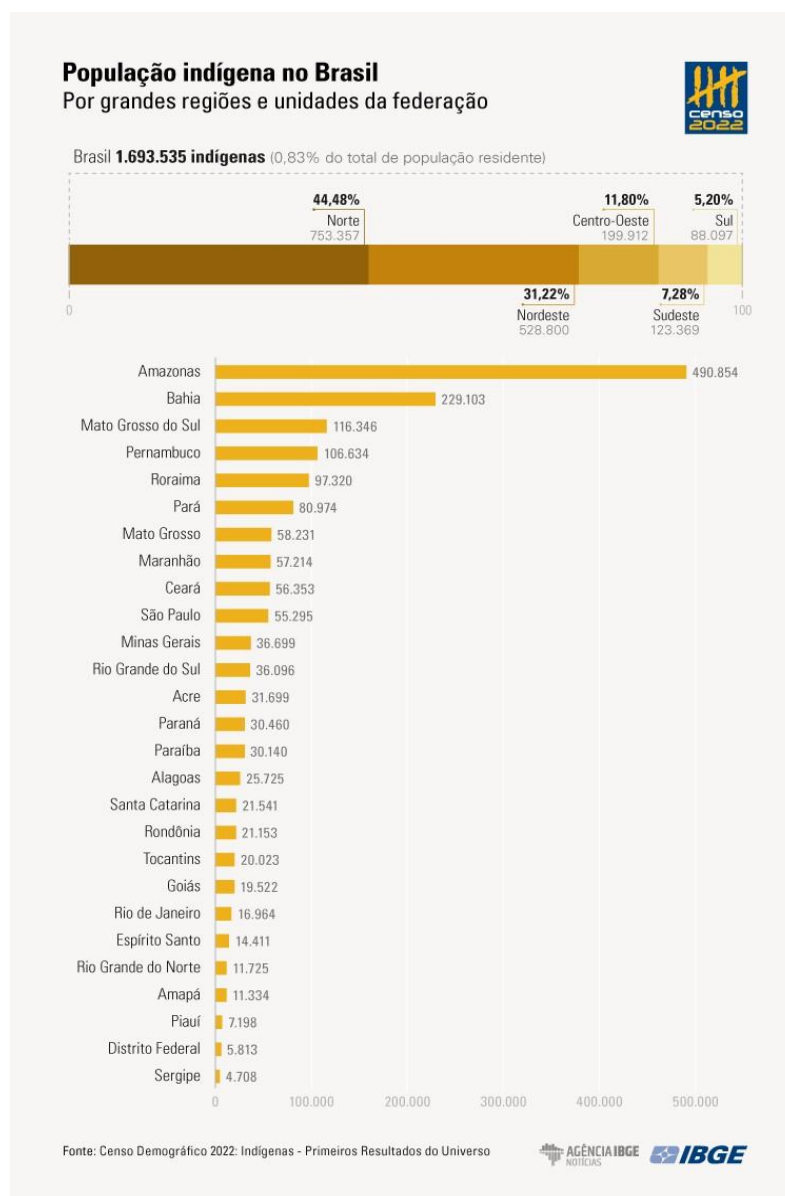


Fonte: Brasil Escola¹⁴⁶

¹⁴⁶ Censo 2022: população indígena é de quase 1,7 milhão – Brasil Escola – Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/populacao-indigena-brasil-2022/3129198.html> Acesso: 17/01/2024 - às 16h31h.

Além do número de indígenas por região, o Censo também informa por estado. Os três mais populosos são: Amazonas, Bahia, Mato Grosso do Sul; e nos menos populosos estão: Sergipe, em último lugar, e Distrito Federal, em penúltimo lugar. Esses dados corroboram a desconstrução de que as populações originárias estão acabando ou fadadas a desaparecer como pensam muitas pessoas. Segue abaixo, gráfico com dados com quantitativo de indígenas por estado.

Figura 26: Censo 2022 - População indígena no Brasil



Fonte: Site IBGE¹⁴⁷

¹⁴⁷ Brasil tem 1,69 milhão de indígenas, aponta Censo 2022 - Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/08/brasil-tem-1-69-milhao-de->

Esses dados são importantíssimos para evidenciar que em todo o território brasileiro temos populações indígenas de diferentes etnias. Esses dados desconstruem muitos estereótipos de que em determinados lugares não tem indígenas.

Conforme manual de comunicação da SECOM¹⁴⁸, com base nos dados do IBGE, temos muitas etnias espalhadas no Brasil. Relacionas em ordem alfabética são: Aconã; Aikaná; Aimore; Ajuru; Akuntsú; Alaketesu; Alantesu; Amanayé; Amondáwa; Anacé; Anambé; Apalaí; Apiaká; Apinayé; Apolima-Arara; Apurinã; Aranã; Arapáso; Arapiun; Arara de Rondônia; Arara do Acre; Arara do Aripuanã; Arara do Pará; Arawá; Araweté; Arikapú; Arikém; Arikén; Arikosé; Aruá; Aruak; Ashaninka; Asurini do Tocantins; Asurini do Xingu; Atikum; Ava-Canoeiro; Awati; Awetí; Baenã; Bakairí; Banawa; Baniwa; Bará; Barasána; Baré; Bóra; Borari; Boróro; Botocudo; Catokin; Chamakóko; Charrua; Chiquitano; Chiquito; Cinta Larga; Dâw; Dení; Desána; Diahói; Djeoromitxi-Jabutí; Enawenê-Nawê; Fulni-ô; Galibi do Oiapoque; Galibí Marwórno; Gavião de Rondônia; Gavião Krikatejê; Gavião Parkatejê; Gavião Pukobiê; Guaikurú; Guajá; Guaraní; Guarani Kaiowá; Guarani Mbya; Guarani Nhandeva; Guató; Hahaintesu; Halotesu; Himarimã; Hixkaryána; Hupda; Ikpeng; Ingarikó; Irántxe; Issé; Jabutí; Jamamadí; Jarawára; Jaricuna; Javaé; Jê; Jeripancó; Juma; Jurúna; Ka'apor; Kadiwéu; Kaeté; Kahyana; Kaiabi; Kaimbé; Kaingang; Kaixana; Kalabaça; Kalankó; Kalapalo; Kamakã; Kamayrurá; Kamba; Kambéba; Kambiwá; Kambiwá-Pipipã; Kampé; Kanamanti; Kanamarí; Kanela; Kanela Apaniekra; Kanela Rankocamekra; Kanindé; Kanoé; Kantaruré; Kapinawá; Kapon; Karafawyana; Karajá; Karapanã; Karapotó; Karib; Karijó; Karipuna; Karipúna do Amapá; Kariri; Kariri-Xocó; Karitiana; Katawixí; Katuena; Katukina; Katukina do Acre; Kawahíb; Kaxarari; Kaxinawá; Kaxixó; Kaxuyana; Kayapó; Kayuisiana; Kinikinau; Kiriri; Kisêdjê; Kithaulu; Koiupanká; Kokama; Kokuiregatejê; Kontanawá; Korúbo; Krahô; Krahô-Kanela; Krenák; Krenyê; Krikati; Kubeo; Kuikuro; Kujubim;

[indigenas-aponta-censo-2022](https://www.terra.com.br/nos/o-que-explica-alta-de-quase-90-na-populacao-indigena-registrada-pelo-censo-2022,4ab3c7d4fed8652b48145e3c0f98b3ca8e5qr8j5.html) Acesso: 17/01/2024, às 16h22 e Portal Terra – Entrevista: Letícia Mori - Da BBC News Brasil em São Paulo – Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/o-que-explica-alta-de-quase-90-na-populacao-indigena-registrada-pelo-censo-2022,4ab3c7d4fed8652b48145e3c0f98b3ca8e5qr8j5.html> Acesso: 17/01/2024 - às 16h54.

¹⁴⁸ Senado Federal – Manual de comunicação Social - SECOM – Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio#:~:text=Os%20nomes%20de%20povos%20ind%C3%ADgenas,%2C%20os%20uaimiris%2C%20os%20xavantes> Acesso em: 17/01/2024 - às 17h02.

Kulina Madijá; Kulina Páno; Kuripako; Kuruáya; Kwazá; Laiana; Lakondê; Macro-Jê; Makú; Makú (Nadahup); Makúna; Makuráp; Makuxi Patamóna; Manaindê; Manao; Manchineri; Manduka; Maragua; Marimã; Marúbo; Matipú; Matís; Matsés; Mawayána; Mawé; Maxakali; Maxakali; Maya; Maytaou; Mehináku; Miguléno; Miránha; Miriritapuaia; Mondé; Mucurim; Mundurukú; Múra; Mynky; Nadeb; Nahukuá; Nambikwára; Naravute; Nawa; Negarotê; Ninám; Nukiní; Ofayé; Oro Win; Paiaku; Pakaa Nova; Palikur; Panará; Pankará; Pankarará; Pankararú; Pankararú-Kalankó; Pankararú-Karuazu; Pankaru; Pano; Papavó; Parakanã; Paresí; Parintintim;; Pataxó; Pataxo Há-Há-Há; Paumarí; Paumelenho; Pirahã; Piratapuya; Piri-Piri; Pitaguari; Potiguara; Payanáwa; Puri; Puroborá; Ramarama; Ramaráma; Rikbaktsa; Sabanê; Sakurabiat; Salamã; Samúko; Sanumá; Saporá; Sarare; Sateré-Mawé; Sawentesu; Shanenáwa; Sikiyana; Sirino; Surí de Rondônia; Surí do Pará; Tabajara; Tamoio; Tapajós; Tapayuna; Tapeba; Tapirapé; Tapiuns; Tapuia; Tariana; Taulipáng; Tawandê; Tembê; Tenetehara; Tenharim; Terena; Tikúna; Timbira; Tingui-Botó; Tiriyo; Torá; Tremembê; Truká; Trumái; Tsohom Djapa; Tukano; Tumbalalá; Tunayana; Tupaiu; Tuparí; Tupi; Tupi-Guarani; Tupinambá; Tupinambaraná; Tupiniquim; Turiwára; Tuxá; Tuyúca; Txapakúra; Umutina; Uru-Eu-Wau-Wau; Urucú; Wai Wai; Waiãpy; Waikisu; Waimiri Atroari; Qakalitesu; Wanana; Wapixana; Warekena; Wassú; Wasusu; Wauja; Wayana; Witóto; Xacriabá; Xambioá; Xavante; Xerente; Xereu; Xetá; Xipáya; Xocó; Xokléng; Xucuru; Xucuru-Kariri; Yaipiyana; Yamináwa; Yanomaní; Yanomami; Yanomán; Yatê; Yawalapití; Yamanawá; Ye'kuana; Yudjá; Yuhúp; Yurutí; Zo'é; Zoró; Zuruahã.

Essas populações estão distribuídas em todo o território brasileiro.

4.4 (Re)vendo a abordagem: O que NÃO deve ser ensinado nas escolas sobre os povos indígenas?

Muito se discute sobre a colonialidade do saber e a violência voraz na supressão da história indígena na história oficial. São sabidas as problemáticas e as consequências disso para a humanidade. Disso não há mais dúvida e, diante de um diagnóstico, é necessário o tratamento, ou seja, já se tem o das perdas, agora é hora de criar as alternativas de mudanças. Não basta termos esse diagnóstico, é preciso criar mecanismos de soluções dos problemas.

4.4.1 Representação caricaturada

Ao longo do tempo, o que era ensinado nas escolas sobre os povos originários ocorria, prioritariamente, no dia 19 de abril, no Dia do Índio, hoje Dia dos Indígenas. Era bastante comum ver as crianças com os rostos pintados, com um cocar na cabeça e cantando a música: *Brincar de Índio da Xuxa*¹⁴⁹.

Clécio Ferreira, indígena do Povo Huni Kuĩ do Acre, relata que não dá pra continuar perpassando a ideia antiga trazida pelos livros didáticos de História. Em seu relato, esclarece dizendo: “[...] eu vi quando estava estudando no ensino fundamental e médio. Não dá pra continuar dizendo que os povos indígenas quando fazem os ritos, fazem uh, uh, uh.... por que isso nunca existiu no Acre”¹⁵⁰.

Muito já foi falado nesse trabalho a respeito da construção da imagem do índio, essa caricatura é uma representação que forma a identidade de um povo. No entanto, não mostra a identidade como ela é, mas uma identidade criada, construída, fabricada. Todos os dias, os seres humanos estão criando uma nova identidade, porque podemos ser um e, ao mesmo tempo, vários. Podemos ser uma pessoa no trabalho, na escola, na universidade, na igreja, no *happy hour*, em casa, pois a identidade não parte apenas de si, mas do social. Como habitantes de um mundo líquido, nós estamos em busca, constantemente, de elementos mercadológicos, tornando-nos pessoas coisificadas e desvalorizando as identidades que, muitas vezes, estão fora desse contexto.

Somos, portanto, sujeitos com identidades líquidas e não-fixas. Os indígenas não estão fora dessas mudanças e transformações. É o que se pode constatar nos estudos de Zygmunt Bauman (2005, p. 35), quando diz que “Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto”.

Stuart Hall (2005, p. 13), quanto à identidade fixa, “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. E reitera que esta é “definida historicamente, e não biologicamente”. Isto é, a identidade indígena foi criada e caricaturada numa percepção não-existente, ou seja, um indígena irreal.

¹⁴⁹ Xuxa canta "Brincar de índio" – Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sfdL4bRI_wng
Acesso: 18/01/2024 as 11:16hs

¹⁵⁰ **Entrevista Clécio Ferreira – Pet indígena** - Povo Huni Kuin - Cursa Letras Inglês – UFAC.
Tempo de Entrevista: 21:28.42. Data: 11/10/2023

Essa identidade do índio, no singular, permanente nesse desenho com traços demasiadamente exagerados, gélido no tempo de uma história linear e factual, representando a desconstrução dos indígenas genuínos. Deformou e ainda deforma a imagem mais expressiva por uma expressão grotesca e deformada.

Para colaborar na transformação do status quo, pode ser ensinada na escola a diversidade dos povos e suas especificidades. Em vez de querer abarcar todos os indígenas e coloca-los no genérico, é importante escolher um povo e se debruçar nas características, particularidades dessa etnia escolhida.

4.4.2 A ideia do povo genérico

É bastante comum vermos, nos livros didáticos, os povos originários de forma genérica. E isso é um grande equívoco. A própria palavra índio indica a homogeneidade construída historicamente. Os Jaminawa, Manchineri, Huni Kuĩ, Ashaninka, Shanenawa, Yawanawá, Katukina e tantos outros povos deixam de ser apresentados nas suas especificidades para serem resumidos à nomenclatura de “índios”. Portanto, é fundamental deixar essa prática.

A primeira ideia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. [...] deixam de ser Tupinambá, Goitacá, Puri, Coroadó e Coropó para se transformarem em “índio”, isto é, “índio genérico”. (ARAUJO, 2010, p. 18)

Quando se apresenta os povos originários de forma genérica, está-se colocando toda uma gama de identidades como se fosse uma única. É necessário atentar que “Hoje vivem no Brasil mais de 220 etnias, falando 188 línguas diferentes. Cada um desses povos tem sua forma de expressão, sua religião, sua arte, sua ciência, sua dinâmica histórica própria, que são diferentes de um povo para outro” (*Idem*).

Por isso, é importante ter uma abordagem que problematize essa homogeneização e retrate a diferença entre os povos, as línguas, suas formas de expressões, dinâmicas históricas, religiosidades e até as semelhanças. Somado a isso, urge também trabalhar as especificidades dos povos, não basta apenas saber que esses são diferentes – de nós e entre si, é necessário conhecê-los em suas particularidades.

4.4.3 Culturas atrasadas e/ou congeladas no tempo

A maneira como os indígenas foram apresentados, na história do Brasil, no livro didático e nas escolas, indicou essa ideia de que ao falar sobre eles estaríamos falando de algo distante e primitivo. São narrativas e pensamentos originados das ideias trazidas pelos primeiros colonizadores com as perspectivas da modernidade que se fermentou na historiografia brasileira e depois se levedou no contexto educacional.

O antropólogo Grupioni explica que:

“[...] um outro equívoco dos livros didáticos, são tratarem os índios sempre pelo aspecto da negação. Então os índios eram aqueles sem rei, sem lei, sem fé. Então eles não tinham religião, eles não tinham a escrita, eles não tinham o metal. E a gente sempre olha pra essas sociedades pelo aspecto da falta, quando a gente tem todo um jeito de olhar, que se organizam de forma absolutamente diversas e entender, por exemplo, que essas sociedades não tem a escrita, mas transmitem seus conhecimentos pela oralidade ao longo de gerações. São sociedade que não tinham o metal, mas que dominaram a agricultura, que tem a cerâmica, que tem várias outras técnicas de lidar com o ambiente de uma forma completamente diferente das nossas”.

Esse olhar equivocado, que gera uma sociedade sobre o aspecto da falta, é uma forma de comparação com outra sociedade, - dita moderna, como se esta fosse superior e/ou melhor que a outra. Dito isto, uma forma de mudar esse cenário é buscar valorizar as sociedades indígenas, mostrando não aquilo que as comunidades indígenas não têm, mas aquilo que ela possui. Em outras palavras, deve-se trabalhar em sala de aula as tecnologias, técnicas e formas de sobrevivência na mata, conhecimentos da natureza, conhecimentos medicinais, oralidade, conhecimento dos ancestrais e entre outros saberes.

Grupioni, no vídeo: *Povos indígenas, conhecer para valorizar*¹⁵¹, produzido pelo Museu do Índio/FUNAI e a Secretaria de Estado do Rio de Janeiro, explica que:

Há uma visão muito comum, que os índios, que a cultura indígena é algo congelado. Então o índio não muda. A gente muda, a gente muda as nossas roupas, muda o nosso jeito de cortar cabelo, fazer tatuagem e coisa e tal. Mas quando a gente olha pro índio, a gente quer sempre ver o índio nu, enfeitado com penas, andando nu e caçando na mata, quando a gente não ver essa imagem, a gente se retrai. A gente não identifica naqueles indivíduos essa identidade. Então, o índio que usa relógio deixa de ser índio.

¹⁵¹ Povos indígenas: Conhecer para valorizar – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw&t=692s> Acesso: 18/01/2024 - às 10h09.

Bessa Freire, nesse mesmo documentário, reitera aquilo que Grupioni afirmou acerca da ideia do índio congelado no tempo:

Hoje, no ano de 2010, nenhum português se veste como Pedro Alvares Cabral. Hoje, no ano de 2010, nenhum português escreve como Pero Vaz de Caminha. Nem fala como os portugueses da época. No entanto, ninguém vai dizer, ah! O Saramago não é um português autêntico, porque ele não fala como Pero Vaz de Caminha, não escreve como Camões. Não! A gente aceita que a cultura portuguesa tenha mudado, mas mantido a sua essência em português. Mas quando chega no índio, se ele botar uma camisa e um relógio, a gente imediatamente diz: não é mais índio, porque a gente não concede aos índios aquilo que a gente aceita pra todas as culturas do planeta, ou seja, o direito de mudarem.

O escritor Daniel Munduruku, no vídeo do Canal do YouTube – *Revista Novo Tempo*¹⁵², entende essa ideia primitiva ainda como um mecanismo do sistema colonial, uma forma de domínio do outro.

Quando as pessoas se impactam com aquilo que elas não sabem, elas costumam criar representações. Pra dizer, às vezes, que elas não são preconceituosas, que não trazem consigo estereótipos. [...] estamos num processo de transformação. [...] Nosso pensamento é colonizado. O pensamento do brasileiro é muito colonialista. Nós pensamos como colonizador. E quando pensamos como colonizador, nós precisamos que alguém seja menor do que a gente. Pra dominar alguém, a gente precisa se achar o máximo e o outro o mínimo. E aí a gente vai construindo uma narrativa, uma história, pra dizer que a gente é mais poderoso do que o outro. [...] Eu não deixo de ser indígena Munduruku, porque eu tenho um carro bacana, porque eu tenho um celular de última geração. Isso só deveria demonstrar a competência que eu tenho de poder ter tudo isso sem abrir mão de ser Munduruku. Eu não sou do passado. Mas também não sou do futuro. Eu sou do presente. Sou do agora.

É com essa perspectiva apresentada pelo indígena Daniel Munduruku que se quebra o sistema estático que envolveu a imagem do indígena na condição de culturas congeladas ou mesmo atrasadas.

4.4.4 Desconstruir as culturas ditas inferiores

As civilizações clássicas – romanos e gregos – chamavam de bárbaros aqueles povos que tinham tradições e culturas diferentes. Por essa relação da diferença, elas os consideravam inferiores e atrasados.

Bárbaro é, segundo (PARIS, 2020, p. 03/04),

¹⁵² Dia dos Povos Indígenas: Entrevista com Daniel Munduruku – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QqKGXoOQo9E> Acesso em: 18/01/2024, às 10h24.

A palavra se originou do desinteresse em conhecer as práticas culturais de outras sociedades. Como não faziam questão de compreender a língua desses povos os gregos afirmavam que suas conversas não tinham sentido, isto é, resumiam-se a “barbarbar” (expressão semelhante a ao atual “blábláblá”). Os romanos seguiam o mesmo exemplo, desvalorizando as comunidades com costumes distintos aos seus.

As próprias ciências humanas faziam uso desse termo: bárbaro, classificando as culturas ditas e vistas como inferiores, e o mesmo acontecia com as ditas e vistas superiores, que eram classificadas como civilizadas. Ademais, os povos intitulados bárbaros eram colocados genericamente, apensar deles serem e terem características diferentes. Eles eram vários: hunos; germânicos; godos; vândalos; anglos e saxões; vikings, com características distintas, mas colocados todos dentro de uma caixa como *bárbaros*, desprezando as especificidades e diferenças.

Durval Muniz Junior (2012, p. 10) explica que é uma relação intrínseca de identidade.

As identidades dos grupos humanos, a sensação de pertencimento a um grupo se dá, em grande medida, através da emulação, da disputa e competição com o outro, que aparece como estranho, o estrangeiro, a ameaça, o perigo, o inimigo.

No caso dos bárbaros, “era todo aquele homem que não só habitava nas cidades gregas, como será todo aquele que não partilhava a cultura grega, ou seja, a forma de governar ou de se organizar politicamente, a língua, os rituais [...], as formas de vestir [...]”. (*Idem*, p. 10). Durval Muniz, notadamente, coloca essas definições de diferenças descritas sobre o conhecimento do outro: “nascem da hostilidade, da distância ou do desconhecimento do outro que chamamos de preconceito” (*Idem*, p. 11).

A questão indígena assemelha-se a essa forma de tratamento feita pelos romanos e gregos no passado com relação aos povos hunos, germânicos, godos, vândalos, anglos e saxões e vikings. O processo de colonização no século XVI pelos primeiros colonizadores juntamente com a igreja católica, por meio dos jesuítas, com o propósito de expandir a fé católica, também condicionaram os indígenas à condição de sem escrita, sem alma ou religião e, por isso, em muitos casos, foram colocados como inferiores, reafirmando essa perspectiva e gerando uma aversão aos povos indígenas, que igualmente foram subjugados, os ditos “bárbaros”.

Conforma Durval Muniz Junior (2012, p. 11),

O grego atribuía ao bárbaro tudo aquilo que em sua cultura era considerado negativo ou atrasado. O autor nomeia isso como *preconceito de lugar* “que marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território [...] considerado por outro ou outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, inóspito, habitado por um povo cruel, feio, ignorante, racialmente ou culturalmente inferior.

Considerando que a ideia de colocar alguém no lugar de inferior é algo estrategicamente pensado, baseado em interesses, às vezes, “competições no campo econômico, no campo político, no campo cultural, no campo militar, no campo religioso, e nos campos dos costumes e das ideias” (Durval Muniz Junior (2012, p. 11).

Essas concepções preconceituosas, que colocam determinada sociedade sujeita à dominação de outra, é feita com base na linguagem, a qual (essa em específico) devemos combater. Portanto, a escola pode ser o ponto de contato para desconstruir a ideia que os indígenas são maus, ignorantes e/ou inferiores.

4.5 Povos indígenas do Acre

A população indígena do Acre, pelos dados do Censo 2022¹⁵³, indica que o estado tem quase 32 mil indígenas. A reportagem do g1 – AC explica que em 2010, o IBGE contou o número de 17.578 pessoas indígenas. Essa pesquisa tem como metodologia a auto-identificação, ou seja, aqueles que se classificam como indígenas. A cidade de Feijó é a que mais possui indígenas de todos os 22 municípios com 4.436 pessoas indígenas; em segundo lugar, a cidade que mais tem populações originárias é Santa Rosa do Purus, que tem 4.297 pessoas indígenas; e o terceiro mais populoso é Jordão, com 4.115 pessoas indígenas, enquanto na capital Rio Branco há 1.827 indígenas.

¹⁵³ Reportagem Por g1 AC — Rio Branco - Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2023/08/07/censo-2022-acre-tem-quase-32-mil-indigenas-e-mais-de-60percent-ainda-vivem-em-areas-delimitadas.ghtml> - Em: 07/08/2023 12h50 Atualizado há 4 meses

População indígena por cidade do Acre			
Cidade	População Indígena	População geral	% da população indígena
Acrelândia	30	14.021	0,21
Assis Brasil	1.207	8.100	14,9
Brasiléia	282	26.000	1,08
Bujari	30	12.917	0,23
Capixaba	7	10.392	0,07
Cruzeiro do Sul	1.678	91.888	1,83
Epitaciolândia	26	18.757	0,14
Feijó	4.436	35.426	12,52
Jordão	4.115	9222	44,62
Mâncio Lima	2.827	19.300	14,65
Manoel Urbano	962	11.996	8,02
Marechal Thaumaturgo	3.355	17.093	19,63
Plácido de Castro	52	16.560	0,31
Porto Walter	868	10.735	8,09
Rio Branco	1.827	364.756	0,5
Rodrigues Alves	85	14.938	0,57
Santa Rosa do Purus	4.297	6.723	63,91
Senador Guiomard	34	21.453	0,16
Sena Madureira	1.681	41.349	4,07
Tarauacá	3.775	43.464	8,69
Xapuri	43	18.243	0,24
Porto Acre	82	16.693	0,49

Fonte: IBGE¹⁵⁴

Os povos indígenas localizados no Acre são um quantitativo de 13 populações, além dos povos isolados e os urbanos:

1. **Arara do Rio Amônia**¹⁵⁵ – Autodenominado Arara Apolima – População de 434 indígenas (Dados: Siasi/Sesai, 2014), localizados no Município de Marechal Thaumaturgo.
2. **Arara Shawādawa**¹⁵⁶ – Autodenominado Shawanaua – População de 677 indígenas (Dados: Siasi/Sesai, 2014) – maior parte da população reside na

¹⁵⁴ Reportagem Por G1 AC — Rio Branco - Disponível em: <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2023/08/07/censo-2022-acre-tem-quase-32-mil-indigenas-e-mais-de-60percent-ainda-vivem-em-areas-delimitadas.ghtml> - Em: 07/08/2023 12h50 Atualizado há 4 meses

¹⁵⁵ Povo indígena Arara do Rio Amônia – Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Arara_do_Rio_Am%C3%B4nia e <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4151> - Fonte: Instituto Socioambiental (ISA), 2024. Acesso: 09/01/2024, às 09h20.

Terra indígena Arara do Igarapé Humaitá, às margens do Rio Juruá; Igarapé Nilo, afluente da margem direita do Riozinho Cruzeiro do Vale; e o Igarapé Grande, formador do rio Valparaíso. A família linguística Pano.

3. **Ashaninka**¹⁵⁷ – Autodenominado Ashenika – População de 1.720 no Acre (Dados: Siasi/Sesai, 2014); e no Peru, 97.477 (Dados: INEI, 2007) – Localizada nos municípios de Santa Rosa, Feijó, Tarauacá, Jordão, Marechal Thaumaturgo - Família linguística Aruak.
4. **Huni Kuĩ (Kaxinawá)**¹⁵⁸ – Autodenominado Huni Kuin – População de 11.729 no Acre (Dados: Siasi/Sesai, 2020); e no Peru, 2.419 (Dados: INEI, 2007) – Localizados nos municípios de Feijó, Tarauacá, Jordão, Marechal Thaumaturgo, Santa Rosa - Família linguística Pano.
5. **Katukina Pano**¹⁵⁹ – População de 1.154 (Dados: INEI, 2014) – Localizada na Terra indígena do Rio Gregório, nos municípios de Tarauacá e Cruzeiro do Sul - Família linguística Pano.
6. **Kuntanawa**¹⁶⁰ – População de 164 (Dados: Siasi/Sesai, 2014) – Localizados às margens do alto Rio Tejo, no interior da Reserva Extrativista (Resex) do Alto Juruá, no município de Marechal Thaumaturgo - Família linguística Pano.
7. **Manchineri**¹⁶¹ – Autodenominado Yine - População de 38 na Bolívia (Dados: Censo Nacional de Poblacion y Viviendas, 2012); no Acre, 1.332 (Dados:

¹⁵⁶ **Povo indígena Arara Shawādawa** – Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Arara_Shaw%C3%A3dawa Acesso: 09/01/2024, às 09h30.

¹⁵⁷ **Povo indígena Ashaninka** – Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ashaninka> e Comissão Pró-Índio do Acre - <https://cpiacre.org.br/ashaninka/> Acesso: 09/01/2024 às 08:30hs

¹⁵⁸ **Povo indígena Huni Kuin (Kaxinawa)** – Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_\(Kaxinaw%C3%A1\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Huni_Kuin_(Kaxinaw%C3%A1)) e Comissão Pró-Índio do Acre - <https://cpiacre.org.br/huni-kui-kaxinawa/> Acesso: 09/01/2024, às 07h50.

¹⁵⁹ **Povo indígena Katukina Pano** – Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Katukina_Pano e Conselho Indigenista Missionário - <https://cimi.org.br/2004/11/22464/> e Terras indígenas no Brasil <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3636> Acesso: 09/01/2024, às 08h50.

¹⁶⁰ **Povo indígena Kuntanawa** – Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kuntanawa> Acesso: 09/01/2024, às 10h33.

¹⁶¹ **Povo indígena Manchineri** – Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Manchineri> e Comissão Pró-Índio do Acre - <https://cpiacre.org.br/publicacao-acervo/historia-dos-antigos-manchineri/> Acesso: 09/01/2024, às 11h24.

- Siasi/Sesai, 2020); e no Peru, 90 (Dados: INEI, 2007) – Ocupam a região sul do Estado do Acre, no município de Assis Brasil - Família linguística Aruak.
8. **Nawa**¹⁶² - População de 535 (Dados: Siasi/Sesai, 2020) – Localizados em sua maioria no município de Mâncio Lima e outros em Cruzeiro do Sul, Rodrigues Alves e Rio Branco - Família linguística Pano.
 9. **Nukini**¹⁶³ - População de 726 (Dados: Siasi/Sesai, 2020) – Localizados no município de Mâncio Lima - Família linguística Pano.
 10. **Puyanawa**¹⁶⁴ - População de 745 (Dados: Siasi/Sesai, 2014) – Localizados nos municípios de Mâncio Lima e Rodrigues Alves - Família linguística Pano.
 11. **Shanenawa**¹⁶⁵ – Autodenominado Shanenawa – População de 769 (Dados: Siasi/Sesai, 2020) – Localizados à margem do Rio Envira, no Município de Feijó - Família linguística Pano.
 12. **Yaminawá**¹⁶⁶ – População de 630 na Bolívia (Dados: Censo Nacional de Poblacion y Viviendas, 1997); no Acre, 1.454 (Dados: Siasi/Sesai, 2014); e no Peru, 600 (INEI, 2007) – localizados em duas grandes aldeias, uma sobre o Rio Moa, no afluente do Rio Iaco, e a outra entre os rios Iaco e Tahuamanu - Família linguística Pano.
 13. **Yawanawá**¹⁶⁷ – População de 132 na Bolívia (Dados: Censo Nacional de Poblacion y Viviendas, 2012); no Acre, 849 (Dados: Siasi/Sesai, 2020); e no

¹⁶² **Povo indígena Nawa** – Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Nawa> e Terras Indígenas no Brasil - <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4315> Acesso: 09/01/2024, às 07h12.

¹⁶³ **Povo indígena Nukini** – Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Nukini> e Comissão Pró-Índio <https://cpiacre.org.br/nukini/> Acesso: 09/01/2024, às 08h27.

¹⁶⁴ **Povo indígena Puyanawa** – Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Puyanawa> e Terras indígenas no Brasil - <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3831> Acesso: 09/01/2024, às 09h18.

¹⁶⁵ **Povo indígena Shanenawa** – Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Shanenawa> Acesso: 09/01/2024M, às 10h45.

¹⁶⁶ **Povo indígena Yaminawá** – Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yaminaw%C3%A1>

¹⁶⁷ **Povo indígena Yawanawá** – Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yawanaw%C3%A1> Acesso: 09/01/2024, às 11h33.

Peru, 324 (INEI, 1993) – Localizados no município de Tarauacá - Família linguística Pano.

4.5.1 Indígenas isolados

Ademais, é fundamental considerar os povos originários que vivem isolados¹⁶⁸. Segundo a Comissão Pró-índio, no Estado do Acre, existe a confirmação de quatro grupos de indígenas isolados.

Três são de etnias ainda não identificadas pelas Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), órgão federal responsável pela política indigenista brasileira. Fixaram-se nas cabeceiras dos rios Humaitá, no Alto Igarapé Xinane, e no Alto Riozinho, ao longo do paralelo 10º Sul na fronteira como o Peru. Provavelmente, são falantes de línguas da família Pano (CPI/2019).

No site da Comissão Pró-índio, é possível encontrar dados que mostram terras “malocas com aproximadamente 75 habitações cada”, onde os povos cultivam a agricultura. A FUNAI “denominou os três grupos isolados do Riozinho, do Humaitá/Envira e do Xinane” (CPI/2019). Os isolados do Riozinho “estão localizados na margem direita do rio Riozinho, na Terra indígena Riozinho do Alto Envira, e possuem casas altas no meio do roçado” (CPI/2019) .

Os isolados do Humaitá/Envira “vivem em uma imensa maloca com cerca de 35 metros, NE Terra indígena Kampa e isolados do RioEnvira” (CPI/2019). Já os isolados do Xinane são: “oriundos das cabeceiras do rio Envira no território peruano. Ficou constatado que esses índios migraram do Peru para o Brasil para fugir dos madeireiros que invadiram as terras” (CPI/2019). O outro grupo de isolados é “conhecidos por Mashco Piro, é nômade e transita entre as florestas peruana e brasileira, são caçadores e coletores (CPI/2019).

4.5.2 Indígenas urbanos

Há diversas situações no que tange à relação dos povos indígenas na/da cidade. Há situações de pessoas daqueles que migraram para as cidades e tem os casos dos indígenas que nasceram nas nestas. Bernal (2010, p. 189) explica a diferença entre *na* e *da* cidade. O primeiro, “*na*”, diz respeito ao processo migratório

¹⁶⁸ Povos indígenas isolados – Disponível em: <https://cpiacre.org.br/povos-indigenas-isolados-2/>
Acesso em 09/01/2024 as 16:35hs

das zonas rurais para as zonas urbanas, por motivos diversos, como: emprego, estudo, oportunidades, em busca de saúde entre outros motivos. “Hoje, muitos migram para Rio Branco em busca de educação formal e, por questões de saúde. Mas, nos anos de 1980, a migração deu-se por questões ligadas ao movimento indígena local e regional” (MANCHINERY, 2015, p. 578). O segundo, “da”, diz respeito aos que nasceram na cidade, no ambiente urbano.

O artigo: *Indígenas na/da cidade: Territorialidades do povo manchineri na cidade de Rio Branco/Ac* apresenta essa discussão territorial dos povos indígenas na cidade, pensando o Povo Manchineri que vive na cidade de Rio Branco. Os autores explicam que há muitos rótulos que designam os indígenas na/da cidade, “como “índios urbanos”, “índios citadinos”, “índios desaldeados”, “índios aculturados”. (MANCHINERY, 2015, p. 577)

Outro ponto crucial nesse debate se dá no estranhamento do outro, que é, quase sempre, relacionado ao imaginário social dos povos indígenas distante de nós. Como se estes tivessem um lugar fixo, nesse caso a floresta, a mata, a natureza, e se este agora faz parte de um ambiente urbano “tende a ser pensado como um processo de “desagregação cultural”, aculturação, que o tornaria igual a outro e, em consequência, deixaria de ser índio (NUNES, 2010)” (MANCHINERY, 2015, p. 577).

O autor Baines (2001) é enfático ao afirmar que os indígenas sempre estiveram nas cidades, acontece que, nos dias atuais, temos os dados do Censo que os contabilizam nas zonas urbanas. No caso de Rio Branco, por ser a capital do Acre, “tem recebido uma grande massa de migrantes indígenas, e, neste processo migratório” de diversos povos. Essa afirmação trazida por Baines é evidenciada quando observamos os alunos petianos (que fazem parte do grupo PET-Indígena), que saíram, em sua maioria, das aldeias e migraram para a cidade em busca de estudos e oportunidade de trabalho.

Conforme descrito na tabela abaixo, pelos dados do CIMI/2012, em Rio Branco vivem 1.020 indígenas de 16 povos.

Tabela 1. Povos indígenas na/da cidade de Rio Branco, em 2011.

Povo	Quantidade de pessoas	Povo	Quantidade de pessoas
Apurinã	491	Kaxarari	06
Huni Kui (Kaxinawa)	278	Arara	06
Manchineri	81	Kambeba	04
Shanenawá	50	Kaigang/Guarani	04
Jaminawá	39	Ashaninka	04
Yawanawá	15	Apolima Arara	04
Jamamadi	13	Kulina	03
Nawá	07	Bakairi	03
		Não sabe	12

Fonte: dados CIMI (2012) organizado por Alessandra Manchinery.

(MANCHINERY, 2015, p. 577)

O povo de maior expressão na cidade são os Apurinã, que possuem terras indígenas no sul do estado do Amazonas e, três comunidades próximas ao estado Acre: comunidade do KM 124 e a comunidade do KM 137, ambas na Terra Indígena BR-317 e, a comunidade do Km 45 na TI Boca do Acre. Estas duas terras indígenas estão rodeadas por fazendas, o que contribui para a desagregação e a migração deste povo para a cidade. O segundo povo de maior expressão na cidade de Rio Branco são os Huni Kuin. Inclusive, parte destes vivem, atualmente, no Centro Huwã Karu Yuxibu, na estrada transacreaana, zona rural do município de Rio Branco (MANCHINERY, 2015, p. 580).

Ademais,

Os Manchineri, o terceiro povo com maior número de habitantes em Rio Branco. [...] Em 2014, por exemplo, já residiam, em Rio Branco, 90 Manchineri, distribuídos em 21 famílias, como podemos ver no Mapa 1 e Quadro 1. Estas famílias viviam/vivem em 13 bairros da cidade de Rio Branco, sendo que alguns têm caráter rural, como o Ramal do Amapá e o Belo Jardim (MANCHINERY, 2015, p. 580/581).

Clécio Ferreira Huni Kuin¹⁶⁹, indígena vinculado ao grupo PET indígena, é do Povo Huni Kuĩ e cursa Letras Inglês na UFAC. Ele explicou que nasceu em ambiente urbano, mas relata que esteve presente nos dois ambientes - rural e urbano. Explica que sua família tem terras em ambientes urbanos e rurais “meus tios tem casas nas cidades e nas aldeias, e estão sempre indo e voltando”, ou seja,

¹⁶⁹ **Entrevista Clécio Ferreira – Pet indígena** - Povo Huni Kuin - Cursa Letras Inglês – UFAC. Tempo de Entrevista: 21:28.42. Data: 11/10/2023

estão sempre em trânsito. Fala ainda dos impactos com relação à língua: “essa mistura de cidade, e zona urbana e zona rural, as pessoas que estão nascendo agora, estão deixando de falar a língua natural”. Ele, por exemplo, na sua língua originária só sabe algumas palavras, que aprendeu com sua mãe, que igualmente a ele também não nasceu na aldeia, e aprendeu por influência dos pais, mas não fala fluentemente, pois não usa a língua com constância.

No caso do indígena Clécio Ferreira Huni Kuin, ele já nasceu na cidade. Mas há casos como o da indígena Ernizia Huni Kuin¹⁷⁰, moradora do Bairro Cidade do Povo em Rio Branco, irmã do Mapu Huni Kuin – ator e cantor citado anteriormente. Em entrevista, ela conta que nasceu na Terra Indígena do Rio Breu, próximo ao Município de Marechal Thaumaturgo.

Vim pra cidade com treze anos, né. Eu queria estudar, lá não tinha como terminar o Ensino Médio, então eu queria muito aprender e escrever corretamente, ou pelo menos escrever o mais correto possível. E lá não tinha essa possibilidade, porque geralmente era até a quarta série e não dava para aprender a ler e a escrever. E com 13 anos eu vim pra morar na cidade de Cruzeiro do Sul, pra terminar meu ensino médio. Devido à minha idade que já estava um pouco avançada, eu não pude fazer o ensino normal, eu tive que fazer o EJA de jovens e adultos. E aí a minha irmã mais velha já morava na cidade e aí depois ela veio pra cá para Rio Branco. Eu fiquei lá (em Cruzeiro) que eu trabalhava em casa de família e estudava a noite. E aí quando eu estava pra terminar meu ensino médio, ela me chamou pra mim vim morar com ela aqui (em Rio Branco). E aí eu vim no final de 2011, já pra começo de 2012, vim pra cá pra Rio Branco e aí continuei, matriculei na EJA, consegui terminar meu ensino médio, e com um tempo depois eu consegui me inscrever no Enem e passar pra UFAC.

Os povos indígenas que vivem no ambiente urbano passam por diversos obstáculos e, sobretudo, muitos desafios. Seja por um motivo ou por outro, o fato é que na atualidade temos um crescente número de indígenas nos meios urbanos, estudando, trabalhando, vivendo e convivendo em meio aos não-indígenas.

4.6 Povos indígenas NÃO estão acabando

O Censo 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apresentou um levantamento que aponta que a população indígena do país aumentou consideravelmente e chegou a 1.693.535 pessoas, em percentual

¹⁷⁰ **Entrevista com Ernizia Huni Kuin** - Povo: Huni Kuin. Data: 11/10/23. Tempo de entrevista: 12:20:26. Local: Sala da coordenadora do Grupo Pet – Indígena.

representa 0,83% do total de habitantes indígenas no Brasil. Notadamente, esse dado demonstra não só o crescimento da população indígena, mas a afirmação e aceitação dos indígenas das suas identidades.

Em 2010, quando foi realizado o Censo anterior, foram contados 896.917 indígenas no país. Isso equivale a um aumento de 88,82% em 12 anos, período em que esse contingente quase dobrou. O crescimento do total da população nesse mesmo período foi de 6,5%. A divulgação dos dados ocorreu durante o evento “O Brasil Indígena: uma nova foto da população indígena”, em Belém (PA) (FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS).¹⁷¹

Esse dado também demonstra que temos o dever de desconstruir a ideia de que os indígenas estão acabando e, especialmente, a ideia errônea de que estes foram erradicados no processo de colonização, como é achado por muitos. E como vimos nas páginas anteriores, é possível perceber que as populações indígenas estão crescendo, não somente em números, mas em aceitação e representação.

4.7 Subsídios e novas abordagens

Diante das discussões apresentadas ao longo da pesquisa, torna-se evidente que os povos originários não tiveram suas histórias consideradas na história oficial do Brasil. Durante séculos, esses foram violentados, fisicamente e simbolicamente, gerando consequências bastante avassaladoras nas mentalidades sociais da sociedade.

A Lei 11.645/08 é um marco que põe um fim a esse desastre histórico, ou pelo menos essa é proposta. Ela tona-se assim responsável por abrir caminho para a construção de um novo capítulo da história brasileira, com novos sujeitos e fatos históricos.

De 2008 até o momento, muita já coisa mudou, seja no currículo, no livro didático, na abordagem, no método e, sobretudo, na (re)escrita dessa história. A partir de então, travou-se uma luta constante na tentativa e conscientização dessas emergentes transformações educacionais. Muitos documentos tiveram que ser atualizados com base nessa (re)escrita da história. E o mais importante para se apropriar da história indígena é ouvir as vozes que, durante bastante tempo,

¹⁷¹ Fundação Nacional dos Povos Indígenas – Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>
Acesso: 01 de dezembro de 2023.

estiveram subtraídas e até suprimidas. Não basta trabalhar a temática indígena a partir, novamente, do olhar do outro, é necessário abrir espaços de diálogos que representam as sociedades indígenas e as vivências.

Na atualidade, não se pode aceitar qualquer história, ou “mais uma para contar”. É necessário que essa nova construção apresente-se como transformadora e que não apenas diga algo por dizer sobre as populações indígenas e acabe repetindo equívocos. Baseado nisso, foi feita uma pesquisa de obras, trabalhos, contribuições e uma seleção de escritos que dão conta dessa nova história, a partir do olhar dos próprios indígenas e de pesquisadores da temática.

4.7.1 Livros

- **Livro: O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje – Gersem José dos Santos Luciano - Baniwa**

A Obra: *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje* é uma coleção de Educação para todos, escrita pelo autor indígena Gersem José dos Santos Luciano - Baniwa¹⁷², lançada em 2006. A obra foi pensada na tentativa de “reverter a histórica subordinação da diversidade cultural ao projeto de homogeneização que imperou – ou impera – nas políticas públicas, o qual teve na escola o espaço para consolidação e disseminação” (LUCIANO, 2006, p. 09)

Estruturada em oito capítulos, a obra segue discutindo de forma ampla a temática indígena, desde a proposta de discussão de quem são e quantos são e o que pensam os brasileiros sobre essas populações. São pensadas as formas de organização, as lideranças e os movimentos de resistência e luta, bem como problematiza-se a relação de cidadania e autonomia indígena. Trabalham a educação, saúde e economia e as contribuições indígenas. A obra pode ser encontrada para baixar em PDF de maneira gratuita, em alguns domínios na internet¹⁷³.

¹⁷² Gersem dos Santos Luciano Baniwa – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1021166118431706>
Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

¹⁷³ Obra disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br - http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf ou Unesco: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154565> Acesso: 10 de janeiro de 2024.

O autor Gersem José dos Santos Luciano - Baniwa¹⁷⁴ é filósofo pela Universidade do Amazonas, com mestrado e doutorado em Antropologia pela Federal de Brasília. Atualmente é professor na Universidade de Brasília – UnB e suas pesquisas são voltadas prioritariamente à temática indígena. Possui larga produção acadêmica com trabalhos publicados em eventos; artigos; publicação de livros e capítulos de livros, como autor e organizador; além de publicações em jornais e revistas; prefácios e posfácios; trabalhos técnicos; apresentação de trabalhos; ministração em curso de curta duração; trabalhos editoriais; organização de eventos; programa de rádio e Tv; sites; projetos de pesquisa; atividades de extensão; outros projetos. Sua contribuição é relevante para a construção de uma discussão valorativa da história e cultura dos povos originários.

- **Cineastas indígenas: um outro olhar¹⁷⁵ – Guia para professores e alunos**

Essa obra é um trabalho selecionado pelo Programa Petrobras Cultural, com o objetivo de reafirmar o seu compromisso com a cultura e valorizando as raízes do povo brasileiro. A obra contribui para a desconstrução de estereótipos e equívocos construídos historicamente. O livro é dedicado ao uso nas escolas de ensino médio, em atendimento à Lei 11.645/08.

Inicia mostrando a realidade indígena na visão e do ponto de vista dos próprios indígenas. Abre espaço a indagações como: *Cineastas indígenas? Como assim? O Índio está acabando?* Além disso, amplia a discussão sobre cinco ideias equivocadas sobre as populações indígenas: *o índio genérico; culturas atrasadas; culturas congeladas; os índios fazem parte do passado; o brasileiro não é índio.*

Ademais, a obra apresenta características e histórico de cinco povos originários: **Kuikuro; Huni Kuĩ; Paraná; Xavante; Ashaninka**. Nesse espaço, são proporcionadas informações específicas desses povos, como: onde eles se encontram; população; mapa; língua; significado do nome; aldeias;

¹⁷⁴ Gersem José dos Santos Luciano – Baniwa - <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/docente/producao.jsf?siape=1629812> Acesso: 02/01/2024 – às 14h36.

¹⁷⁵ Cineastas indígenas: um outro olhar – Disponível em: www.videonasaldeias.org.br/forum ou <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/> Acesso: 02/01/2024 - às 15h11. Disponível para baixar em PDF disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/3_Freire_J%20R%20B_A%20heranca%20cultural%20indigena.pdf Acesso: 02/01/2024 – às 15h45.

localização/espaco geográfico; atividades produtivas; organização social e política; rituais; e arte.

Apresenta ainda temas para discussão – A história do Brasil na visão dos índios; cosmologia e religião; disputas territoriais e recursos naturais. Outrossim, oferece os filmes que foram organizados em DVDs, cada um com as produções dos grupos indígenas que fazem parte do projeto: Kuikuro; Huni Kuĩ; Paraná; Xavante; Ashaninka. Cada DVD contém 2 filmes realizados pelos cineastas indígenas, apresentando suas histórias, lutas e singularidades. Esses filmes permitem ser trabalhados de forma interdisciplinar.

- **Ideias para adiar o fim do mundo – Ailton Krenak**

Essa obra¹⁷⁶ é um livro dos mais famosos do indígena Ailton Krenak, lançada em 2019. Ela ganhou o mundo por criticar a ideia de humanidade como uma ideia separada da natureza. Ressalta a importância de os seres humanos olharem para a natureza como algo pertencente a si, como da família. Nesta obra, trata ainda de reconhecer a diversidade, a recusa e enfrentamento da ideia de superioridade de determinados sujeitos. No livro, o autor cita o Documentário: *Ailton Krenak e o sonho da pedra*, dirigido por Marco Altberg. O filme, segundo ele, é uma boa introdução à crítica que o próprio autor faz com relação à ideia de humanidade que foi criada nos últimos séculos, justificada por escolhas erradas baseadas no uso da violência. Nesse momento, Krenak faz menção à problemática da colonização (KRENAK, 2019, p. 10).

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas escolhas feitas em diferentes períodos da história.

O autor não critica apenas a ideia de humanidade, mas as questões políticas, ou a falta delas, as populações indígenas, a questão da poluição, da terra, no sentido da preservação. E ele possui muitas outras obras, como: *O amanhã não está à venda*; *A vida não é útil*; *Futuro ancestral* e entre outras obras. Atualmente, foi

¹⁷⁶ **Ideias para adiar o fim do mundo – Ailton Krenak – Disponível em:** <https://cpd.el.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/Ailton-Krenak-Ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf> Acesso em: 03/01/2024 às 14h53

eleito para a Academia Brasileira de Letras, recebendo 23 votos e, assim, se tornou o primeiro indígena a ocupar uma cadeira na academia.

- **Livro: Índios no Brasil: Luís Donisete Benzi Grupioni (org.)**

A obra é uma publicação recomendada pelo Ministério da Educação e do Desporto em atendimento à Lei 11.645/08. Parte do programa de promoção e divulgação de materiais didático-pedagógicos sobre as sociedades indígenas brasileiras. Além disso, essa publicação é recomendada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena.

Ao longo das páginas, são tratados os 500 anos de história e órgãos, como a Comissão dos Índios no Brasil. É pensado acerca da ideia da “descoberta” da América e o encontro com o outro. Traça, ainda, a respeito da diversidade cultural das sociedades indígenas: mitos e cosmologias, arte, línguas, escravidão indígena, relações com a natureza e os direitos.

Além da problematização e reflexão desses temas citados, é aberta uma discussão sobre os índios do presente e do futuro, questionando a perspectiva da modernidade e as questões conflituosas sobre a terra.

- **Livro: A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**

A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus é uma obra do Ministério da Educação e do Desporto, que parte do programa de promoção e divulgação de materiais didáticos-pedagógicos sobre as sociedades indígenas brasileiras. Ademais, essa publicação é recomendada pelo Comitê de Educação Escolar Indígena e é voltada para os professores de escolas não-indígenas, pois reúne contribuições de mais de vinte autores com discussões diversas sobre as populações indígenas.

É uma obra densa de 561 páginas dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo é destinado à escrita do cenário político e jurídico brasileiro e internacional. No segundo momento, destina-se a discorrer sobre as sociedades indígenas na história, cultura e na literatura brasileira. Nesse momento, trata-se de observar os indígenas antes de Cabral numa perspectiva antropológica e a contribuição desses na cultura brasileira. O terceiro capítulo é um espaço singular que trata das

sociedades, as línguas e as culturas indígenas no Brasil. E, no quarto e último capítulo, há um espaço aos recursos didáticos para os professores, lugar em que é oferecida uma problematização sobre o que se encontra no livro didático a respeito dos povos originários, como este foi colocado na história do Brasil, e os estereótipos a partir da ideia de bom e mau selvagem.

- **Livro: A questão indígena na sala de aula – Subsídios para professores de 1º e 2º graus - Aracy Lopes da Silva (org.)**

Obra lançada em São Paulo em 1987, com 253 páginas e divide-se em duas partes. No primeiro momento, a autora faz uma crítica aos livros didáticos e às obras literárias que abordam sobre os índios, mostrando as muitas limitações envolvidas. Já o segundo momento da obra organiza-se, em vários textos, sobre as sociedades indígenas no período do contato e também da história do tempo presente sobre o contato desses com os brancos. Ela levanta, ainda, outras tantas informações e características dos povos indígenas do Brasil.

- **Livro: O índio que mora na nossa cabeça – Sobre dificuldades para entender os povos indígenas – Spensy Pimentel**

O autor apresenta uma discussão em torno do imaginário que mora na cabeça da sociedade brasileira, partindo da ideia de que grande parte das pessoas não teve contato ou visitou uma aldeia indígena, contudo tem um imaginário, na maioria das vezes, equivocado sobre essas populações. Ele discorre sobre o desconhecimento das pessoas em torno de tudo que se tem de material para aprender ou reaprender e adquirir entendimento.

Há um grande acervo de obras literárias sobre as populações indígenas, tanto de autores indígenas quanto de pesquisadores da temática. A temática é complexa e, às vezes, quem não tem domínio não sabe por onde começar. Essas obras são trabalhos significativos que corroboram consistentemente a respeito dessa temática.

Aos que anseiam por pesquisas mais consolidadas, sugiro a busca no *Blog da BBM*¹⁷⁷ que traz um acervo de outros livros indígenas, como autores como: Davi Kopenawa Yanomami e Bruce Albert, Ailton Krenak, Claude Lévi-Strauss, Eduardo

¹⁷⁷ Blog da BBM – Biblioteca Brasileira de Mangás - Disponível em: <https://blog.bbm.usp.br/2021/200-livros-povos-indigenas-no-brasil/> Acesso em: 19/01/2024 as 11:15.

Viveiros de Castro, Manuela Carneiro da Cunha, Hans Staden, Jean de Léry e Couto de Magalhães.

4.7.2 Documentários, vídeos, filmes

Filme: Tainá: Uma aventura na Amazônia.

Sinopse: Tainá vive na Amazônia com o avô. Ela é perseguida por defender a floresta dos caçadores e precisa se mudar para uma vila. Lá, ela conhece Joninho, um menino da cidade grande. Juntos, a dupla aprende a lidar com os valores da cidade e da floresta.¹⁷⁸

Documentário: Memórias Nawa: das malocas ao contexto urbano

Sinopse: apresenta os enquadramentos de história oral dos povos indígenas que habitavam na região do Vale do Juruá, no município de Mâncio Lima, sobre os períodos históricos pelos quais os Nawa passaram. O documentário retrata o período das malocas, período das correrias, período da seringa e situação atual dos Nawa em contexto urbano.¹⁷⁹

Documentário: Negligência de quem?

Sinopse: mostra os choques culturais envolvidos na retirada de crianças indígenas das aldeias de Dourados pelos serviços de acolhimento, muitas vezes, sob a justificativa de "negligência" dos pais, ou seja, por uma suposta falta de "cuidado". O filme retrata e discute os efeitos devastadores desse processo nas vidas de quatro mães indígenas cujos filhos foram levados a abrigos urbanos.¹⁸⁰

Curta-metragem: Amazônia Sem Garimpo - Animação (Narração em Yanomami)

¹⁷⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XApwy8gVQWk> Atualizado em: 02/05/2024.

¹⁷⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f7RJTaezvEU> Atualizado em: 02/05/2024.

¹⁸⁰ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=9kRwbMYkbl4&list=PLA3X67fcWnBs2L3ML2uLIGqJbOs_Wyh4g
Atualizado em: 02/05/2024.

Sinopse: esta animação é parte integrante do projeto de pesquisa "Impactos do Mercúrio em Áreas Protegidas e Povos da Floresta na Amazônia: Uma Abordagem Integrada Saúde e Ambiente".¹⁸¹

Curta-metragem: Tainá e a Chuva

Sinopse: a menina indígena Tainá, o urubu-rei Pepe, o macaco Catu e a ouricinha Suri são os Guardiões da Amazônia. Mas hoje está chovendo e os animais estão todos recolhidos. Inclusive eles, que estão abrigados embaixo de uma grande folha. Suri, no entanto, não está muito feliz. Ela morre de medo de chuva e conta que uma vez quase se machucou numa tempestade. Um a um, os Guardiões contam suas histórias sobre a chuva. Para Catu, a chuva é poderosíssima porque pode transformar simples macaquinhos em super-heróis! Para Tainá, a origem da chuva remete a uma antiga lenda indígena. Já Pepe, usa os argumentos científicos para convencer Suri que não tem porque ter medo da chuva. Mas será que Suri vai se convencer?¹⁸²

Curta-metragem: Caminho dos Gigantes - *Way of Giants*

Sinopse: esse trabalho é de Alois Di Leo e Sinlogo Animation. O filme é uma busca poética pela razão e propósito da vida, que conta a história de Oquirá, uma menina indígena de seis anos, que enfrenta o ciclo da vida e o conceito de destino. O filme explora as forças da natureza e a nossa conexão com a terra e os seus elementos.¹⁸³

Curta-metragem: A origem das estrelas – A lenda dos Bororos

Sinopse: animação infantil que conta uma história do povo Bororo e que narra como nascem as estrelas.¹⁸⁴

Entrevista: Vozes da Floresta | Ailton Krenak

¹⁸¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6o_fyNphgMU Atualizado em: 02/05/2024.

¹⁸² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uOyj-FJdrkI> Atualizado em: 02/05/2024.

¹⁸³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YE1WeW_QIa8 Atualizado em: 02/05/2024.

¹⁸⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0PPSGv1nZb4> Atualizado em: 02/05/2024.

Sinopse: nesta entrevista ele fala sobre a ideia da Aliança para os dias de hoje, o que é ser índio no Brasil, a ideia de resgate e identidade, a importância da memória, o modo de gestão territorial indígena, a relação dos movimentos sociais com a política institucional e as contradições e desafios que o atual momento histórico coloca a todos os brasileiros.¹⁸⁵

Vídeo: TUDO VERDIM – Uma constelação de memórias

Conta a história das crianças do território indígena Pankararé no sertão da Bahia onde quase não chove. Narra assim a história de um sertão verde, mas o ser humano não está no centro do universo, e está em pé de igualdade com os pés de jatobá, com a terra, a água entre outros, e além disso se vive em harmonia com os aviões, carros e etc.¹⁸⁶

Vídeo: KALAPALO

É uma animação feita pelos alunos do CIEP poeta Cruz e Souza, a partir de pesquisas assessoradas por representantes do povo Kalapalo e do material produzido através da viagem da professora e produtora Daniele Rodrigues ao Xingu, durante a festa do Kuarup.¹⁸⁷

Série de vídeos: Índios no Brasil – episódio: Quem são eles?

Episódio 1: Quem são eles? Sinopse do episódio: Ao aprender a história do Brasil, muitas vezes a população indígena é retratada com discriminação, como um povo relacionado a atraso, preguiça e selvageria. Com isso, o contexto atual dessas etnias acaba ficando de lado. Neste episódio, integrantes das tribos Krenak (MG), Kaxinawá (AC), Ashaninka (AC), Yanomami (RR), Pankararu (PE) e Kaingang (SC) conversam sobre o assunto, mostrando seus pontos de vista sobre a forma que são tratados na sociedade. Índios no Brasil - A série de dez programas para televisão Índios no Brasil mostra como vivem e o que pensam os indígenas de nove povos brasileiros: os Ashaninka e Kaxinawá do Acre; os Baniwa do Rio Negro, no Amazonas; os Krahô de Tocantins; os Maxacali de Minas Gerais; os Pankararu de

¹⁸⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJlh1os4w> Atualizado em: 02/05/2024.

¹⁸⁶ Disponível em: <https://vimeo.com/171511301> Atualizado em: 02/05/2024.

¹⁸⁷ Disponível em: <https://vimeo.com/247672663> Atualizado em: 02/05/2024.

Pernambuco; os Yanomami de Roraima; os Kaiowá do Mato Grosso do Sul; e os Kaingang da região Sul do País. A série traz entrevistas com habitantes de diferentes partes do País, que expressam a relação, nem sempre amistosa, entre o indígena e o não-indígena, desde a época do “descobrimento” até os dias atuais. São os temas enfocados pelos personagens da série: identidade dos indígenas, suas línguas, seus costumes e tradições, a colonização e o contato com o não-indígena, a disputa pela terra, a integração com a natureza e os direitos conquistados. Índios no Brasil é uma iniciativa da TV Escola, da Secretaria de Educação à Distância, do Ministério da Educação, produzida pela ONG Vídeo nas Aldeias.¹⁸⁸

Vídeo: Povos Indígenas: Conhecer para valorizar

"Povos Indígenas: conhecer para valorizar", produzido pelo Museu do Índio/FUNAI e Secretaria de Estado do Rio de Janeiro em 2011.¹⁸⁹

4.7.3 Brincadeiras indígenas¹⁹⁰

O grupo PET – *Conexões indígenas* da Universidade Federal do Acre – UFAC dispõe em seu site propostas de brincadeiras indígenas que servem para conhecimento e também como proposta de atividades em sala de aula.

Cabo de guerra: Inicialmente, deve-se dividir de maneira igual o número de participantes, fazer um risco no chão e cada grupo segura a corda de um lado. Quando começa, a ideia é fazer com que os adversários ultrapassem a linha do chão. Para isso, utiliza-se bastante força para puxar a corda. O grupo vencedor é aquele que conseguiu puxar com maior força e trazer o grupo de adversários para perto.

¹⁸⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7lazyQc4&t=722s> Atualizado em: 02/05/2024.

¹⁸⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw&t=694s> Atualizado em: 02/05/2024.

¹⁹⁰ Jogos – Disponível em: <https://www.petcomunidadesindigenasufac.org/jogos> Acesso: 16/01/2024 as 16:17. Mirim - Povos indígenas Brasil - <https://mirim.org/pt-br/como-vivem/brincadeiras> Acesso: 16/01/2024 as 16:22hs

Peteca: O objetivo é tocar na peteca e não deixar ela cair no chão. Se isso acontecer, a pessoa que deixou cair, fica fora de jogo. Assim, ganha quem conseguir tocar e não deixar cair no chão durante a partida.

Sol e Lua: Uma criança será o Sol e outra, a Lua. As outras crianças formam uma fila e, segurando na cintura do que está em sua frente, vão passando por baixo dos braços, que estão em forma de ponte, das crianças Sol e Lua. Todas vão cantando juntas e os que ficarem presos na ponte devem escolher se querem ficar com a Lua ou com o Sol. Assim, essa criança fica ao lado do grupo escolhido, até que todas as crianças façam a escolha. São formados dois grupos, o do Sol, e o da Lua; e em duas fileiras, frente a frente, as crianças de cada grupo dão as mãos e tentam puxar a criança adversária. Ganhará o grupo que conseguir fazer mais pontos derrubando os elementos do outro time.

Arco e flecha: Coloca-se o alvo a uma distância razoável e uma pessoa por vez vai tentar atingir o centro, que valerá mais pontos. Pode-se fazer rondas de três jogadas e quem conseguir atingir uma flecha mais próximo do centro do alvo, ganha.

Arranca mandioca: É necessário ter alguma árvore perto para começar a diversão. Sentada no chão, a primeira criança segura a árvore e as outras vão se encaixando e segurando o colega da frente. Uma criança é escolhida para ficar em pé e nomeada a “colhedora de mandioca”. A ideia é ir “puxando” cada uma para fora, até que a criança que está agarrada à outra solte as mãos de quem está na frente. O objetivo é tentar tirar todos e, para isso, retira-se um a um da fila.

Gavião e passarinhos: Desenha-se uma grande árvore no chão com galhos condizentes ao número de participantes. Cada um ficará em um galho e uma criança é escolhida para ser o gavião. Cada passarinho vai fazer o movimento de bater asas e pode cantar e assobiar para distrair o gavião. Já o gavião, estará atento para pegar cada passarinho que estiver fora do galho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é difícil encontrar imagens da História do Brasil que consideram como história oficial o marco do “descobrimento”, como se a história iniciasse a partir de 1500, com a chegada do europeu. É como se, antes dessa data, não houvesse história, somente “silêncio” e “vazio”, em um lugar que supostamente foi “achado” e/ou “descoberto” pelos europeus e tudo o que se tinha foi desconsiderado.

Ao descrever eloquentemente o que viam no lugar, como a fauna e a flora, os colonizadores construíram a nossa história, e essas narrativas foram aceitas pela historiografia com base na perspectiva da falta e da ausência, contempladas no vocábulo “vazio”, que se constituiu em um argumento poderoso de colonização. Ele acabou por justificar muitas “violências físicas e simbólicas no processo de expansão da economia, política, religiosidade, organização social, das artes e línguas europeias para essa parte dos mundos não-europeus” (ALBUQUERQUE, 2016. p. 81).

Embora as populações originárias no século XVI já residissem no território, hoje, conhecido como Brasil, elas eram sociedades ágrafas – sem escrita, que construíam suas histórias a partir da oralidade, com os conhecimentos transmitidos dos mais velhos aos mais jovens, e as culturas eram compartilhadas de geração em geração. Contudo, essa forma de viver era desvalorizada pelos europeus, que lidavam a cultura letrada como superior e, para fins da escrita da história, a oralidade não tinha valor. Os estudiosos validavam somente documentos ditos oficiais, por isso muitos conhecimentos indígenas foram ignorados e deslegitimados pelos colonizadores. Nessa época, “apenas as pessoas em destaque eram consideradas sujeitos históricos. Geralmente, esses indivíduos eram homens que apresentavam grande poder, como reis, conquistadores e líderes religiosos” (JUNIOR, 2024, p. 474) e os indígenas não faziam parte de nenhum desses grupos.

As sociedades pré-cabralinas viviam nesse vasto território antes de 1500, com uma imensa diversidade de, conforme descreve Almeida (2023, p. 4),

“nações irmãs viviam da caça, da pesca, da plantação e da coleta de frutos – que são chamadas de cultura de subsistência”, ou seja, apenas para fins de consumo, pois suas concepções não eram capitalistas. Naquela época, eles usufruíam da natureza sem degrada-la, cuidavam dela e se preocupavam com o meio ambiente por entender que faziam parte dele.

Essas populações compreendiam uma grande diversidade cultural e linguística. Entretanto, toda essa vasta e rica sociedade foi desconsiderada na história pelos europeus, não somente pela “falta” da escrita, mas justificada pelas várias “faltas” que os europeus julgavam que essas populações não tinham, e os viam sua cultura como insignificante. Essa concepção partia de uma ideia “moderna” de civilização trazida pelos colonizadores, que ignoravam o sistema econômico, religioso e cultural de toda sorte de sociedades não-europeias.

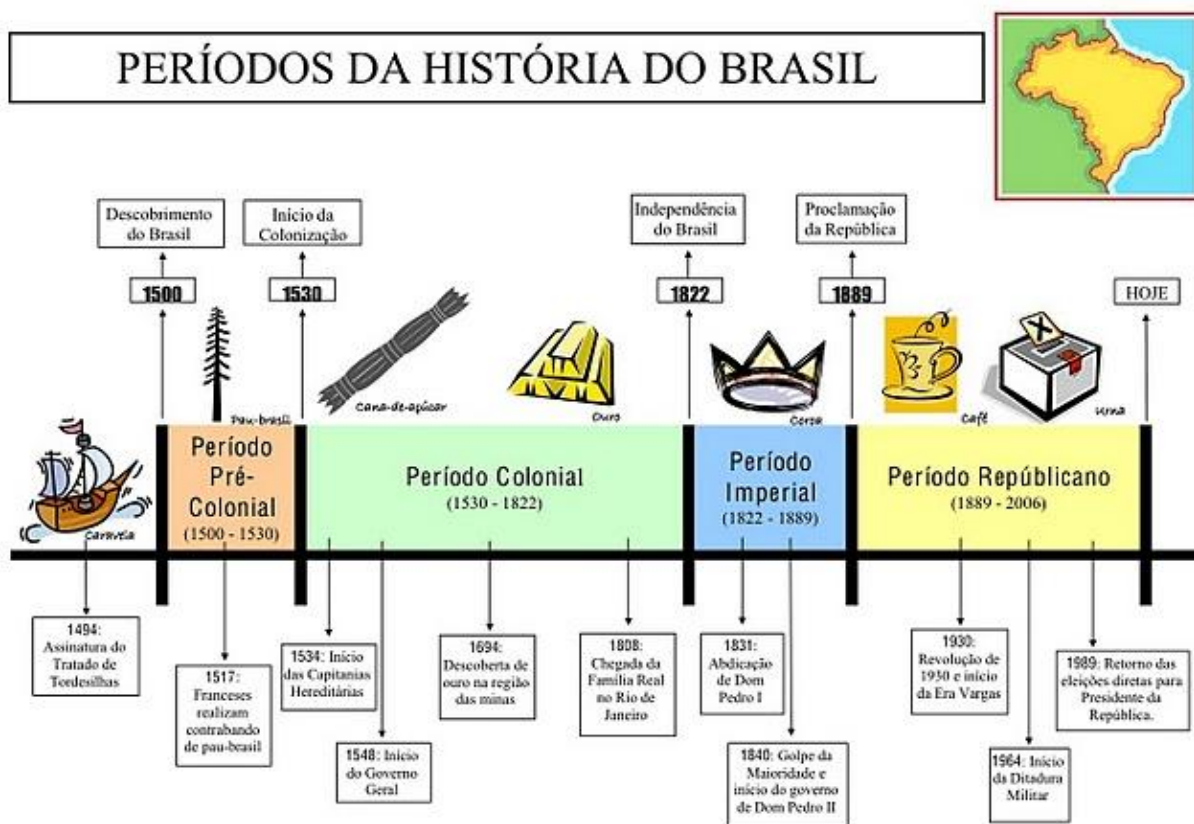
Então, neste trabalho considere que esse inexistir na História, que não foi inocente, é o âmago da problemática. Ao desconsiderar, anular e estereotipar um grupo social, os europeus utilizaram táticas de fazê-lo inexistir, desqualificando e despotencializando como o outro – inferior. Esses argumentos desvalorizam um grupo, o indígena, e valoriza outro, o europeu. Ocorre que o grande problema não foi apenas o escrito dos colonizadores no século XVI, mas a construção historiográfica da História do Brasil, que se legitimou no século XIX pelo IHGB e os historiadores da época. Eles efetivaram-se e, assim, consolidaram esses discursos, negando indígenas e africanos do enredo brasileiro, como uma continuação de uma escrita colonizadora, conforme explica (ORLANDI, 1990).

Nossa história foi narrada, pensada para dar manutenção à sociedade “ideal” a serviço do Império. Pensando na concepção de sociedade ideal, nem o indígena, nem o africano encaixavam-se, pois eram vistos como inferiores.

[...] a visão de que os negros, índios e mestiços em geral são elementos bárbaros, pagãos, gentios sem capacidade civilizadora e os brancos, detentores das estruturas de poder, aqueles elementos que impulsionaram a nossa sociedade em direção à civilização (MOURA, 1990a, p. 213).

Essa narrativa colonial, linear e marcada como “descobrimento” foi estruturada e ainda é edificada nos dias atuais pela educação mercadológica, que massifica e dá manutenção a esse mesmo modelo colonial de ensino. Isso é datado conforme a linha do tempo abaixo, que foi encontrada no blog de uma professora de História, que permanece repetindo e validando as narrativas do marco inicial eurocêntrico. Marcar a história dessa forma é negar os povos originários, a nossa essência, é negar o início, é negar não somente eles, mas a nossa identidade.

Figura 27: Linha do Tempo História do Brasil



Fonte: Blog Profª Laisa¹⁹¹

Apesar de termos na atualidade muitos progressos, ainda existe um falso entendimento de que a História do Brasil começa linearmente com a chegada dos colonizadores no século XVI. Essa imagem deformada ainda é notória no ambiente escolar, e a compreensão do suposto “descobrimto do Brasil” é um termo que, na contemporaneidade, é bastante criticado e caiu em desuso nas últimas décadas. Em contrapartida, ele foi bastante utilizado no contexto educacional na História do Brasil e ainda está preso na mentalidade de muitos educadores.

Esse é um gargalo na nossa história, que precisamos cotidianamente superar, que marginalizou as populações indígenas ao começar a história a partir do marco da entrada dos colonizadores, excluindo toda a gama cultural existente no território.

¹⁹¹ Blog Profª Laisa – Disponível em: <https://professoralaisa.wordpress.com/2012/07/25/linha-do-tempo-da-historia-do-brasil/>; Acesso: 15 de abril de 2024.

Além disso, gerou, entre outros problemas, um grande vazio na identidade do povo brasileiro.

Diante disso, já entendemos que os europeus não consideraram os indígenas, e igualmente a historiografia tratou de dar manutenção a esse discurso tanto nos escritos, quanto no ensino da história. E, verificou-se que, no ensino é ainda pior. Por isso, é necessário descolonizar o ensino que não reconhece e não valoriza a identidade brasileira que é indígena. O mais agravante com a escrita da história foi fazer com que o próprio povo brasileiro não se reconhecesse e não aceitasse os povos originários do Brasil. Não foi só o roubo das riquezas que ocorreu, mas da identidade.

O maior mal disso é que o próprio cidadão brasileiro não entende o processo de anulação e não se reconhece e não aceita que, até hoje, existia um povo aqui e que esse povo também era o povo brasileiro. Não aceitam que nós viemos deles, que eles já estavam aqui, que eles são o Brasil! E pior que não reconhecer e valorizar a existência de um povo é negar essa existência. Nesse ínterim, a Deputada Federal de Minas Gerais, a indígena Célia Xakriabá, em sua rede social do Instagram @celia.xakriaba, explica sobre o racismo com a população indígena e a negação existencial.

Nós povos indígenas, quando não somos vítimas do racismo da presença, é do racismo da ausência e da solidão. Sabe por que o racismo é tão dolorido para nós povos indígenas? Por que quando as pessoas me enxergam na primeira hora, elas vão dizer: você é índia? Nem fala indígena. É índia? Antes de eu responder, ela fala: Não, se não tá vendo que ela tá de celular, que ela tá aqui. Cê vai pra que festa? Então eles estão considerando que eu nem existo. Então o racismo a nós povos indígenas é cometido como se nós nem existíssemos. Você já se imaginou uma pessoa negar sua existência? Então é diferente do racismo cometido das pessoas negras, por que o que incomoda é a forma da presença. E nós eles vão duvidar ainda da nossa presença e vão nos colocar no lugar de inexistência!¹⁹²

Ao longo dos últimos anos, venho me debruçando em leituras e investigações e percebi que muitas foram as consequências e mazelas deixadas por essa forma estruturada na História do Brasil. Como foi dito no começo deste escrito, não podemos apenas apresentar um diagnóstico, mas buscar alternativas de resolução dos problemas, a partir do reconhecimento do que já está sendo feito nos ambientes

¹⁹² **Vídeo** – Diferença entre o racismo feito com negros e o feito contra os povos indígenas - Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C5jhhkuvvA_/?igsh=NG1zcTJzenlkcXBv Acesso em: 15 de abril de 2024.

educacionais, em diferentes níveis, e do preparo incansável do corpo educacional para trabalhar a temática indígena de forma decolonial.

Nesse sentido, olhando para a Universidade Federal do Acre, observei que muito tem sido feito em termos de educação continuada no contexto de eventos, como ações, atividades, congressos, cursos e minicursos, palestras, entre outros eventos. Muitas dessas ações são propostas por grupos como NEABI, PET Indígena e cursos engajados nessa temática, como o curso de graduação, mestrado e doutorado em Letras, em parceria com outras universidades brasileiras e estrangeiras.

Entretanto, esse mesmo engajamento não é percebido no Currículo de História Licenciatura, na educação inicial. Embora a lei não obrigue mudanças no ambiente acadêmico, percebe-se que, sem elas, nenhuma outra mudança é possível de prosseguir, pois a universidade, através dos cursos de graduação, forma a geração de professores, que precisam desse ensino decolonial.

Outrossim, é presente um currículo com muitas disciplinas de conhecimento específico dos conteúdos históricos que se debruçam nos estudos do continente europeu, e as referências bibliográficas dos planos de aula, em sua grande maioria, são de autores europeus. Mas, apesar do currículo de História ter sofrido mudanças em sua estrutura nas últimas décadas, essas não são suficientes para uma formação mais consciente na construção das identidades plurais. Ainda temos um currículo fechado, como coloca Arroyo, com grades que estudam muito mais a Europa que outras partes do globo e, assim, tornam a validar e reconhecer a força do conhecimento epistemológico ocidental.

Concluiu-se que esse espaço de currículo é um espaço de relações de poder e de decisões, que em muitos casos só ocorrerão mudanças por força de lei, como vimos na inserção das disciplinas de África, Afro-Brasileira e Indígena. Isso conjectura um processo de resistência e luta por espaço no currículo, com anulações de sentidos, símbolos e representações de determinadas sociedades. As mudanças não começam na sala de aula, elas começam na estrutura dos documentos curriculares de formação inicial, nas salas de reuniões do colegiado dos cursos, ainda fechados à diversidade.

Na atualidade, o Curso de História da Universidade Federal do Acre já tem, em seu currículo, as disciplinas de História da África, História Afro-Brasileira e

História Indígena, disciplinas necessárias para uma mínima condição de trabalhar a temática afro-brasileira e indígena na educação básica. Mas, é importante ponderar: e os professores que se formaram antes dessa mudança curricular? Esses precisam igualmente ser atendidos na conscientização dessas duas matrizes na formação continuada.

Esse preparo é fundamental, pois não cabe mais uma abordagem que não transforme esse entender da História do Brasil. Precisamos, segundo a professora Ynaê Lopes, de uma abordagem que revolucione o ensino na escola como um lugar de construção de outras identidades. Em busca de saber o que tem sido promovido em Rio Branco para implementação da lei, buscamos a Secretaria de Educação e Esporte do Acre – SEE e Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – SEME.

Na investigação com ambas as secretarias, o que se tornou o maior desafio foi ter acesso aos representantes das pastas. Com insistência e persistência foram feitas entrevistas orais e captação de informações das ações executadas por esses departamentos. De ambas as partes, o alcance para a implementação da lei foi demasiadamente desafiador, porém o que se mostrou o maior desafio foi a aplicação das formações, sobretudo, para conseguir data no calendário de formação anual para atender a temática étnico-racial.

Além disso, é bastante problemático chegar até os professores, pois, conforme relatos das entrevistadas, na maioria das vezes, não os alcançam. Isso mostra as barreiras de ordem política dentro dos departamentos, que não tem interesse em ampliar essa discussão. Outro problema relatado é o pequeno quantitativo de pessoal para trabalhar a temática para um enorme público de profissionais da educação. Entre essas e outras dificuldades apresentadas, a que mais envolve a questão indígena é a falta de material, essa é uma reclamação recorrente. As entrevistadas relataram que sobre as populações indígenas há muito material produzido nas últimas décadas, mas essas obras são espalhadas e é necessário fazer uma curadoria pelos professores.

No caso das populações indígenas, ainda é um campo menos acessível e muito desconhecido, e os livros didáticos continuam a apresentar muito mais a perspectiva eurocêntrica. Por isso, ao final deste trabalho foram propostas algumas opções de trabalhos, materiais e dicas como forma de subsídio de construção de conhecimento e desconstrução de estereótipos para trabalhar a questão indígena.

Apesar de muitas vezes os professores desejarem trabalhar, eles sentem-se perdidos a uma imensidão de materiais disponíveis na internet e encontram dificuldades em organizar tudo isso.

Paralelo à pesquisa de doutorado, estou presente diariamente no ambiente educacional da educação básica, vivendo experiências de forma prática, concomitantemente àquilo que tenho experimentado teoricamente. Nesse ambiente educacional, estamos expostos às realidades diversas, quer positiva ou negativa. Percebo muitas ações qualitativas, favoráveis e assertivas na valorização das populações indígenas, isto é, práticas de professores que evidenciam as marcas e identidades indígenas no Brasil.

No entanto, não posso desconsiderar que temos um currículo ainda muito europeu, por exemplo, no período antigo gastamos mais tempo falando sobre Grécia e Roma, enquanto o Egito cada vez mais vai sumindo do cenário. No período medieval, a concentração quase integral é na Europa. Na Idade Moderna, estudamos os teóricos europeus, a colonização das américas a partir do olhar europeu, e os indígenas só aparecem à margem, movimentos vindos da Europa quase sempre os colocando como os que levam a “civilização” a outras sociedades. A impressão é que ainda nos debruçamos, quase exclusivamente, sobre a Europa, como se essa fosse o centro do mundo.

Outrossim, ainda de forma prática, percebi que é bastante recorrente em ambientes escolares, por parte de muitos educadores, infelizmente, comentários pejorativos em tom de “brincadeiras”, que ainda apresentam falta de consciência e desvalorização dos povos indígenas. Não raro ouve-se: “não pode mais chamar índio de índio”, “os índios não querem mais ser índios”, “tem um monte de índio que está melhor que eu”, “não é mais Dia do Índio, é dia dos Povos Indígenas”, seguido de risadas. Essas supostas “brincadeiras” retratam a resistência ainda presente.

Afinal, essas resistências são muros difíceis de serem quebrados, principalmente porque dependem de vontade e consciência de muitas mãos, sobretudo daqueles que estão em posição de gestão e coordenação. Por isso, é importante lembrar o que foi falado pela professora e coordenadora do Neabi/UFAC, Flávia Rocha, quando explicou que o trabalho é mais fácil de ser colocado em prática quando o/a coordenador(a) passou por essa conscientização. A maioria das escolas já inserem em seus calendários ações ou projetos sobre os povos

indígenas; contudo, há muitos lugares que ainda lembram dos indígenas apenas em abril e ao longo do restante do ano isso é esquecido. Além disso, o indígena aparece de forma caricaturada, distante e no passado remoto.

Por fim, este trabalho reflete a amostragem do diagnóstico problemático historiográfico que nos levou a essa falsa história do Brasil. Mas que não para por aqui, aborda-se a Lei 11.645/08 e a luta indígena pela visibilidade não somente no currículo brasileiro, mas como quem faz parte dessa história. A lei, nesse caso, vem sendo uma porta para a mudança de olhar social, adentrando na transformação de mentalidade social através da educação superior e educação básica, com novas propostas, novos olhares e nova forma de valorização da pluralidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **História e política, ou a arte de fazer escolha**. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil. Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 186-191, set.-dez. 2019.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. 3º ed. São Paulo: Edições MMM, 2012.

ALMEIDA CASTRO, Iara da Silva. **Povos indígenas e o ensino colonizador**. Rio Branco: EAC, 2019, p. 195.

ALMEIDA, Iara da Silva Castro. CASTRO, Ailton Almeida da Silva. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE HISTÓRIA**. In: Rumos da História: compreensões do passado e pesquisas entre áreas - Volume 3 / organização Elias Perigolo Mol, Lucas Souza da Silva. – São Paulo: Editora Dialética, 2023. 148 p. = (v. III)

ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. 2ª Ed., Porto, Edições Afrontamento, 1982, PP. 221-225.

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, p. 301-309, dezembro 1999.

ARROYO, Miguel. G. Os **Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00047.pdf>>.

ARAUJO, Ana Carvalho Ziller de. CARVALHO, Ernesto Ignacio de. CARELLI, Vincent Robert. **Cineastas indígenas: um outro olhar: guia para professores e alunos**. -- Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2010.

ASSUNÇÃO, MARCELLO FELISBERTO MORAIS DE; TRAPP, RAFAEL PETRY. É possível indisciplinar o cânone da história da historiografia brasileira? Pensamento afrodiaspórico e (re)escrita da história em Beatriz Nascimento e Clóvis Moura. REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (ONLINE), v. 41, p. 229-252, 2021.

APPLE, M. W. **Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas**. In: Costa, M. V. (Org.). A escola básica na virada do século. Cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 1996. p. 25-43.

BANIWA, Gersém José dos Santos Luciano et al. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: SECAD/MEC, 2006.

BARRETO Jr., Walter. **Bolsonaro e seus seguidores: 1.560 frases**. São Paulo: Geração Editorial, 2021.

BARROS, José D.'Assunção. **Teoria da História, vol. I: Princípios e conceitos fundamentais**. Editora Vozes Limitada, 2013.

BOSI, Alfredo; CAPINHA, Graça. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 22/06/2023.

_____. Câmara dos Deputados/Congresso Nacional -PL 433/2003 – Tramitação do projeto de lei. Disponível em: <https://goo.gl/1o7sRs> . Acesso: 22/06/2023.

_____. Diretrizes curriculares nacionais, para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Mec/SEPPPIR, 2004.

CASTRO, Hebe. **História Social**. IN.: CARDOSOM, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs) Domínios da História. 1997. (p. 45 – 59)

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade**. Paco Editorial, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 1982.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Cláudio Willer. Ilustração de Marcelo D'Saete. Cronologia de Rogério de Campos. São Paulo: Veneta, 2020.

CHATTERJEE, Partha. **Colonialismo, modernidade e política**. SciELO-EDUFBA, 2004.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores. **Educação em Foco**, p. 573-606, 2016.

CONTE, Giuliano. **Crise do feudalismo e trabalho servil**. In: Da crise do Feudalismo ao Nascimento do Capitalismo. 2º Ed., Lisboa, Editora Presença, 1984, p. 21-39.

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

COSTA, José; BARROS, Assunção. **Fontes Históricas**: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion**, v. 1, n. 12, p. 129-159, 2012. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/332/414>

CRUZ, Tereza Almeida. **Depoimento oral: Tereza Almeida Cruz**. On-line. [04 de fevereiro de 2022]. Entrevistadora: Iara da Silva Castro Almeida. Acre; 2022.

DA SILVA MANCHINERY, Alessandra Severino. Territorialidades do povo Manchineri na cidade de Rio Branco (AC). **ENTRE-LUGAR**, v. 6, n. 11, p. 116-132, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. **Petrópolis: Vozes**, p. 73-102, 2000.

DE ALMEIDA, Geovanna Moraes; DA ROCHA, Flávia Rodrigues Lima. RUPTURAS NOS PARADIGMAS DA BRANQUITUDE: A ATUAÇÃO DE PESSOAS BRANCAS NA LUTA ANTIRRACISTA NO SÉCULO XXI. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v. 6, n. 1, p. 28-41, 2023.

DE ALMEIDA MOREIRA, Maria Geralda. Entre silêncios e representações: história e cultura indígena no ambiente escolar. **Revista Polyphonia**, v. 24, n. 1, p. 175-188, 2013.

DOS SANTOS, Yolanda Lhuller. **Imagem do índio: o selvagem americano na visão do homem branco**. Ibrasa, 2000.

FALCON, Francisco José Calazans. **Introdução à História Moderna**. In: **Contacto-Humanidades**. Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, 13, mar/77, pp. 10-11.

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

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

FREIRE, José Ribamar Bessa; PINHEIRO, Geraldo P. Sá Peixoto. **A Amazônia colonial (1616-1798)**. Editora Metro Cúbico, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Ed. 7ª. Tradução Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GALEANO, Eduardo. **As Veias abertas da América Latina**: tradução de Galeano de Freitas, 2ª Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. (Estudos latino-americanos, v. 12)

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>

Gercineide Torres da Silva. **Depoimento oral: Gercineide Torres da Silva**. [26 de outubro de 2023]. Entrevistadora: Iara da Silva Castro Almeida. Escola Sesi – Polo Rio Branco Acre; 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUIMARÃES, Cássia Aparecida. **O passado pré-cabralino em livros didáticos de história (PNLD 2014)**. 2017.

HAESBAERT, Rogerio. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, p. 19-45, 2007.

HECK, Egon. **Povos indígenas: terra é vida** / Egon Heck e Benedito Prezia; coordenação Wanderley Loconte. – 7. Ed. – São Paulo: Atual, 2012.

HALL, STUART. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro. 2005.

HALL, STUART. **Das diáspora: Identidades e Mediações culturais**. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 2005.

KAWAKAMI, Érica Aparecida. Currículo, ruídos e contestações: os povos indígenas na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

KRENAK, Ailton. **Vocês têm uma instituição que se chama universidade, escola, e têm a instituição**. 1992.

KRENAK, Ailton. **Antes, o mundo não existia**. In: NOVAES, Adauto (org.). Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1º Ed. – São Paulo. Editora Companhia das Letras. 2019.

LAZARINI, L. de S. Anjos e deuses suburbanos: um estudo de recepção das representações audiovisuais das periferias em Cidade de Deus e Como nascem os anjos. In: MONTORO, T.; CALDAS, R. (Org.). **De olho na imagem**. Brasília: Abará/Fundação Astrojildo Pereira/UNB, 2006. p. 103- -121.

LE GOFF, Jaques. **A história nova**. 2º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociedade do conhecimento** – 5º Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MANCHINERY, A. S. da S. Territorialidades do povo Manchineri na cidade de Rio Branco (AC). **ENTRE-LUGAR**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 116–132, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/article/view/5156> . Acesso em: 9 jan. 2024.

MAKOWIECKY, Sandra. **Representação: a palavra, a ideia, a coisa**. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas. Dezembro de 2003.

MARQUES, Adhemar Martins. BERUTTI, Flávio Costa. FARIA, Ricardo de Moura. **História Moderna através de Textos**. 4ª Ed. – São Paulo: Contexto, 1994.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado: precedido do retrato do colonizador**. Laiovento, 2016.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado árabe-mulçumano e de alguns outros**. Tradução Marcelo Jacques de Moraes – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (p. 56 – 61).

MESQUITA, André Campos. Coleção pensamento e vida: **Comte: sociólogo e positivista**. São Paulo: Ed. Escala, 2012.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da História Indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da S.; GRUPIONI, Luís D. Benzi (Ed.) **A temática indígena na escola: novos subsídios**. 1995.

MOURA, Clóvis. **Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo**. Afro-Ásia, n. 14, 1983.

NICOLE, Aline Andrea. **Depoimento oral: Aline Andrea Nicole**. [20 de abril de 2023]. Entrevistadora: Iara da Silva Castro Almeida. Às 13:30hs (duração de gravação – 22:35) Campus da Universidade Federal do Acre – Sala PET. Acre; 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista!: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª edição – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª Edição. Pontes Editores, Campinas, SP, 2015.

PARIS, Lucas. Serviço social da Indústria. Departamento Nacional. Ensino fundamental: História: 6º ano: caderno 3 – Brasília: SOMOS Sistemas de Ensino, 2020.

PESAVENTO, SANDRA J. **Representações**. Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/ Contexto, vol.15, nº 29, 1995.

PERRENOUD, Philippe et al. A formação dos professores no século XXI. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**, p. 11-30, 2002.

PINTO, Milton José. **Uma agenda para a análise de discursos**. In: _____. Introdução à análise de discursos. São Paulo: Hacker editores, 2002. páginas 25 a 63.

REIS, José Carlos. **História & teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. FGV Editora, 2003.

RIBEIRO, R. R. Livros didáticos de História: trajetórias em movimento. In: JESUS, N. M. de et al. **Ensino de História: trajetórias em movimento**. Cáceres: Unemat, 2007.

RIBEIRO, Maristela Maria. Grafismo indígena. 2012.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. **Depoimento oral: Flávia Rodrigues Lima da Rocha**. [06 de fevereiro de 2023]. Entrevistadora: Iara da Silva Castro Almeida. Campus da Universidade Federal do Acre – Sede Neabi. Acre; 2023.

SANTOS, Queila Batista dos. **Depoimento oral: Queila Batista dos Santos**. [03 de janeiro de 2024]. Entrevistadora: Iara da Silva Castro Almeida. Sede do Setor das Relações étnico-raciais – SEE. Acre; 2023.

SILVA, Andreza Bianca Caxias da. **Selvagens, nus, ferozes e canibais: os tupinambás nas representações de Hans Staden**. 2012. 94f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3729>

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus** / org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni — Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TREVOR-ROPER, H. R. **Religião, Reforma e Transformação Social**. Lisboa, Editorial Presença, 1981, p. 13.

UGARTE, Auxiliomar Silva; DEL PRIORE, Mary. **O mundo natural e as sociedades indígenas da Amazônia na visão dos cronistas ibéricos (séculos XVI-XVII)**. 2004.

Universidade Federal do Acre. Regimento geral da Universidade Federal do Acre. Rio Branco: Ufac, 2013. 120f; 30cm.

Universidade Federal do Acre. Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em História – Matutino/Noturno. Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH. Versão 2007/2. UFAC.

Universidade Federal do Acre. Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em História – Matutino/Noturno. Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH. Versão 2014/2. UFAC.

Uwakürü: dicionário analítico / Organizado por: Gerson Rodrigues de Albuquerque, Agenor Sarraf Pacheco. – Rio Branco: Nepan Editora, 2016.

VIDAL, Lux Boelitz. **Grafismo indígena**: escudos de antropologia estética. Lux Vidal, (organizadora). - 2ª ed. - São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

VIDAL, Lux Boelitz. **A arte e seus materiais; arte e corpo**: pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros. Lux Vidal, (organizadora). - Rio de Janeiro: FUNARTE. INAP, 1985.

VIEIRA. Irizane Clementino de Lima. Preenchimento do Forms - Entrevista concedida a Iara da Silva Castro Almeida. Rio Branco, 29 dezembro. 2023.

WOODWARD, Kathryn et al. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, v. 15, p. 7-72, 2000.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 1 – Térreo
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (51) 3320-3513
E-mail: propesq@pucrs.br
Site: www.pucrs.br