

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE HISTÓRIA

João Victor Xavier Biggi

12111HIS207

**DAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS AOS SABERES (RE)TOMADOS:**

**a História Indígena, o Ensino de História e um Futuro Ancestral**

Uberlândia – MG

2025

João Victor Xavier Biggi

12111HIS207

**DAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS AOS SABERES (RE)TOMADOS:**

**a História Indígena, o Ensino de História e um Futuro Ancestral**

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para conclusão do curso de graduação em História - Licenciatura, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Emanuelle Nascimento.

Uberlândia – MG

2025

João Victor Xavier Biggi

**DAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS AOS SABERES (RE)TOMADOS:  
a História Indígena, o Ensino de História e um Futuro Ancestral**

Monografia apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para conclusão do curso de graduação em História - Licenciatura, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Emanuelle Nascimento.

18 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Emanuelle Nascimento – (INHIS – UFU) – Prof.<sup>a</sup> Orientadora

---

Prof. Dr. Amon Santos Pinho - (INHIS – UFU)

---

Dr.<sup>a</sup> Maria Andréa Angelotti Carmo (INHIS – UFU)

Uberlândia – MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

|              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| B592<br>2025 | <p>Biggi, João Victor Xavier, 2003-<br/>DAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS AOS SABERES (RE)TOMADOS<br/>[recurso eletrônico] : a História Indígena, o Ensino de História e um<br/>Futuro Ancestral / João Victor Xavier Biggi. - 2025.</p> <p>Orientadora: Patrícia Emanuelle Nascimento.<br/>Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade<br/>Federal de Uberlândia, Graduação em História.<br/>Modo de acesso: Internet.<br/>Inclui bibliografia.<br/>Inclui ilustrações.</p> <p>1. História. I. Nascimento, Patrícia Emanuelle, 1975-, (Orient.).<br/>II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em História. III.<br/>Título.</p> <p>CDU: 930</p> |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:  
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

*Dedico esse trabalho aos povos indígenas e suas constantes lutas e resistências por sobrevivência nesta terra que mesmo pertencente a eles ainda é engendrada por opressões, descasos e genocídios insistentes para o apagar de suas histórias e participações em nossos escritos.*

*Dedico também a minha bisavó, Dona Ita, que partiu antes de poder testemunhar a conclusão de mais essa etapa de minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

Essa talvez tenha sido uma das aventuras mais difíceis que passei em minha vida, entrar na graduação aos dezessete anos, estudar um semestre à distância e em seguida sair de casa aos dezoito anos, com certeza mudou e moldou muito do que eu fui e do que eu sou hoje. E sem cada uma dessas pessoas tudo teria sido muito mais difícil ainda, por isso, aqui agradeço a cada uma e cada um de vocês; e mesmo se, por um ato falho, alguém não for mencionado nominalmente aqui, saiba que sua presença em minha trajetória ainda será lembrada e sentida por mim seja no passado, no presente ou no futuro, então, obrigado!

Agradeço primeiramente às minhas amigas de minha cidade natal Mariana, Maria Alice, Rayssa e, especialmente, a Giulia – a minha irmã de outra mãe desde a infância, que tive a chance e oportunidade de me conectar para eternidade – muito obrigado por crescerem comigo e me acompanharem mesmo que de longe em tantos e em todos os momentos, a saudade e a barreira geográfica foram apenas mais uma etapa de nossa amizade e do tamanho que nosso grupo, apelidado de “Rulbow”, pôde experimentar.

Agradeço agora as minhas amigas e meus amigos que conheci e fiz na faculdade, nessa cidade tão longe da minha, onde elas e eles se tornaram a família a qual eu pude escolher quando, também, tão longe da minha. Anamaria, Emilia, Gabriel, Heitor, João, Vinicius e, com muito carinho, Daniela – minha fiel e eterna parceira de sintonia, presente e mais uma irmã que somente a vida universitária pôde me dar – a vocês, meus “Zé Gotas”, a minha eterna gratidão e felicidade por termos nos encontrado e por termos decidido permanecer ao lado de um e do outro em tantos momentos de felicidade e de provas.

Agradeço também ao meu amigo Tarik que esteve em tantos momentos durante esses anos, incluindo em me ajudar em todas as questões tecnológicas que eu nunca saberia resolver, a começar por todas as vezes que ele salvou e consertou o computador que só pode produzir esse trabalho pela ajuda constante dele.

Agradeço aqui ao meu amigo Samuel que conheci há tanto tempo e não previa que seria, mas que se tornou, uma presença e um apoio confirmados nesses últimos meses para a produção desse trabalho que se mostrou um desafio e tanto na conclusão dessa fase.

Gostaria de agradecer também a outro amigo tão especial quanto que fiz desde o primeiro segundo dessa aventura, deixo aqui o meu obrigado ao João Mateus, que diariamente

me suportou e diariamente me deu suporte, que montou e fundou comigo nossa casa, e que realmente se tornou morada em todos esses anos.

Quero agradecer aqui também ao Levante Popular da Juventude e seus militantes que juntamente com a minha passagem pelo Centro Acadêmico de História Felipe Ralph (CAHIS) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) completaram minha formação política, crítica e historiográfica, me mostrando como um projeto popular para esse país ainda pode ser verdade e ainda pode ser alcançado.

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Núcleo História/Geografia da edição de 2022-2024, ao meu grupo de colegas e amigos bolsistas e a E.E. Ângela Teixeira da Silva, pois foi quando e onde tive meu primeiro contato direto com as realidades das salas de aula, da escola e da vida docente, e quando eu realmente entendi que aquele era meu futuro escolhido e decidido.

Agradeço, assim, a minha Professora Supervisora do PIBID História da edição de 2022-2024, Mislele, que hoje além de supervisora também posso chamá-la de amiga, e com quem tive o orgulho de trabalhar junto em diversas atividades, inclusive meu primeiro artigo publicado com a coautoria dela.

Durante minha graduação a atuação e as aulas de duas Professoras do Curso de Licenciatura em História me marcaram profundamente e me levaram a chegar nesse projeto de pesquisa e temática a qual admiro e respeito tanto, assim como admiro e respeito a elas, obrigado Professora Dr.<sup>a</sup> Marta Emísia e Professora Dr.<sup>a</sup> Regina Ilka.

Assim como agradeço a minha Professora Livia do Ensino Médio, a qual lembro com carinho nossos momentos em sala durante as aulas de Gramática, de Literatura e de Produção de Texto, e durante nossas reuniões online, em meio a pandemia, para a escrita do meu trabalho final na escola.

Agradeço aqui a banca composta pelo Professor Dr. Amon Santos Pinho e pela Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Andréa Angelotti Carmo que aceitaram o convite de ler, argumentar e comentar sobre essa produção acadêmica e participar desse dia fundamental e importante em minha formação, mas que, além disso, fizeram parte e foram essenciais para a minha travessia e estudos em aulas e em projetos que integrei e participei sob suas orientações.

E um muito obrigado, especialmente, a minha orientadora Professora Patrícia Emanuelle, a qual devo eternamente a confiança, o carinho, a educação, a amizade, as diversas

oportunidades e os muitos aprendizados que já tive e os que ainda pretendo construir junto dela nessas jornadas acadêmicas e formativas.

Gostaria de agradecer meus familiares paternos que mesmo em distância e com pouco contatos, sempre que possível se fizeram presente em minha vida, deixo aqui meus agradecimentos a minha tia Ângela, minha tia Ana Maria, minha avó Mirian e – em memória – ao meu avô Cirilo.

Agradeço também ao meu padrasto, Aleksander Lisboa, por desde o início de minha aprovação e mudança me apoiar em todos os passos e decisões tomadas anteriormente, durante e até o agora que me possibilitaram chegar aqui.

Agradeço – e muito – ao meu companheiro, amigo, cúmplice, parceiro e amor em tantos momentos de alegrias e de dificuldades, o meu namorado Jhonatan Francisco, a quem devo os meus dias de mais calma e mais tranquilidade em meio a tantos caos e confusões, contar meu amor e minha gratidão a você para São Paulo inteira ou mesmo em apenas um parágrafo nunca será o suficiente.

Por fim, mas não menos importante – muito pelo contrário – deixo aqui o meu mais sincero e eterno obrigado a minha mãe Jessica Iacy, a minha avó Teresa de Jesus, a minha tia-avó Ivone e a minha bisavó Dona Ita, agradeço especialmente a cada uma delas com todo o meu amor e maior respeito e admiração por quem elas são, pois sei que, embaixo de muito sol, somente elas me fizeram chegar até aqui na sombra.

*“Nós não somos o que, infelizmente, muitos livros de História ainda costumam retratar. Se, por um lado, é verdade que muitos de nós resguardam modos de vida que estão no imaginário da maioria da população brasileira, por outro, é importante saberem que nós existimos de muitas e diferentes formas. Estamos nas cidades, nas aldeias, nas florestas, exercendo os mais diversos ofícios que vocês puderem imaginar. Vivemos no mesmo tempo e espaço que qualquer um de vocês, somos contemporâneos deste presente e vamos construir o Brasil do futuro, porque o futuro do planeta é ancestral!” (GUAJAJARA, 2023)*

*“Tempo rei, ó, tempo rei, ó, tempo rei. Transformai as velhas formas do viver. Ensinai-me, ó, Pai, o que eu ainda não sei.” (GIL, 1984)*

## RESUMO

O presente trabalho possui como temática central a História Indígena e o Ensino de História, com ênfases nos processos formativos e educacionais de estudantes indígenas em contexto urbano, pois com a promulgação da Lei nº 11.645/2008 tornou-se obrigatório o ensino da Cultura e da História Indígena nas escolas de Educação Básica em todo território brasileiro. Deste modo essa pesquisa visa compreender o Ensino de História Indígena e de suas narrativas presentes na cidade de Uberlândia, desvendando se suas abordagens remetem a um ensino genérico e tipificado ou que incluem e percebam as populações originárias e indígenas brasileiras. Esse trabalho busca por identificar apagamentos histórico e sociais das populações indígenas tanto em Uberlândia - MG, quanto no Brasil, durante os seus períodos educacionais e formativos, permitindo deliberar sobre tais questões acerca do desempenho e do impacto da legislação referida e de como a educação em si pode assumir o papel de um instrumento para a retomada étnica da população indígena em centros urbanos por meio de uma reunião e apresentação de dados quantitativos retirados de documentos oficiais que marcam os números de estudantes indígenas matriculados na cidade de Uberlândia nos últimos anos e de estudos qualitativos de materiais bibliográficos compostos por relatos de indígenas já graduados que narram suas experiências educacionais e por livros didáticos utilizados em escolas públicas estaduais dessa região para o Ensino de História, partindo de conceitos centrais como a experiência, a interculturalidade e as práticas decoloniais (THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 1987; FREIRE, 1996; CANDAU, 2008; WALSH, 2019). A pesquisa permite concluir que a educação tem valor significativo para o processo de identificação, autodeclaração e reconhecimento étnico, implicando diretamente para uma possível movimentação e mobilização de retomada étnica por estudantes em grandes cidades, de maneira que as abordagens e os conteúdos curriculares são decisivos ao derrubar barreiras e reduzir dicotomias históricas, culturais e raciais.

**Palavras-chave:** História Indígena; Ensino de História; Experiências Narradas; Narrativas históricas; Indígenas em Contexto Urbano.

## **ABSTRACT**

*The central theme of the present work is Indigenous History and the Teaching of History, with an emphasis on the formative and educational processes of Indigenous students in an urban context, considering the enactment of Law No. 11,645/2008, the teaching of Indigenous Culture and History became mandatory in Basic Education schools throughout Brazil. This research, therefore, aims to understand the Teaching of Indigenous History and its narratives present in the city of Uberlândia, uncovering whether their approaches refer to generic and typified teaching or if they include and perceive the original and Indigenous Brazilian populations. This work seeks to identify historical and social erasures of Indigenous populations both in Uberlândia, MG, and in Brazil during their educational and formative periods. This allows for deliberation on issues regarding the performance and impact of the aforementioned legislation and how education itself can assume the role of a tool for the ethnic reclamation of the Indigenous population in urban centers. This is done through a compilation and presentation of quantitative data from official documents marking the number of Indigenous students enrolled in the city of Uberlândia in recent years, and qualitative studies of bibliographic materials composed of accounts from already-graduated Indigenous people who narrate their educational experiences, as well as textbooks used for History classes in state public schools in this region, based on central concepts like experience, interculturality, and decolonial practices (THOMPSON, 1981; BENJAMIN, 1987; FREIRE, 1996; CANDAU, 2008; WALSH, 2019). The research permits for the conclusion that education has significant value for the process of ethnic identification, self-declaration, and recognition, directly implying a possible movement and mobilization for ethnic reclamation by students in large cities. The approaches and curricular contents are decisive in breaking down barriers and reducing historical, cultural, and racial dichotomies.*

**Keywords:** *Indigenous History; History Teaching; Narrated Experiences; Historical Narratives; Indigenous People in Urban Contexts.*

## **SUMÁRIO**

|                                                                                                                                                            |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                     | <b>13</b> |
| <b>1. MEMÓRIAS INDÍGENAS E EXPERIÊNCIAS NARRADAS: as Travessias Escolares de Lideranças Indígenas pelos Espaços e Tempos que ocupam.....</b>               | <b>23</b> |
| 1.1. A travessia de Gersem Baniwa e processos educacionais em instituições não-indígenas.....                                                              | 30        |
| 1.2. A travessia de Célia Xakriabá e processos educacionais em instituições indígenas.....                                                                 | 36        |
| 1.3. Pontes para o refletir: tensionamentos em construção .....                                                                                            | 42        |
| <b>2. ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E PRÁTICAS DECOLONIAIS: A Lei nº 11.645/2008 e Estudantes Indígenas em Contexto Urbano na Cidade de Uberlândia .....</b> | <b>46</b> |
| 2.1. Estudantes indígenas em contexto urbano: um estudo sobre Uberlândia – MG e suas populações em formações.....                                          | 51        |
| 2.2. Currículos dos Cursos de Graduação em Licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia e a presença da temática indígena .....                     | 57        |
| 2.3. Narrativas da História Indígena em livros didáticos.....                                                                                              | 60        |
| <b>3. A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR EM HISTÓRIA E O ENCONTRO COM SABERES (RE)TOMADOS: Um Relato de Experiência .....</b>                          | <b>72</b> |
| <b>ECOS DA PESQUISA OU “CONSIDERAÇÕES FINAIS”: Perspectivas de Futuro .....</b>                                                                            | <b>86</b> |
| <b>FONTES .....</b>                                                                                                                                        | <b>89</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>                                                                                                                                  | <b>90</b> |

## INTRODUÇÃO

Desde a infância aprendemos o valor da educação e de como ter uma formação é fundamental para o constructo de uma carreira, seja ela profissional, acadêmica, ou essa qual for. Um dos pilares essenciais para o alcance de muitos objetivos que temos em nossa sociedade moderna é o aprender. E é exatamente durante a infância e a adolescência que, geralmente, temos o primeiro contato com as instituições escolares, com o processo de ensino-aprendizagem, com o ler, com o escrever, com o interpretar e o raciocinar, em alguns momentos com a interferência de terceiros, mas em muitos outros de maneira própria, autoral e crítica a sua realidade – salvo casos, esses momentos acontecem em ocasiões mais tardias, como durante a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou por vezes nunca são alcançados, pois o analfabetismo e a falta de acesso educacional ainda são males comuns a serem enfrentados e erradicados no Brasil. Logo, se muitos ainda possuem dificuldades ao acesso à educação, muitos ainda são negados ao acesso de sua própria cultura, língua e costumes, muitos mais são afastados e renegados de sua própria história – como é o caso das populações indígenas brasileiras.

A população indígena brasileira atual é de cerca de 1.694.836 pessoas, segundo os dados colhidos no último censo do ano de 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o que em comparação com a população total brasileira marca menos de um por cento, sendo cerca de 0,83%. Já na cidade de Uberlândia, localizada no estado de Minas Gerais, na Região conhecida como Triângulo Mineiro, onde essa pesquisa se localiza, apresenta-se uma população indígena de 775 pessoas, ou aproximadamente 0,11% da população total desse município, segundo o mesmo índice (IBGE, 2023).

Esses dados, por mais que simplórios números alegóricos, expressam pessoas reais e cidadãos brasileiros constantemente excluídos e apagados de diversos setores sociais e históricos da construção dessa nação, onde muito dessa exclusão inicia-se no próprio meio educacional e acadêmico, quando as populações indígenas são privadas de preservar e de manter suas culturas e aprendizados e passam por um processo forçado de colonização, que emprega todos os tipos de violências e instrumentos impetuosos para o dominar e o controlar.

Há mais de quinhentos anos, quando os europeus chegaram a *Abya Yala* – terra madura ou que floresce na língua *kuna* – ou como chamamos hoje de as “Américas”, ou ainda, especificamente no ano de 1500, com o desembarque dos portugueses à terra de Pindorama – terra das palmeiras em idioma *tupi* – e batizada posteriormente de Brasil com a colonização,

esses territórios passaram por diversas modificações, onde suas populações, suas organizações, suas crenças, suas experiências e suas realidades foram convertidas aos ideais e configurações que não eram os presentes aqui anterior a este processo de invasão e entranhamento imposto.

Por conseguinte, a ordem da exploração, do extermínio e da demasia, tornou-se a lei. A natureza virara matéria-prima, os antigos líderes e comunidades foram subjugados, as crenças transmutadas a folclores, as mulheres violadas, as crianças dizimadas, muitas das populações originárias e suas histórias apagadas. Perduram-se até os dias de hoje os séculos do genocídio e do epistemicídio<sup>1</sup> indígena, sob o comando e a troca dos eixos do que antes eram cânones, e hoje são obliterados de todos os escritos fundacionais.

Entende-se que, após as mobilizações por ensinos indígenas e a inclusão dos estudos por meio dos documentos oficiais, a educação pode ocupar um papel importante na vida das populações indígenas. Ela permite que suas tradições, línguas e costumes sejam ensinados e preservados, ajudando a manter suas identidades vivas tanto para eles quanto para os demais, mesmo diante do mundo e da sociedade atuais em que vivemos. Desse modo, carece esclarecer que nesse trabalho, por mais que a educação escolar indígena seja mencionada e trabalhada, conforme presente em certas fontes, o enfoque está na educação não-indígena que se apresenta aos estudantes indígenas que necessitam, por quaisquer motivos, frequentar escolas que não as destinadas para seus povos, como o caso dos estudantes indígenas que se encontram em contexto urbano em diversas localidades do país, como, por exemplo, em Uberlândia – MG.

Assim, a temática do Ensino de História aqui desenvolvido parte tanto de uma análise qualitativa, ao examinar as narrativas históricas, por meio de dois livros didáticos aqui selecionados, acerca da História Indígena ensinada nas escolas de Educação Básica da cidade de Uberlândia, quanto de um levantamento quantitativo obtido mediante documentos oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC) nas plataformas do Governo Federal, que apresentará e expressará numericamente a quantidade de estudantes indígenas em contexto urbano na cidade citada antes, de modo a identificar e compreender suas leituras educacionais e suas possíveis compreensões sobre a temática de sua autodeclarada etnia originária nos espaços educacionais que ocupam partindo dos materiais didáticos apresentados.

---

<sup>1</sup> Entende-se aqui por epistemicídio o conceito cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos que o definiu como uma prática de subalternização e destruição de saberes locais em nome do colonialismo e de uma única visão ou forma de construção de conhecimento, de maneira que toda e qualquer diversidade e pluralidade que não enquadradas nos dogmas dominantes dos saberes devam ser prontamente extinguidas.

Contando com o estudo desses elementos selecionados será possível alcançar uma melhor compreensão de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, bem como quais são e como são realizadas as leituras das narrativas de livros e materiais didáticos utilizados por docentes da disciplina de História em escolas situadas na cidade de Uberlândia, buscando sempre identificar o cumprimento e a efetivação da Lei n.º 11.645/2008, que tornou o obrigatório o ensino da História e da Cultura Indígena na educação básica.

Esse estudo tem como propósito central identificar e concluir se a narrativa histórica presente nas escolas de Uberlândia acerca da História Indígena remete a um ensino genérico e tipificado, ou se de fato considera a herança e a cultura das sociedades indígenas do território nacional e local, tendo em vista ainda a possibilidade de existência de estudantes indígenas locais nas aulas e/ou nas instituições escolares e formativas em si.

Deste modo, a hipótese aqui idealizada apresenta-se diante de uma percepção de que a construção da História Indígena ensinada atualmente pode não ser pensada e exposta com base em uma perspectiva e uma historiografia decolonial e participativa, de forma que seriam notáveis o racismo e o apagamento da comunidade indígena na composição da própria escrita histórica do Brasil, que refletem, assim, as possíveis lacunas educacionais que inferem diretamente na construção de uma sociedade brasileira marcada pela estereotipificação, pelo genocídio e pelo epistemicídio indígena, implicando em uma provável dificuldade dos estudantes indígenas habitantes da cidade de Uberlândia de se apropriarem de suas histórias e culturas e utilizarem de seus processos formativos para uma progressiva retomada étnica.

Averiguando os documentos oficiais com os números de estudantes matriculados, lendo e consultando livros didáticos usados nas aulas de história e buscando respaldos teóricos em relatos de indígenas já graduados que narram suas experiências educacionais, esse trabalho busca identificar, analisar e compreender na história do tempo presente os apagamentos e as exclusões históricas e sociais dos povos indígenas na sociedade uberlandense e brasileira atuais e durante seus processos educacionais e formativos, e como isso pode impactar diretamente em condições políticas, econômicas e sociais, assim como na própria disposição que cada indivíduo indígena pode exercer na sociedade com tais formações, pensando desde momentos fundamentais para a história do Brasil como a ditadura militar brasileira até a contemporaneidade.

Sob este prisma é preciso compreender como as concepções históricas de experiências, memórias e narrativas afetam diretamente o cotidiano e as posições ocupadas pelos povos

indígenas do Brasil, buscando oferecer uma forma de apresentar essa leitura da cidade reinserindo a presença indígena por meio de um estudo sobre as narrativas históricas conferidas e retiradas dos livros didáticos analisados e por meio de experiências vivenciadas em sala de aula durante os períodos da graduação do Curso de Licenciatura em História acerca da temática indígena em Uberlândia – MG.

Bem como, é necessário ainda verificar o cumprimento e a efetivação da Lei n.º 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da temática indígena na educação básica, pois apenas dessa forma será possível avaliar o impacto da referida e importante legislação na educação e nos processos formativos brasileiros, além de seu caráter essencial nos processos de reconquista, retomada e reconhecimento dos povos indígenas e de seus territórios, culturas e modos de existir em nossa sociedade moderna.

As fontes principais dessa pesquisa se caracterizam pelas diferentes narrativas históricas acerca da História Indígena, sendo essas aquelas que constituem e fazem parte de alguns materiais<sup>2</sup> apresentados em sala de aula e nas escolas de Educação Básica, as narrativas a partir de memórias produzidas por intelectuais indígenas em suas pesquisas, teses e/ou dissertações e o levantamento dos dados acerca dos estudantes indígenas em contexto urbano na cidade de Uberlândia e da população indígena em sua totalidade nacional.

Desta maneira, obtendo fontes de origens múltiplas, com temporalidades, sujeitos e perspectivas diversas, será possível compreender como é constituído o ensino de História Indígena na cidade de Uberlândia, coletando dados reais e atuais de uma pequena parcela da sociedade e interpretando como essas narrativas se tensionam diante de uma estrutura escolar não-indígena, a qual crianças e adolescentes estão submetidos sem a configuração ou o acesso a uma educação escolar indígena que contribua e valide suas culturas, tradições e histórias na construção social, política e econômica do país.

Assim, por meio de fontes bibliográficas que registram as memórias escolares e os processos formativos de intelectuais indígenas, como a tese de doutorado do Professor Gersem Baniwa<sup>3</sup> e as experiências narradas na dissertação de mestrado da doutora em Antropologia e

---

<sup>2</sup> Livros didáticos utilizados em escolas públicas de Uberlândia que retratam e narram parte da participação indígena na História do Brasil como BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade e Cidadania**. 4ª edição. São Paulo: FTD, 2018 e AZEVEDO, Gislane C.; SERIACOPI, Reinaldo; CALBANETE, Leandro. **A conquista história**. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2022.

<sup>3</sup> LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

atual deputada federal brasileira pelo estado de Minas Gerais, Célia Xakriabá<sup>4</sup>, e com a contribuição de outros pesquisadores e acadêmicos indígenas, será possível compreender o cenário educacional anterior a implementação da Lei n.º 11.645, assim como que com o levantamento dos estudantes indígenas em contexto urbano na cidade de Uberlândia será possível compreender como se molda e se apresenta o Ensino de História atualmente após a implementação da lei citada e a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Indígena na Educação Básica.

A metodologia da pesquisa aqui apresentada mostra-se dessa forma sendo tanto qualitativa, ao utilizar de materiais didáticos e de materiais bibliográficos para realizar uma leitura de narrativa que partem de experiências e memórias, quanto quantitativa ao elencar e numerar os estudantes indígenas que se encontram presente no sistema público educacional da cidade de Uberlândia.

Para realizar uma leitura e compreensão que aborde e contemple a pluralidade étnico-cultural dos sujeitos, serão mobilizadas reflexões acerca de autoras e autores decoloniais que compartilhem de práticas que nos levem a repensar e reconsiderar a historiografia e as concepções básicas da construção da história do estado brasileiro, bem como aquelas e aqueles que avaliam como fundamental a participação de recortes sociais subalternizados e esquecidos, como os indígena e os povos originários, durante a origem, a fundação, a construção e o estabelecimento desta nação.

Assim, intelectuais como Catherine Walsh<sup>5</sup>, Vera Maria Candau<sup>6</sup>, Antonio Carlos de Lima Souza<sup>7</sup> e Bartomeu Melià<sup>8</sup>, abordam de maneira significativa para esse estudo ideias de interculturalidade, de pedagogias e práticas decoloniais e de releituras que auxiliam a combater apagamentos, esquecimentos e noções exclusivamente europeias e ocidentalizadas sobre a educação, a historiografia e a organização do pensamento científico, desenvolvendo teorias e conceitos que consideram e amplificam as histórias, as narrativas e as culturas indígenas.

---

<sup>4</sup> CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) - Universidade de Brasília, 2018.

<sup>5</sup> WALH, C.. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019.

<sup>6</sup> CANDAU, V. M.. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45–56, jan. 2008.

<sup>7</sup> LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um Grande Cerco de Paz: Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>8</sup> MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 11-17, 1999.

Os referenciais conceituais de decolonialidade e interculturalidade serão fundamentais no desenvolver dessa pesquisa, pois eles designam abordagens próprias pelas quais os entendimentos de Ensino de História e da História Indígena no Brasil podem ser aperfeiçoados para um ensino inclusivo e humanista, como defendido por Candau (2008), ao propor práticas de relações intercambiadas que envolvam trocas de experiências, saberes e conhecimentos, considerando todas as possíveis e existentes culturas em uma sociedade múltipla e formada por diferenças étnicas, amparada ainda pelo pensamento de Walsh (2019) que levanta uma necessidade específica de se lidar com o pensamento e a estruturação eurocêntrica, neoliberal e excludente atual, apoiando-se na decolonialidade para reverter cenários subalternizantes.

Outros autores que se mostram fundamentais para a realização de recortes temporais e conceituais que atravessam as questões e as hipóteses dessa monografia são: François Hartog<sup>9</sup> com os conceitos de tempo presente e de regimes de historicidade; E. P. Thompson<sup>10</sup> com o conceito de experiência; Walter Benjamin<sup>11</sup> com a trajetória do pensamento sobre a transmutação da experiência para vivência entre o tempo e suas obras; e, finalmente, Paulo Freire<sup>12</sup> com o conceito, adjacente aos últimos, de experiência de saberes feitos. A análise desses autores e seus conceitos são visadas para pensar sobre o contínuo massacre das epistemologias indígenas, assim como o próprio e também contínuo genocídio indígena, além de considerar como suas vivências, relatos e experiências podem ser classificados como substanciais para um entendimento e uma tentativa de resistência diante dessas variadas frentes de extermínio.

A ideia de experiência aqui delimitada seguirá então um montante unido de conceitos já antes elaborados de formas singulares e próprias para seus momentos e conjunturas de produção, tendo com componentes principais as discussões acerca do ‘empirismo’ e do valor que se é eventualmente retirado da experimentação para a comprovação de fatores próprios para o conhecimento. Essa discussão realizada antes por Thompson (1981), que teve como princípio se opor a essa negação e redução dos momentos vivenciados e das ‘experiências’ propriamente ditas, é primordial para a temática aqui debatida, em decorrência de ser pela direta experiência rememorada que será atribuído signos para o perceber e o analisar da importância

---

<sup>9</sup> HARTOG, F.. **Regimes de historicidade**: Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

<sup>10</sup> THOMPSON, E. P.. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

<sup>11</sup> BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

<sup>12</sup> FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

dos processos educacionais e formativos para a constituição de sujeitos – e pessoas indígenas em específico – participativos social e politicamente para a recuperação de seus direitos e tomadas de consciência sobre suas demandas e necessidades.

Além dessa base difundida por Thompson, será elencado em conjunto as contribuições feitas por Benjamin (1987) diante de toda a sua obra onde os conceitos de ‘experiência’ e de ‘vivência’ ocupam um local central ao mencionar as funções e os papéis que um narrador e uma narrativa podem assumir frente a sociedade e a formação de conhecimentos, aludindo como narrativas que se assemelhem as histórias imortalizadas pela oralidade possuem uma maior carga de ensinamentos e proveitos a seres retirados de si, em contraposição a ideia de uma vivência, que se torna esvaziada pelos múltiplos estímulos informacionais de nosso mundo contemporâneo, que não ampara ou provoca a concepção de novos pensamentos, reflexões e linhas de raciocínios para uma compreensão mais aprofundada.

Com isso, na tentativa de aproximar tais conceitos para a realidade e localização brasileira, utiliza-se o que definido por Freire (1996) como os ‘saberes de experiência feitos’ que consistem basicamente na ponderação daquilo que os estudantes e pessoas carregam de conhecimentos e saberes anteriores a qualquer processo formal de ensino-aprendizagem, fazendo com que conteúdos e assuntos escolares, acadêmicos ou de qualquer base reflexiva, dialoguem e interajam inicialmente partindo dos traquejos ou das noções que cada sujeito já carrega consigo e em suas vivências.

Uma pesquisa sobre o Ensino de História com enfoque na temática indígena se mostra fundamental a partir do momento em que trabalhos acadêmicos na vertente e no espaço regional referido são extremamente escassos ou quase inexistentes, permitindo então, a partir do estudo atual, um maior entendimento da realidade educacional da cidade e do impacto e reflexo desse cenário no cotidiano e no processo de ensino-aprendizagem de estudantes indígenas que se encontram em um contexto urbano e de extrema exclusão, pautados pelo apagamento de sua presença e o contínuo racismo estruturalmente construído e projetado educacional, político, econômico e socialmente.

Para além dos autores apresentados o trabalho de Luciana Leite Silva, apresenta a existências de diferentes epistemologias e pedagogias indígenas possíveis de serem utilizadas e abordadas em escolas não-indígenas, e a dissertação de Thaís Elisa Silva da Silveira analisa o caso de indígenas em contexto urbano na região metropolitana do Rio de Janeiro. Além de outros trabalhos acadêmicos que visam comentar e estudar o caso de estudantes indígenas em

contexto urbano, a presença indígena nas cidades afora aos aldeamentos tradicionais e o uso da interculturalidade para a escolarização e o ensinar.

Após uma busca de informações e trabalhos referentes ao assunto, concluiu-se que pouco se pesquisou ou se produziu acerca da temática particular do Ensino de História Indígena em Uberlândia – MG, como discutido por Assunção<sup>13</sup> em sua dissertação ainda em 2017. Considerando agora que para o desenvolvimento do presente projeto é necessário um maior apoio e estudo sobre temáticas como o diálogo intercultural como aporte educacional, as diferentes aplicações e usos de recursos pedagógicos para o cumprimento da Lei n.º 11.645/2008, análises sobre os processos formativos de estudantes indígenas, tanto em escolas indígenas, como em escolas não-indígenas, análises sobre os processos formativos de professores e professoras de História, além de maiores noções que abordem marcas e estereótipos presentes nos espaços escolares comuns da sociedade atual, foi mobilizada certa seleção de pesquisas e trabalhos já mencionados, mas importantes de serem revisitados agora, que adentram estas questões e que servirão como pilar primário para as discussões que se pretendem traçar nessa pesquisa.

Destarte, para identificar os percalços e as tentativas de rupturas com preconceitos e marcas racistas presentes na sociedade, os processos apresentados na pesquisa da historiadora Carla Beatriz Meinerz<sup>14</sup> que discute em seu texto exemplos de como a Lei n.º 11.645/2008 foi recepcionada e conduzida nos primeiros anos de aplicação no estado do Rio Grande do Sul, de maneira a avaliar tanto os hábitos e costumes locais diante da visão e dos estigmas reservados as populações indígenas, e como isso afeta diretamente as narrativas ensinadas e exige uma mudança de perspectiva para o efetivar da legislação, desenvolvendo ainda um estudo de como, além da própria sociedade, os docentes da Educação Básica também enfrentam dificuldades de trabalhar a temática em sala de aula por conta de lacunas formativas no cerne dos cursos de Licenciatura em História da região, motivando ainda mais elencar como se dão tais questões na região de referência que este projeto se encontra localizado.

Outro historiador que muito discute a temática da Lei n.º 11.645/2008 é o pesquisador e professor indígena Edson Kayapó<sup>15</sup> que em conjunto com a também historiadora Tamires

---

<sup>13</sup> ASSUNÇÃO, Patrícia Aparecida de. **Índios desaldeados no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba: Uma análise sobre a construção e uso da autoimagem como formas de empoderamento**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

<sup>14</sup> MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, v.42, n. 1, p. 59-77, jan. 2017.

<sup>15</sup> KAYAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 38–68, 2015.

Brito abordam como a legislação permitiu que diferentes vertentes e narrativas historiográficas possam ser trabalhadas e desenroladas nas escolas em um artigo que comenta sobre a pluralidade étnico-cultural indígena no solo brasileiro. Ainda nesta produção mencionada, a temática da invisibilidade indígena na escrita histórica e no Ensino de História é debatida pelos autores, de forma que os indígenas são sempre representados como sujeitos passivos e apenas como cidadãos tutelados pelos governos e pelo Estado nos acontecimentos históricos e modeladores da historiografia brasileira, e como isso se é exposto e ensinado categoricamente nas escolas e nos espaços educacionais.

Na pesquisa desenvolvida pela historiadora Luciana Leite Silva<sup>16</sup>, é abordado o Ensino de História por meio de uma perspectiva integralmente indígena e decolonial, onde exercícios de releituras da historiografia brasileira são realizados de maneira a incorporar os ensinamentos e as aprendizagens de escolas indígenas nos espaços educacionais não-indígenas também, em que narrativas alternativas sobre os acontecimentos históricos podem ser apropriados e compreendidos pelos estudantes, dando mais oportunidades de interpretações acerca dos processos históricos e inserindo visões distintas das vias ocidentais de se ler a escrita histórica.

Enfim, com o intuito de localizar estudantes indígenas na região metropolitana do Rio de Janeiro, a historiadora Thaís Elisa Silva da Silveira<sup>17</sup> e sua dissertação foram capazes de produzir uma coleção de materiais didáticos pautados na interculturalidade e ainda realizar um mapeamento nas unidades escolares em que ela lecionava na época e identificar que muitos de seus alunos e alunas descendiam de indígenas e, ainda assim, habitavam a região urbana da cidade, desconstruindo no imaginário popular os estereótipos apresentados e relatados em quase todos os materiais didáticos comumente utilizados nas escolas, tratando diretamente como esses sujeitos se encontram e permanecem em um constante apagamento e processo de inviabilização social pela ideia de uma “fossilização dos seres” e de paralisação dos indígenas no passado.

A estruturação do trabalho aqui desenvolvido será dividida em capítulos, sendo que desenvolverá cada um ponto principal da temática apresentada com suas devidas fontes, onde no primeiro capítulo serão utilizadas como fontes as memórias narradas acerca da formação educacional e acadêmica de duas importantes personalidades e lideranças indígenas no Brasil, Gersem Baniwa e Célia Xakriabá, por meio do relato de suas experiências que constam em seus

---

<sup>16</sup> SILVA, Luciana Leite. Aprendizagem e ensino de História em contextos educacionais indígenas e não indígenas. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 5, 2020.

<sup>17</sup> SILVEIRA, Thaís Elisa Silva da. **Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

trabalhos acadêmicos de titulação, pois ambos fazem parte de um pequeno grupo em nossa nação que possuem titulações de pós-graduação, e ambos fazem parte de um grupo menor ainda que são os de indígenas certificados com o doutoramento.

Ainda nesse primeiro capítulo, como já mencionado, serão trabalhadas, em conjunto com as fontes, teorias e pensamentos desenvolvidos por historiadores e intelectuais como Thompson, Benjamin, Lima e Hartog, para uma melhor delimitação e explicação dos conceitos de experiência, narrativas, memórias e tutela estatal, além de serem úteis para aplicação do recorte temporal de tempo presente e de grandes processos de ruptura, proporcionando mais elementos para o discutir de importantes aspectos para a retomada étnica, a valorização da História e das Culturas indígenas, bem como para a construção e manutenção da luta de resistência dos movimentos indígenas no Brasil.

Já no segundo capítulo, serão abordadas fontes como o levantamento de matrículas de estudantes indígenas, livros didáticos utilizados nas redes públicas de Educação Básica e suas narrativas, adicionados aos componentes teóricos compatíveis com as questões educacionais dos estudantes indígenas em contexto urbano, com um recorte geográfico específico e centrado, mas não somente, na cidade de Uberlândia em Minas Gerais. Diante disso, serão utilizados conceitos teóricos como a interculturalidade, a decolonialidade, a própria retomada étnica por meio da formação e da escolarização, além de alternativas para o Ensino de História, refletindo para diferentes versões e construções historiográficas que sugerem mais descrições inclusivas e participativas.

Por fim, o último capítulo dessa monografia trará algo não muito comum para o trabalho historiográfico, mas muito presente nos trabalhos desenvolvidos pelos acadêmicos indígenas e pelas pesquisas voltadas para a área da educação e da formação de docentes, a finalização desse trabalho será então posta com um relato de experiência dos processos formativos acadêmicos e educacionais aos quais eu – e agora em primeira pessoa do singular – fui submetido durante minha graduação no curso de Licenciatura em História até o momento, quando poderei compartilhar meus anseios, vontades e motivos de estudar a questão da História Indígena e o Ensino de História, temas que são comumente subjugados e execrados em pesquisas e estudos históricos.

Diante do exposto, convido agora, a quem se interessar pelo tema e pela discussão, a continuar a leitura dessa monografia que se pretende e se propõe a tanto, mas com o desejo de auxiliar e contribuir, de alguma maneira, com os tópicos articulados previamente aqui.

## **1. MEMÓRIAS INDÍGENAS E EXPERIÊNCIAS NARRADAS: as Travessias Escolares de Lideranças Indígenas pelos Espaços e Tempos que ocupam**

Considerando o momento político e social ao qual estamos situados, foram selecionados certos recortes teóricos, fontes historiográficas e discussões conceituais que incorporam a si determinadas ideias que tendem a mover saberes e epistemologias distintas e dissidentes, de para valorizar a temática aqui trabalhada. Assim, nesse capítulo serão pensadas concepções que determinarão tanto teoricamente por onde as análises e os estudos das fontes pertinentes se guiarão, quanto quais visões irão delimitar as discussões e seu campo temporal, e, principalmente, sob quais preceitos e intuítos tal debate se molda.

Dessa forma, se realizará um movimento de interlocução e de atribuição de valores significativos de alguns conceitos esculpidos de maneiras diferentes em suas origens, mas que, ao serem somados, complementam a ideia e o sentido necessário para o empregar confabulado para a análise das fontes, das narrativas e das construções de saberes esboçadas e apresentadas nessa etapa da monografia. Pensaremos, então, sobretudo sobre as memórias, as experiências e as vivências escolares e formativas de duas personalidades indígenas contemporâneas que desempenharam e desempenham papéis de grande importância para o contexto educacional, político e social desse momento, sendo eles Gersem José dos Santos Luciano e Célia Nunes Correa – ou ainda melhor, sendo eles Gersem Baniwa e Célia Xakriabá.

Tendo como objetivo apresentar e interpretar seus relatos e suas memórias narradas em suas produções acadêmicas, utilizaremos ideias que foram definidas em outras circunstâncias como referencial conceitual, mas que, ao readaptá-las e encaixá-las em nossa realidade e configuração de sociedade e contextos, podem ser úteis para o compreender de suas vivências narradas, mas não somente, como podem ainda reformular outros entendimentos de construção de saberes e de possibilidades ao pensar e escrever o que conhecemos e chamamos como a História do Brasil – ou até mesmo de Brasis.

Estes dois relatos de experiência foram selecionados por consequência da relevância acadêmica e política dessas duas personalidades que ao rememorem e retratarem suas vivências escolares, ao demonstrarem todo seu processo formativo educacional, proporcionam uma reflexão de como seus processos de ensino-aprendizagens escolares e educacionais foram de

extrema notoriedade para o preparar e o desenvolver de suas lutas, tornando esses momentos não apenas uma fase de suas vidas, mas um instrumento de posicionamentos e de mudanças sociais, usando a formação escolar, superior e postulares como maneiras de resistência, recuperação e manutenção das culturas, das tradições e das memórias indígenas ancestrais. Dessa mesma forma, pensa-se aqui como um Ensino de História, baseado em práticas decoloniais e interculturais, pode também proporcionar esse mesmo caminho a ser trilhado para a formação de sujeitos e pessoas indígenas levando-os a cada vez mais, e até mesmo em contextos urbanos, reivindicarem e lutarem pelos seus direitos, posições e condições dignas de existir e de viver em todas as configurações de sociedade, instrumentalizando a educação como um dispositivo de retomada étnica.

Assim, serão reunidos alguns conceitos pontuais para a elaboração dessa análise, como o de ‘experiência’ desenvolvido por Edward P. Thompson, em seus escritos sobre a formação de classes e os costumes socioculturais das populações da Inglaterra, o conceito de ‘experiência’ pensado por Walter Benjamin, concebido durante suas produções e reelaborado durante toda a sua carreira, e por último, mas de maneira essencial para o pensar de nossa sociedade brasileira, o conceito de Paulo Freire acerca dos nomeados ‘saberes de experiência feitos’, para a formação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil, onde cada uma dessas noções serão esmiuçadas e atribuídas percepções para uma discussão da temática indígena no país e suas considerações sentidas e percebidas durante suas vidas e relatos.

Para o uso desse aparato teórico foram realizadas leituras de obras de cada um desses autores, em que seus sentidos foram emprestados para seu uso e prática no contexto da temática indígena e análise de seus relatos e memórias, incorporando um relevante aporte para qual a experiência – e agora talvez pensada como o empirismo, mas sem o sentido de negatização previamente designado por positivistas e estruturalistas – pode assumir na construção de saberes e conhecimentos.

A discussão sobre o afastamento de seres ou objetos de pesquisa se mostra muito presente em diversas ciências, e na historiografia por assim também se faz igualmente constante, em que relatos de experiência, relações informais ou particulares, proximidades temporais ou questões sobre o presente, se mostram menos qualificadas ou ainda menos historicamente condizente com o fazer do ofício historiador. Entretanto, o que se considera para essa pesquisa é que a ciência e a pesquisa histórica por nada se vale se não houver a vivência e a verificação vivenciada ao seu lado, nenhum fator, fato ou momento inscrito poderá valer de

maior signo dos quais aqueles que um ser ou sujeito pode presenciar em dada circunstância ou momentaneamente.

Essas mesmas preposições foram as quais Thompson (1981) se utilizou para o agregar de valores ao experimentar e comprovar por meio dos sentidos e do viver que a ciência e o dito “empirismo” podem formular conhecimentos significativos para a sociedade, como é possível conferir no trecho a seguir: “Se supomos que o sol se move em torno da terra, isto nos será confirmado a cada dia pela “experiência” (THOMPSON, 1981, p. 46). Segundo o pensamento thompsoniano e as obras que se debruçam sobre ele, as experiências comumente experimentadas por um grupo social – ou como aqui ao caso, um grupo étnico-racial – infere diretamente na concepção de uma conscientização de classe e de raça, que predispõe as ações que esses sujeitos irão dispor em suas travessias para o reivindicar e retomar de seus direitos e dignidades.

Ademais, outras considerações são essenciais para o autor que irá concluir exatamente que para o constituir de uma pesquisa histórica é necessária a presença de tais considerações metodológicas e conceituais, ou racionais, mas que sem um consenso empírico unido a racionalidade, pouco terá sido seu esforço, ao determinar que

Por “lógica histórica” entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (“instâncias”, “ilustrações”). O discurso histórico disciplinado da prova consiste num diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado e a pesquisa empírica, do outro. (THOMPSON, 1981, p. 49)

Com isso posto, o ideário teórico que acentua o valor da experimentação para a pesquisa e para a ciência inicia-se com esses entendimentos, incluindo as postulações específicas desenvolvidas pelo historiador para o desenvolver de seu trabalho, mas ainda assim é possível aprofundar-se mais nessas concepções com as contribuições de Walter Benjamin (1987) em sua obra que discorre sobre as responsabilidades e os encargos destinados aos narradores durante uma análise sobre escritos, literatura e romances. Na mesma obra, como apontado, Benjamin irá comentar sobre os atributos que diferenciam um narrador – um, praticamente, transmissor de histórias sejam elas oralizadas ou redigidas –, para um romancista – alguém que pouco retira conteúdo de vivências para o contar de um caso –, pois como mencionado por ele “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1987, p. 201).

Ainda assim, existem outros fatores centrais para o filósofo que irão setorizar os conteúdos de um nato narrador para um mero escritor romancista, o quesito da passagem para nosso mundo contemporâneo e as influências que ele dita em nossa existência, concepção e construção de conhecimentos. Portanto, como explanado por Benjamin (1987), e trabalhado em uma maior análise e consideração por comentadores e estudiosos de suas obras como Lima e Baptista (2015), há uma alteração entre a ideia de ‘experiência’ e a de ‘vivência’ – que aqui recebem um sentido diferente ao qual estamos habituados, onde uma experiência se basearia em um fato que possui uma utilidade para um ensinamento ou para uma aprendizagem, enquanto uma vivência seria a transmutação de um acontecimento registrado mentalmente que não proporcionaria nenhum tipo de fundamentação para o desenvolver do pensar ou do elaborar, não contribuindo assim em nada para os ouvintes ou para a formação do sujeito.

Segundo Benjamin, a experiência vem acompanhada da ação atribuída ao narrador, a narrativa em suma, e se mostraria o total oposto em valores de signos da propriedade informativa ou do noticiar de uma vivência que possui suas funções já explicitadas e não geram uma manufatura do entendimento, em que o mundo atual, com o avanço dos meios informativos de comunicação e a tão ágil movimentação de dados, retira e abandona do ser o poder de compreensão e de idealizar razões e pareceres, ou ainda que “Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações.” (BENJAMIN, 1987, p. 203), e, portanto, informações recheadas de ideias afastam as pessoas da formulação do conhecimento e da fundação da narrativa.

Ainda para enfatizar, a atribuição de consciência e valor ao experimentado e ao poder das narrativas, as questões anteriormente pensadas pelo visionário Professor Paulo Freire (1996) arrematam aquilo que essa discussão e introdução de conceitos pensou em articular ao fazer uso do que Freire chamou de ‘saberes de experiência feitos’ ao conduzir diversas de suas obras para um método revolucionário de ensinar e aprender com jovens e adultos, mas que quando reorganizadas cabem a todos os sujeitos, incluindo crianças e sujeitos em diferentes níveis de formação. A ideia de que nenhum sujeito nasce como um ser incompleto ou vazio percorreu durante muito tempo em toda a academia, onde o peso de suas experiências de nada valia dentro da sala de aula ou do processo de ensino-aprendizagem, mas em Freire os saberes prévios advindos das configurações particulares e sociais de cada indivíduo se encaixa ao pretexto escolar, quando evitar as vivências dos estudantes mostra-se, na verdade, como uma

tábula abastada de ignorâncias, se aqui podemos alterar o eixo dessas ideias, ora como bem-dito por ele:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 26)

Diante do apresentado, como então relacionar um debate científico europeu iniciado por um historiador inglês sobre a formação de classes sociais, com uma ideia de imprecisão no quesito empírico de se ler e se escrever o mundo pensado por um filósofo alemão, somada a uma concepção de valor e modificação nas práticas educacionais brasileiras para o segmento do EJA por um educador e filósofo referenciado mundialmente, com a temática da formação escolar indígena com diferentes estudantes em contextos e localizações distintas?

Talvez, em cada extremidade de cada ideia haja uma relação ou ponto de incidência que nos afirme a necessidade de incorporar aos nossos escritos, aos nossos saberes, aos nossos pensares e a nossa ciência, o devido valor do sentir e do viver, do provar e do evidenciar, e talvez ainda isso seja o fundamental para o compreender das movimentações e das articulações de uma sociedade, pois se não somos frutos de nossas existências e vivências experimentadas e adquiridas ao que nascemos já formados ou que iremos reformular com os sentidos da vida, o que mais poderíamos nos tornar pelos nossos caminhos?

Tende-se que o caminho metodológico a ser utilizado por aqui se adapte a partir daquilo que Thompson (1981) formulara anteriormente sob a lógica histórica, onde cada fonte fomenta na própria pesquisa uma sequência de dúvidas e hipóteses que com a crítica própria da formação historiadora é passível de alcance da resposta ou da dedução reorganizada pelos fragmentos e pelos ensinamentos provocados pelos relatos, pelas memórias e acima de tudo pelas experiências narradas. Ademais, incorpora-se também alguns sentidos designados por Cunha e por Albuquerque Júnior no livro “O historiador e suas fontes” (2009), organizado por Carla Pinsky e Tania Regina de Luca, onde a ideia de relato de experiência aqui esboçada se aproximará com as apresentações e discussões teóricas apontadas por eles sobre diários pessoais e discurso, compreendendo que memórias podem ser narradas e podem ser escritas como textos com o intuito de seres lidos e com isso a palavra adquire poder semântico e histórico para o saber historiográfico, temporal, espacial, político e sociocultural, utilizando também ainda

como base teórica parte do que Aurell (2014) realizou em seus escritos sobre produções autobiográficas como fontes históricas para um estudo acerca desses registros.

Sob este prisma, serão analisados os relatos de Gersem Baniwa e Célia Xakriabá, de maneira que para uma melhor compreensão e para o rigor científico aqui exigido de forma ainda que refeito para a discussão teórica e metodológica, caiba ainda apresentar previamente os contextos aos quais cada uma dessas personalidades estiveram inclusas, pois, não somente suas vivências serão estudadas, sendo fundamental buscar maiores definições sobre suas configurações temporais, espaciais, escolares, jurídicas, políticas, econômicas e sociais, ao ponto que seus locais de memória só poderiam ser constituídos diante desses arranjos predispostos de suas propriedades sejam elas individuais ou coletivas.

Por seguinte, é de caso oportuno destacar que o recorte temporal subentendido ao qual tal pesquisa se submete é a do conhecido ‘tempo presente’, ao saber que podemos definir como incluso nesse recorte os acontecimentos mais próximos ao qual a nossa sociedade vive e está vivendo, e por conclusão cada indivíduo e coletivo torna-se testemunho ocular e potencial experimentador dessa era. Outrossim, como idealizado pelo historiador François Hartog (2013) em sua obra “Regimes de Historicidade”, o possível entendimento atual é de que vivemos perante a um regime dado como de ‘presentismo’, de forma que passamos a experimentar um sentimento de estagnação em um determinado período da história em que não pensamos mais no passado como um grande cesto de sabedorias para consulta, ou ainda somente na construção de um futuro utópico e idealista, considerando que o regime anterior predominante foi esse último – o ‘futurismo’ – mas que agora é pela causa exata de uma descrença e falta de esperança em melhorias que tal regime alcanço sua eminente decadência (HARTOG, 2013).

A ideia basilar utilizada para esse dado recorte temporal, consoante a Élibio Júnior (2021), apropria-se também de uma compreensão de que a história do tempo presente é composta ainda por grandes processos de rupturas, ocasionados por grandes eventos traumáticos, ações totalitárias e violentas ou grandes tragédias anunciadas, como, por exemplo, as grandes guerras, a ascensão do fascismo e do nazismo, os golpes governamentais neoliberais na América Latina, o regime totalitário civil-empresarial-militar no Brasil e outros acontecimentos históricos passados que ainda reverberam ou causam implicações diretas na construção da experiência vivida no tempo presente e suas consequência sofridas, implicando ainda nos processos históricos que estão por devir um dia.

O sentimento que as histórias do tempo presente podem causar é de um fenômeno vulgarmente chamado de ‘passados que não passam’, onde mesmo após uma suposta superação de certos acontecimentos de impacto que residiram no passado, seu temor, suas consequências e seus resultados ainda se mostram estanques no agora, como na Ditadura civil-empresarial-militar brasileira, que ocorreu por meio de um golpe com influências internas e externas no ano de 1964, e que com participações de força e apoio de significativas camadas sociais – como os conservadores, grupos religiosos e classe da elite – e do setor empresarial – nacional e multinacional – conseguiu se sustentar por mais de duas décadas, eximindo o direito de defesa, os direitos humanos, o direito de ir e vir e, principalmente, o direito à vida, impactando até hoje na construção e nas tomadas de decisões político-sociais de uma nação fragilizada por ações tão desumanas de um grupo militar perverso que assumira o controle de um país sob alegações falsas de uma presunção inadmissível de ameaça ou perigo.

Além disso, tal regime totalitário inferiu não apenas violências, desumanização, torturas, desaparecimentos, mortes e ataques somente a opositores políticos ou influentes contrários ao governo, mas alterou, atacou e deslegitimou toda e qualquer forma de existência, de organização social e de vida que iria em contraposição ao seu sistema obrigatório e coercitivo imposto pelos seus líderes militares criminosos ditatoriais.

Logo, um dos grupos que mais sofreu diante da repressão e da violência militar na ditadura foram os povos indígenas e demais populações étnicas condizentes. Suas formas de organização, suas crenças, seus idiomas e suas tradições passam novamente por mais uma infração, aquilo que o historiador Antônio Carlos de Souza Lima (1995) irá nomear de ‘conquista’ em seus escritos. E ao serem submetidos novamente a esse processo de conquista, após as múltiplas formas de resistências e sobrevivência diante do anterior e massacrante processo de colonização pelos europeus, durante a Ditadura civil-empresarial-militar brasileira, a população indígena é subjugada e reduzida juridicamente ao entendimento de incapazes e impossibilitados de decidir, cuidar ou zelar de si, impostos a mais uma forma de controle e dominação sob a forma do poder de tutela, onde o Estado brasileiro se torna seu guardião legal e único possível responsável.

Como nos acontecimentos de toda história do tempo presente, os procedimentos e ocorridos da ditadura militar brasileira repercutem até a atualidade, mesmo após seus quarenta anos de encerramento legal político no ano de 1985, com a retomada gradual, lenta e controversa para um modelo democrático de Estado nacional. Entre as permanências possíveis e visíveis de se perceber e analisar, estão os modelos de tratar e cuidar juridicamente das

populações indígenas, o tom subalternizante e os abusos contra suas terras, suas culturas, suas crenças, seus corpos, suas vidas e suas existências, mesmo após a intensa participação do movimento indígena na assembleia constituinte e na construção da Carta Magna que rege esse país em 1987.

Muitos foram e muitos ainda são os dilemas e as questões para o sobreviver e para o enfrentar da colonização, da subalternidade, das violências e do apagamento das vivências e das presenças dos povos indígenas no Brasil, na sua história e na sua construção, o dever historiográfico de todos os historiadores e historiadoras, e demais estudiosos, da temática é revisitar esses passados que prevalecem e que insistem em deslegitimar e rasurar a História e a Cultura dos Povos Indígenas de nossa nação de seus escritos. E esse é o objetivo e matéria central desse capítulo e trabalho em sua totalidade, que visa agora com base nas construções narrativas partidas das memórias de duas influentes personalidades indígenas reconstruir e analisar seus processos formativos escolares de modo a compreender como os aspectos até aqui apresentados impactaram em seus estudos e em suas atuações contínuas após as suas formações, entendendo quais imbricações e rumos seus destinos futuros assumiram diante de uma potencial perspectiva ancestral de viveres e saberes tradicionais uma vez – ou diversas vezes – ameaçadas.

### **1.1. A travessia de Gersem Baniwa e processos educacionais em instituições não-indígenas**

Com o intuito de analisar e compreender os processos de formação escolar e acadêmica de personalidades indígenas, esse trabalho inicia essa investigação partindo da tese de doutorado de Gersem Baniwa, influente liderança indígena que atuou e atua em diversos segmentos administrativos, políticos e sociais pela defesa dos povos indígenas, pela preservação e o cuidado com o meio ambiente e por mudanças nas formas políticas do atual Brasil. Assim, partindo de seu trabalho chamado “Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro” (LUCIANO, 2011), elementos textuais foram retirados e reescritos exatamente como no modelo original a sua tese, onde as citações presentes nesse subtópico são correspondentes as seções da Apresentação do autor e da Introdução de seu respectivo trabalho, em que as ideias de experiência e de vivência puderam ser notadas e mostraram impactar em sua travessia tanto acadêmica formativa, quanto em sua travessia política traçada até aqui.

Luciano (2011) inaugura sua produção com uma apresentação sobre sua vida, partindo desde sua infância até os dias da conclusão de sua tese, onde narra esmiuçadamente cada momento de sua caminhada até a conquista de seu doutorado em Antropologia Social pelo Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília, sob a orientação do Professor Dr. Stephen Grant Baines, no ano de 2011.

Certos momentos narrados por Gersem Baniwa interferiram e muitas vezes foram motivadores para o caminho que percorreu durante a sua vida acadêmica e o próprio conclui em alguns momentos que nada disso seria possível se suas trilhas e experiências tivessem sido tecidas de maneiras diferentes. Desse modo, comentando sobre sua infância de maneira cronológica, Luciano (2011) rememora sobre como o processo de colonização e contato com o mundo não-indígena implicou em profundas mudanças para sua cultura étnica ancestral, como no trecho a seguir:

O período da minha infância corresponde aos últimos anos das grandes tradições baniwa, uma vez que a partir da segunda metade da década de 1970, muitas delas, como o "cariamã", o "ritual do adabi" e a festa do "dabucuri com yurupari" foram extintas por proibição expressa dos missionários. Ainda tive o privilégio de participar de algumas cerimônias e rituais dessa natureza na aldeia Massarico e Tucunaré Lago, coisa que meus filhos, infelizmente, não puderam mais ter. (LUCIANO, 2011, p. 14)

Entretanto, não apenas sobre esse fator Gersem Baniwa lamenta, pois as dores do processo de conquista e de dominação sobre os indígenas brasileiros puderam e foram muito maiores, em diversas dimensões, para certos grupos de populações originárias nessa terra, e em mais um desses modelos de controle, podemos notar como a questão linguística e indígena eram tratadas na época de seus pais e de sua infância, por volta da década de 1970:

Foi durante uma dessas viagens de retorno de Manaus que meu pai conheceu minha mãe (Marcília), nas proximidades de São Gabriel da Cachoeira. Essa é a principal razão por que eu sou falante de nheengatu e não baniwa. Meu pai quando casou com minha mãe falava baniwa, mas a partir do casamento e pelo fato de minha mãe ser falante de língua nheengatu, ele passou a falar apenas nheengatu, uma vez que ele também falava a língua (à época todos os baniwa do Baixo Içana, além de falarem baniwa, também falavam o nheengatu pela proximidade e interação com os baré do Rio Negro que falam nheengatu até hoje) deixando de falar o baniwa. Além disto, para a mentalidade da época, falar nheengatu era mais "civilizado" do que falar baniwa, na medida em que os falantes de nheengatu (os baré que haviam deixado de falar sua língua própria) se consideravam caboclos culturalmente superiores aos demais povos, por terem mais tempo de contato com os não índios. (LUCIANO, 2011, p. 15)

No trecho anterior, o termo usado "civilizado" menciona como o processo de colonização subalterniza e desumaniza as populações indígenas desde seus princípios e durante

as diferentes temporalidades e organizações desse Estado nacional, impedindo, invalidando e extinguindo até mesmo seus idiomas em nome de um falso progresso e idealização de uma unidade nacional, e esse projeto em diversos momentos e situações realmente se concretizou e atingiu seus objetivos, afetando até mesmo o próprio movimento de resistência indígena por vezes, como narrado por Baniwa e conferido abaixo:

Com a criação e a consolidação do movimento indígena organizado ao longo dos anos 1970-1980 e suas bandeiras de luta pela terra tradicional, pelas línguas nativas e pelas tradições socioculturais ancestrais, os baniwa falantes do nheengatu passaram a ser discriminados por outros baniwa falantes do baniwa, como se fossem menos baniwa ou até não baniwa, por não falarem a língua, desrespeitando a própria organização social tradicional baniwa que é patriarcal e a compreensão de que ser baniwa é uma questão de identidade e não necessariamente de quem fala ou não a língua baniwa. (LUCIANO, 2011, p. 16)

Mesmo com todas as interferências colonizadoras, mesmo diante de todos os processos de corrosão perante as identidades presentes em todo o território brasileiro, Gersem Baniwa relembra em sua apresentação algumas de suas atividades aprendidas e desenvolvidas com seu pai e sua mãe que representam muito bem a sua cultura e sua tradição nativa, como “pescar, caçar, trabalhar na roça e produzir os materiais artesanais para minha mãe, utilizadas na produção de farinha e seus derivados” (LUCIANO, 2011, p. 16), momentos que ele considera serem coisas da vida de um indígena baniwa que envolvem lições morais e espirituais de seu povo.

Em seguida, Gersem inicia a narrar o que entendemos aqui como o começo de sua trajetória afastado de sua aldeia e suas origens, seus estudos que partem pela visão do “homem branco” e não mais de uma concepção indígena dos saberes e do aprender:

Aos 12 anos de idade iniciei minha trajetória extra-aldeia, quando, com a concordância de meus pais, aceitei o convite dos missionários e fui estudar durante nove anos no regime de internato com os missionários salesianos (1975-1985) nos diversos centros missionários da região aonde havia escolas com séries de ensino mais elevadas, distantes do Rio Içana e da minha aldeia. [...] Nesse período, eu voltava para a aldeia durante as férias, julho e dezembro/janeiro/fevereiro. (LUCIANO, 2011, p. 16)

Narrando ainda sobre suas experiências de formação escolar inseridos fora do contexto e da cultura indígena, Luciano aponta ao que sua convivência e cotidiano com os missionários

catequizadores o mostrou sobre o viver em sociedade não-indígena e como essa percepção mudou até mesmo sua visão do “mundo branco” e daquilo que seria seu “sonho”:

Nunca imaginei que um dia poderia conhecer uma boa parte do mundo branco. Meu principal sonho era aprender coisas dos brancos na escola e um dia poder ter algumas coisas simples, como pão, biscoito, roupa, relógio e ser professor da minha comunidade. No entanto, a vida na escola-internato possibilitou conhecer e experimentar o lado cruel da vida no mundo branco: a disputa, a concorrência, a injustiça, a desigualdade, a violência, a falta de solidariedade, a falta de hospitalidade, o individualismo e o egoísmo. (LUCIANO, 2011, p. 17)

As regras em sociedade não-indígena, para Gersem Baniwa, não condiziam e não estavam, ao menos, minimamente corretas com suas crenças e seus costumes ancestrais aprendidos e vividos anteriormente na sua aldeia, pois a segregação e a hierarquia dominavam aquele mundo recém-descoberto e assustador ao qual foi inserido abruptamente, pois Gersem Baniwa insiste em afirmar que durante sua infância na aldeia o que havia aprendido era o partilhar com o todo, a comida, a casa, os acessos e auxiliar a quem precisar e necessitar.

O sentimento de impotência e subalternidade inferiu-se em outros, nos sentimentos de injustiça e de desigualdade, mas ainda mais no sentimento de lutar pela mudança, como confirmado nos trechos de seu relato sobre a separação e segregação que os estudantes indígenas sofriam no internato, não tendo permissão de acessarem a cozinha ou de comerem os mesmos alimentos que os missionários. Esses sentimentos geraram para Gersem Baniwa uma resposta inerente de modificar esse cenário e que ele percebe que o caminho para essa mudança deve ser o e parte dos estudos (LUCIANO, 2011, p. 17).

Assim, Luciano mesmo comenta aquilo que aqui se havia desenhado hipoteticamente, a dor e o sofrimento de um processo de formação escolar em uma instituição não-indígena de fato influenciou e impactou aquilo que o próprio viria a se tornar e pelo que ele iria pensar e reivindicar em suas lutas, estudos e formações:

Posso dizer que os anos de internato foram marcantes na minha vida e com certeza foram decisivos para a minha vida de militância política, acadêmica e profissional. O afastamento dos pais foi uma experiência de muita dor e sofrimento. Nas primeiras semanas e meses passava noites chorando, de saudade da família, da casa, da comida, da vida comunitária e da aldeia. Mas também os maus-tratos sofridos no internato, os castigos físicos, a repressão moral e as violências de todos os tipos foram fortes e inesquecíveis. (LUCIANO, 2011, p. 18)

Gersem Baniwa continua reafirmando essas hipóteses quando segue narrando que mesmo tendo estudado, havia sido formado pelos vieses educacionais brancos, ele assim não tinha mais noções sobre sua própria história e essa experiência educacional o afastara de si e de sua aldeia. Contudo, logo após retornar a sua casa, os processos de dominação e abusos retornam, e agora dentro de sua própria aldeia, com projetos extrativistas de grandes empresas que anseiam por tomar e controlar suas terras. E mesmo com todas as incertezas possíveis sobre si e sua cultura, e diante de tantas catástrofes se nomeando, o destino de Luciano já havia sido tomado e decidido por sua própria comunidade que, correndo perigo e alertados disso, o escolhem para lutar pelos seus direitos e representar sua aldeia na contraposição de mais um projeto cuja intenção era explorar e dizimar sua população, como contado abaixo:

Alguns missionários católicos [...] começaram a nos falar que aquelas empresas e suas atividades poderiam significar o roubo e a tomada de nossas terras, mas no começo ninguém deu muita atenção. Diante dessas críticas de alguns missionários, o governo federal, por meio da área militar (Conselho de Segurança Nacional - CSN), com apoio do governo do Estado do Amazonas e da FUNAI, resolveu convocar uma assembléia dos tuxauas de todo o Alto Rio Negro, na esperança de que as lideranças indígenas aprovassem os megaprojetos em cursos. Como professor e um dos poucos com escolarização secundária, fui indicado pela minha comunidade para compor a sua delegação que iria participar da assembléia [...] Foi uma assembléia de muitas discussões e, mesmo sem entender muita coisa, fui indicado pelas lideranças indígenas da minha região para compor a primeira Diretoria Executiva da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) criada durante a Assembléia, à revelia dos organizadores, para contrapor aos objetivos e propósitos dos projetos governamentais. Assim, fui eleito vice-presidente da nova organização. Foi um marco histórico para a minha militância política. (LUCIANO, 2011, p. 18)

Nesse momento, Gersem Baniwa conta que percebe aquilo já dito e elaborado aqui anteriormente e definido por Lima (1995) como o processo de tutela e sua articulação por meio do governo, dos militares do regime ditatorial e das grandes empresas beneficiadas de projetos neoliberais:

Com a oposição dos povos indígenas aos referidos projetos, coordenada pela FOIRN, as empresas e os militares passaram a perseguir, ameaçar e praticar violências contra os indígenas em toda região. Foi aí que tomei consciência sobre os alertas dos missionários e passei a ser um participante ativo de lutas contras as empresas mineradoras e as práticas repressoras dos militares na região. Enfim, havia entendido que tudo o que me haviam ensinado que era necessário respeitar a autoridade e que o governo era um protetor e provedor, era uma meia verdade, ou mesma falsidade. (LUCIANO, 2011, p. 19)

Não obstante, Gersem Baniwa continua e reafirma ainda mais sua presença em lutas políticas e, agora, educacionais em preservação e respaldo aos direitos das populações indígenas, assumindo ainda mais posições de influência e de representação em sua região, onde ele participa ativamente de diversos conselhos e comissões regionais com o intuito e visavam implementar uma educação escolar bilíngue, específica, diferenciada e intercultural nas regiões brasileiras pertencentes as comunidades indígenas.

A participação pelos direitos educacionais de Gersem Baniwa não se encerrou por essas ações ainda, pois a partir dessas experiências já narradas e de um sonho de aprender e se formar – como ele nomeou anteriormente – sua trilha formativa estava apenas no começo e quando era ainda dirigente da FOIRN descobriu pelo rádio a oportunidade de integrar um curso de extensão da Universidade Federal do Amazonas onde estudaria Licenciatura em Filosofia, e mesmo não crendo em seu próprio potencial, influenciado e apoiado por amigos, Luciano passa em terceiro lugar e compõe a primeira turma de estudantes indígenas nesse curso superior.

Cada vez mais as experiências de Luciano influenciaram sua vida acadêmica, política e social enquanto uma liderança indígena que, por meio da formação educacional, remodelou diversos sistemas de organização aos quais sua família, seu grupo étnico e sua realidade estavam inseridos. Aqui, por exemplo, Gersem Baniwa comenta suas vivências e suas percepções em conjunto com os processos de exclusão e do esforço multiplicado em razão de sua etnia, e como esses fatores obrigam a ele e aos demais indígenas buscarem ferramentas para prosseguir suas lutas e serem aceitos no “mundo branco” por algum viés que valide suas existências e experiências:

Assim, posso testemunhar que na relação com os não índios, tanto no âmbito das políticas públicas, quanto no âmbito da academia, não basta ser indígena ou uma prestigiada liderança indígena. Precisa-se também de status acadêmico, profissional e político. Desses três instrumentos escolhi o caminho acadêmico e profissional por meio dos quais busco contribuir com a luta dos povos indígenas. (LUCIANO, 2011, p. 34)

Luciano próximo de encerrar sua Introdução e após se apresentar na primeira seção de seu trabalho, reconhece que a educação escolar não-indígena que recebeu influenciou seus caminhos e suas tomadas de decisão durante os anos e que por esses motivos não se mostrou um processo inútil ou descartável, mas que uma educação readequada e que considere outras epistemologias podem e devem ser ponderadas para uma formação mais inclusiva e antirracista:

Minha experiência de vida mostra que nem sempre temos o direito de escolher nossa trajetória intelectual e acadêmica, mas nem por isso as coisas que o destino nos reserva precisam ser necessariamente insignificantes. Muitas vezes o importante é não perder as oportunidades, ao contrário, valorizá-las direcionando-as para os fins que se deseja. Foi essa a primeira lição que tirei da experiência escolar: não importa qual seja a escola, sua ideologia, sua pedagogia, sua filosofia, ela pode sempre ser útil e aproveitável de algum modo para a luta. E evidente que se a escola for anti-colonialista, indígena, autônoma, diferenciada e intercultural, será sempre melhor. Mesmo tendo passado toda a minha infância, adolescência e juventude submetida ao rígido regime escolar e educacional colonialista, assimilacionista, integracionista de missionários, consegui construir e trilhar um caminho pessoal e comunitário pautado pela luta de direitos dos povos indígenas contra tudo o que tinha enfrentado na escola, menos o direito de acesso e domínio de conhecimentos, tecnologias e valores do mundo branco. (LUCIANO, 2011, p. 35)

Encerra-se então os apontamentos e as memórias narradas por Gersem Baniwa em seu trabalho de dissertação para a conquista do título de doutor que lhe conferiu grande renome e relevância social, política e acadêmica, sendo que o início de sua formação foi dada em um contexto muito comum que é o de que estudantes indígenas em contextos fora das aldeias se deparam constantemente, estando assim expostos ao preconceito direto, ao epistemicídio e as invalidações abruptas da sociedade em geral.

## **1.2. A travessia de Célia Xakriabá e processos educacionais em instituições indígenas**

Esse subtópico foi destinado por abordar exclusivamente os processos educacionais que a doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e atual deputada federal – a primeira indígena eleita para o cargo representando o estado mineiro – Célia Xakriabá vivenciou durante sua infância na Escola Estadual Indígena Xukurank localizada na aldeia Barreiro Preto, na qual Célia Xakriabá, ou Célia Nunes Correa, foi criada e formada no Ensino Básico da educação escolar indígena.

Para a realização da apresentação e estudo do relato de Correa (2018), foram retirados e reescritos elementos textuais de sua produção chamada “O Barro, o Genipapo e o Giz no Fazer Epistemológico de Autoria Xakriabá: Reativação da Memória por uma Educação Territorializada” do ano de 2018 para a titulação dela como mestra pela Universidade Federal de Brasília no Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável (PPG PDS) na área de concentração em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais.

Sendo assim, nos trechos e relatos descritos a seguir serão abordadas as travessias e os caminhos trilhados pela pesquisadora e deputada federal desde sua formação na escola Xukurank até os passos anteriores que a prepararam para o ingresso no Ensino Superior, dando nesse momento maior ênfase para os processos educacionais que a envolveram e a formaram enquanto uma aluna indígena em uma escola indígena localizada dentro de seu próprio aldeamento.

Para iniciar seu trabalho, Correa (2018) utiliza da Introdução e de uma boa parte de seu primeiro capítulo intitulado “Tecer Histórias É Como Tecer Uma Rede De Memórias” para rememorar a história do seu povo Xakriabá e de suas experiências, comentando a questão fundamental do território para sua etnia, sendo essa ainda a maior população indígena localizada no território do estado de Minas Gerais. O território da comunidade de Célia Xakriabá sofre com as ameaças de projetos agrícolas desde a década de 1960 como comentado pela autora em seu trabalho, entretanto ela reitera que muitos dos direitos conquistados por seu povo advém diretamente da forma única de organização social e política de sua comunidade, que mantém diálogo constante interna e externamente (CORREA, 2018, p. 18).

Vinda de uma família de lideranças indígenas e importantes representantes dos Xakriabá na região, Correa comenta como desde seu nascimento vive as implicações da questão territorial e da revisão da demarcação de terras que seu povo vive até hoje, deixando claro que nela e em sua formação carrega tanto sua cultura oralizada quanto sua cultura escrita e registrada por seus antepassados e como sua escolarização se moldou diante desses pontos dialéticos e instrutivos:

Me remeto a essas questões porque meu nascimento e formação estão marcados pelas lutas em torno do território, somando-se a essas os processos educativos tradicionais, desde a escrita de cartas por meu bisavô até a oralidade cantada de meu avô. Eu sou a hibridização entre essas duas formas de expressão. (CORREA, 2018, p. 31)

Durante sua formação escolar, Célia Xakriabá pôde ter contado com pensamentos e formações de conhecimento distintas das ditas normais e comuns em nossa sociedade não-indígena, compreendendo a importância da oralidade – e não apenas como um êxito em se comunicar, mas em se elaborar e pensar – e apoiando-se nela para a escrita e para a construção de saberes fundamentais para sua pesquisa e estudos. Relacionado a essas questões, a antropóloga comenta como a atuação artística que as crianças de sua comunidade desempenham desde antes do processo escolar já as prepara para o aprender, incutindo nelas já um sentimento de aprender sem necessariamente estar em um momento com objetivos educacionais como mencionado e continuando sobre o sentido desse processo:

Para falar sobre o “aprender”, recorro ao sentido nativo Xakriabá, que é o que se aprende por imitação, mas isso se faz associando criatividade e tradição, na medida em que vai se ritmando os olhares atentos sobre os pais e/ou os avós, que inspiram a criatividade do desenvolver a partir do re-envolver. (CORREA, 2018, p. 41)

Correa dispõe ainda de outras reflexões que exemplificam e elucidam ainda mais como os processos de ensino-aprendizagem podem se estabelecer nas escolas indígenas, acentuando ideias de sabedoria vinda dos mais velhos e os compreendendo como fonte de conhecimento desde o princípio, valorizando e sempre considerando outras formas de ler o mundo, o corpo, o tempo e metodologias possíveis. E assim, Célia Xakriabá pontua: “As lembranças sobre essas formas educativas tradicionais inspiram enormemente as minhas propostas como professora Xakriabá, sendo um desafio para mim traduzir essas metodologias tradicionais em aprendizagens escolarizadas, exercitando o que proponho como indigenização das práticas escolares.” (CORREA, 2018, p. 43).

Correa, em meio a memória de sua infância e adolescência, recorda do papel dos sonhos entres essas etapas de transição e diz sobre o poder de sonhar e dos pesos de acertar e de errar em meio as tentativas e ações da vida, pois essas métricas não são parte dos escopos ou concepções infantis e juvenis, de forma que as “regras” sociais impostas aos adultos e as sociedades não-indígenas não compreendem o que é uma força produtiva do viver como as comunidades indígenas, sem planejar e pensar no produto final, sem a todo momento apenas idealizar o resultado e nunca poder conviver sem ser com o acerto. Segundo Célia Xakriabá esse é um “conflito entre epistemologias/cosmovisões”, pela razão de que os diferentes saberes, as diferentes formas de construção e constituição desses saberes, são tidos de maneiras totalmente diferentes pelos indígenas e pelos não-indígenas. (CORREA, 2018, p. 46)

Durante sua formação na escola indígena Xukurank, Célia Xakriabá torna-se aluna de uma turma destinada a formar professores Xakriabá pelo Magistério Indígena para atuarem no Programa de Implementação das Escolas Indígenas em Minas Gerais (PIEI/MG), criado anteriormente 1995, proporcionando a ela uma educação escolar estritamente com ótica indígena e em uma escola diferenciada, tendo sua formação voltada tanto como aluna como para professora que idealizava questões próprias para sua comunidade, assim como ela conta no trecho seguinte:

A experiência do magistério indígena, iniciada em 1995, tinha como objetivo formar professores indígenas habilitados a lecionar em suas próprias comunidades para turmas de primeira a quarta séries. Nos anos de atuação do PIEI/MG, foram criadas pelo estado 16 escolas indígenas, sendo o programa responsável pela implantação e

monitoramento das escolas nas aldeias, garantindo o princípio de a escola diferenciada ser intercultural e bilíngue. Também apoiava a produção e a edição de materiais pedagógicos que contemplassem a realidade de cada povo. O Projeto Político Pedagógico da Escola Xukurank, localizada em minha comunidade, fundamenta-se nos mesmos sentido que apresento os princípios da educação indígena diferenciada. (CORREA, 2018, p. 48)

Célia Xakriabá conta que no ano de 2009 ela prestou vestibular para o Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas – FIEI pela Universidade Federal de Minas Gerais e é aceita em sua primeira tentativa para a habilitação em Ciências Sociais e Humanidades, e em mais uma vez retorna a questão de seu sonho de criança de seguir seu trajeto educacional e formativo, conhecendo novos espaços e ocupando o meio acadêmico, conhecendo novas pessoas e outros indígenas de seu curso que possibilitaram ainda mais experiências interculturais e valiosas, o que a faz se autoperceber como um “sujeito coletivo” como a ela aponta em seus escritos (CORREA, 2018, p. 49),

Correa destacou aqueles que foram então alguns dos dilemas que teve ao alcançar uma instituição de Ensino Superior não-indígena, ainda mais por não ter uma formação anterior que condissesse com aquelas formas que presenciava ali em uma meio formal acadêmico totalmente oposto ao indígena, configuração que nunca havia sequer tido um contato mínimo:

O maior desafio seria o de demarcar e reinscrever o espaço acadêmico segundo a nossa própria lógica e visões de mundo. Mostramos que somos indígenas e que a história que contavam sobre nós consistia em uma história única, hegemonicamente construída, entretanto, agora reivindicamos também a oportunidade de construir histórias como contranarrativas, por meio da autonomia de contar a nossa própria versão. E estamos nesse espaço também para demonstrar que a presença indígena não faz parte apenas de uma história passada (pretérita, como dizem os historiadores), pois somos protagonistas de uma história que está sendo tecida no presente. (CORREA, 2018, p. 50)

Com a conclusão de seu Ensino Médio e do curso na Licenciatura Indígena FIEI pela Universidade Federal de Minas Gerais, Célia Xakriabá foi indicada por sua própria comunidade para integrar o quadro de professores e professoras em uma das escolas Xakriabá, assumindo a disciplina de Cultura e participando ativamente na formação cultural de seu povo e das próximas gerações que cresciam tendo contato direto com suas tradições ancestrais e luta pela continuidade de seus direitos.

Em dado momento de sua dissertação, Correa (2018) rememora do início de sua atuação no Movimento Indígena quando ainda criança, aos treze anos apenas, e como aquelas interações com outros povos indígenas de diferentes etnias a permitiu conhecer novas culturas e refletir acerca de tantas outras experiências já tidas em sua tenra idade, entre essas reflexões estava a

do papel ocupado pelas mulheres na comunidade Xakriabá, mais especificamente nos cargos das mulheres nessas comunidades em relação às interações políticas e sociais de constante atuação de seu povo, onde sobre o qual ela destaca:

[...] ao protagonismo das mulheres indígenas na política, que é algo relativamente novo na comunidade Xakriabá. As mulheres passaram a ganhar notoriedade por meio das lutas pela retomada de terras. Foram reconhecidas no Movimento Indígena ao elevarem sua escolaridade através do curso de Licenciatura Indígena e ao atuarem no processo de afirmação identitária. Apesar disso, muito antes desse reconhecimento, já era na força da pintura, presente no pigmento, que o urucum temperava a comida, e as mulheres temperavam o Movimento. Há certo consenso entre homens e mulheres de que as mulheres não foram, antes, protagonistas, entretanto, as falas das mulheres deixam entrever uma participação imprescindível quando se referem ao primeiro processo de retomada em 1987, afinal, "seguravam a cultura". Para mim, é muito forte essa expressão "segurar a cultura"! São mulheres que se tornam protagonistas ao se perceberem como pilares. Então o pilão que pisava o milho, não apenas alimentava os filhos, mas alimentava a cultura e sustentava o território. (CORREA, 2018, p. 53)

Célia Xakriabá assumiu esse posto de protagonismo como ela mesma menciona, foi indicada e compôs diversas lideranças diante da população Xakriabá, ocupando cargos fundamentais e de importância política, econômica e social para sua aldeia, cidade e etnia, estando a frente da coordenação de projetos para uma produção sustentável em território Xakriabá, que como já mencionado anteriormente possui uma conexão ancestral e espiritual essencial para a continuidade de seu povo, preservando as diversas áreas possíveis de suas terras, nascentes, rios e biomas.

Sua atuação não teve fim nessas representações, pois de grande valia são as contribuições de Correa para a educação escolar indígena, pois como crescida e formada por essa, Célia possui muitos entendimentos e aportes úteis para sua melhoria e desenvolvimento, sendo convidada em 2015 para coordenar o Programa de Educação Escolar Indígena de Minas Gerais pela Secretaria de Estado de Minas Gerais Macaé Evaristo, proporcionando um diálogo direto entre as administrações públicas e os povos indígenas de Minas Gerais pela primeira vez, além de atuar como coordenadora do Programa Saberes Indígenas na Escola - representando a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (CORREA, 2018, p. 55).

A travessia acadêmica e formativa de Célia Xakriabá também seguiu acontecendo em meio a suas participações públicas e políticas na sociedade brasileira, quando ela ingressa no Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT/UnB) que possibilitou uma construção de diálogo intercultural com diversas práticas e saberes tradicionais indígenas e prosseguir com a luta de descolonizar os saberes excludentes com seu povo na academia, na qual Correa aponta e diz:

Ocupar, marcar e demarcar o espaço no meio acadêmico é sem dúvida uma ferramenta de luta, além de nos empoderar nesse espaço de diálogo onde os saberes se encontram. No MESPT, por meio do diálogo de saberes entre conhecimentos tradicionais e acadêmicos, os estudantes contam suas histórias e podem refletir com as teorias produzidas anteriormente com possibilidades de recriação de alternativas possíveis para as problemáticas existentes. (CORREA, 2018, p. 56)

Sobre suas experiências entre o Movimento Indígena e a universidade, Célia Xakriabá comenta como sua atuação é contínua em ambos os espaços e as maneiras que esses se relacionam diante de sua formação:

[...] foi no Movimento Indígena e de povos e comunidades tradicionais que me formei para a vida, por meio do que alguns autores chamam de educação não formal. O movimento para mim também é uma universidade, pois além de produzir um conhecimento corporificado pelo engajamento do corpo na luta, possibilita encontros e reencontros de saberes, encontros estes que nos ensinam em uma instituição não reconhecida, muitas vezes invisibilizada mas que é um lugar onde se valoriza não apenas o ponto de partida e ponto de chegada, como também a trajetória entre linhas da trilha que tecem o encortinado dos conhecimentos. (CORREA, 2018, p. 57)

Sob os prismas dessas questões, e de maneira a contribuir contundentemente com o próximo capítulo dessa monografia, cabe aqui apresentar a ideia que Correa (2018) delimita em sua produção acerca de como o conceito de interculturalidade, já usado por ela anteriormente, deveria ser tratado pelo sistema educacional do Brasil, ao considerar e consultar os conhecimentos e as metodologias indígenas para o processo formativo de nossas crianças, jovens e adultos estudantes:

A interculturalidade é uma proposta que deveria ser tomada com mais urgência e seriedade pelo sistema nacional de educação, uma vez que há uma contribuição muito expressiva dos diversos sujeitos para a formação da sociedade brasileira neste país multicolorido. [...] Ao indigenizar práticas educativas, a proposta é o contrário: o convite é para partir do todo, daquelas que são nossas raízes profundas, para chegar às miudezas, estas, pensadas sempre como práticas que nos levam a atuar no mundo de forma ativa, criativa e subversiva sempre que necessário. (CORREA, 2018, p. 58)

Para finalizar esse tópico e as memórias reescritas por Célia Xakriabá, retomemos a Introdução de sua dissertação, onde ela comenta sobre qual pilar fundamental se dá a sua inserção no Ensino Superior, explicitando qual o seu intuito diante do trabalho acadêmico e a postura que a conduziu até o alcance do título de Doutora em Antropologia por uma das mais renomadas universidades do país, associando a luta territorial ancestral de seu povo a luta de territorialização dos espaços produtores de ciências e saberes:

Adentrar o território acadêmico me faz assumir o compromisso de contribuir na construção de outras epistemologias nativas, dando relevância à produção do conhecimento indígena no território acadêmico e em outras agências, na ciência do território. Temos uma tarefa desafiadora pois não basta apenas reconhecer os conhecimentos tradicionais, é necessário também reconhecer os conhecedores. Embora o desafio vivenciado ao longo da década de 1960/70 para garantir o acesso a terra e nos firmar no território ainda continue, hoje o desafio é também demarcar espaço em outro território, o território acadêmico, com o desafio de indigenizá-lo, transformando as suas práticas educativas. (CORREA, 2018, p. 19)

Tais pontuações levam ao rompimento direto de ideias de que os indígenas não poderiam ter acessos a esses espaços, a esses títulos e a esses direitos de todos os cidadãos do Brasil, promovendo como Correa (2018, p. 18) diz com um “processo de descolonização de mentes e corpos” dos povos indígenas e validando seus saberes e conhecimentos ancestrais, chegando a mais uma consideração primordial para a pesquisadora de que se “É necessário e urgente dar voz e vez às narrativas dos povos indígenas, para que de fato tenhamos uma sociedade verdadeiramente democrática e na qual um diálogo simétrico seja possível.” (CORREA, 2018, p. 59)

### **1.3. Pontes para o refletir: tensionamentos em construção**

Após a apresentação dos relatos e das memórias das duas personalidades e lideranças indígenas nesse trabalho, cabe a essa seção estabelecer e produzir relações e provocações que causem tensionamentos entre elas, com o intuito de alcançar o objetivo de introduzir a discussão que será construída a seguir no próximo capítulo, pois dessas experiências e memórias narradas tende-se a retirar delas o entendimento de que uma educação que considere e valorize a História e as Culturas Indígenas pode proporcionar grande comoção para o melhor desenvolver da luta por direitos e garantias para a população indígena brasileira, propiciando uma ideia de retomada étnica para estudantes em contextos urbanos e revitalizando as tradições ancestrais ao serem mantidos os hábitos étnicos nos já demarcados territórios indígenas.

Compreender os esforços para uma luta antirracista e uma educação antirracista demanda o também entendimento de que o racismo histórico e estruturalmente instaurado em nossa sociedade, instituições e ações advém de uma configuração e cenário nacional estritamente próprio da realidade brasileira, não podendo ser comparado ou ao menos reduzido ao que ocorre ou ocorreu em outros países, visto que nossa historiografia e constituição de saberes foram desenvolvidas nos últimos séculos com uma congruência ímpar, apagando e

desmantelando toda e qualquer participação dos povos indígenas em nossa sociedade e história, uma vez que até mesmo o ato de se autodeclarar ou se autoafirmar indígena é recebido como um grande entrave para muitas parcelas da sociedade, uma vez que antes não se sentiam parte dessa população ou nunca tiveram o direito de reivindicar suas ascendências com as populações originárias.

Diferente de grande parte do mundo, o Brasil e sua população se constituíram de um processo intenso de miscigenação de raças e etnias, tendo como base a população branca europeia, vinda para esse território com a face da violência e dos abusos cometidos pelos colonizadores; a população negra africana diaspórica, forçada a vir para essa localidade, enquanto ainda uma colônia de extração de recursos, tendo suas vidas retiradas de si e sendo coagidos a utilizarem suas forças de trabalho para servir aos interesses das metrópoles europeias; e, por fim, pelas populações originárias dessa terra e que por aqui já estavam instaladas, desde muito antes do ano de 1500.

Dado o cenário populacional desse país e por causa dessa miscigenação étnica e racial, muitas das pessoas se viram e tiveram apenas o entendimento ou o direito de se autodeclararem pardas, reduzindo seus antepassados, suas histórias e identidades por uma falsa crença em uma ‘democracia racial’ como elaborado tempos atrás por intelectuais, como Gilberto Freyre e seus contemporâneos, entonando uma inexistência ou até mesmo uma percepção excludente de que as bases formativas dessa nação não se constituíram diante de um decisivo massacre genocida, escravizante, preconceituoso e determinista racialmente, revisitando a necessidade contínua do debate de racial em uma sociedade adoecida e marcada pelos efeitos da conquista impetuosa e intolerável da colonização e de seus atos cruéis e bárbaros (CÉSAIRE, 1978; KAYAPÓ, BRITO, 2015; LIMA, 1995; MEINERZ, 2016).

Com isso, retornemos para alguns momentos apresentados anteriormente nesse capítulo, onde, por exemplo, quando com o afastamento de Gersem Baniwa da sua aldeia e de sua família pela necessidade de seguir seus estudos, o próprio relata que sente que sofreu algo como uma cisão com seus conhecimentos e sua história, pois o sair da aldeia e ter de conviver com outra configuração de mundo – e essa agora uma relação mesquinha e adoecida – sente que se perdeu aquilo que o conectava e o ligava a suas origens ao retornar para sua casa após anos de estudos com os missionários (LUCIANO, 2011).

Esse sentimento de ruptura, por exemplo, não foi sentido por Célia Xakriabá, na verdade, quase o oposto foi percebido por ela, que ao crescer, estudar e se formar em uma escola

indígena localizada e inserida em sua própria aldeia, apenas experimentou o choque com as configurações mesquinhas das sociedades e comunidades não-indígenas quando acessa espaços educacionais de Ensino Superior, tendo a todo momento que se reafirmar e se posicionar diante dos processos reducionistas e racistas ao qual ela e seus colegas de curso eram submetidos, sentindo-se desqualificados, diminuídos e desacreditados de seus saberes e conhecimentos forjados ancestralmente e, muitas vezes ainda, séculos antes até mesmo da criação das universidades e dos demais polos educacionais (CORREA, 2018).

O contato intrínseco que Célia Xakriabá manteve com suas tradições e com seu povo revelou como o aprender pode ser tido de diversas e diferentes formas, levando em conta os saberes de experiência já tido com os estudantes como destacado por Freire (1996) ou até mesmo pelo poder da oralidade e da ancestralidade indígena que como discutido por Benjamin (1987) encorpara diversas multiplicidades de conhecimentos, saberes e aprendizagens incapazes de serem formuladas pelos estímulos incipientes e vagos da acumulação de informações de nosso mundo atual.

São notáveis as formas em como a experiência e as vivências, aqui agora pensada diante do concebido por Thompson (1981), de cada um desses indígenas moldou suas produções e interferiu diretamente nos trajetos cada um percorreu até alcançar aquilo que para o mundo acadêmico representaria o topo das conquistas, um título de doutor ou doutora, mas que para Luciano e para Correa representou o direito legal e acadêmico de se posicionarem e se colocarem a frente das formas como entendem e leem nossa realidade sem serem descredibilizados e julgados pelos seus ‘empirismos’ ou proximidades prejudiciais para o fazer dos saberes, reproduzindo aquilo que seus antepassados por séculos mais prezaram que é o respeito pela ancestralidade e pela manutenção da vida, da organização, da tradição e da cultura de seus povos.

Mesmo com as diferenças em suas formações básicas, é perceptível como o estigma e os preconceitos raciais contra as populações indígenas são habituais e frequentes sobre seus corpos, seus posicionamentos e suas vontades. A violência narrada por Gersem Baniwa ainda quando criança ao iniciar seus estudos no internato dos missionários, a violência relatada por Célia Xakriabá nas universidades mesmo após já ter tido concluído seus estudos e ser uma profissional capacitada para atuar nacionalmente em diferentes espaços, a violência experimentada por ambos e por mais diversas comunidades e aldeamentos indígenas diante das invasões de empresas extrativistas, grileiros, madeireiros, garimpeiros e fazendeiros instituindo a luta por demarcação e preservação dos territórios indígenas e do meio ambiente são apenas

alguns dos resquícios e dos passados que permanecem atormentando as vidas indígenas e inferindo, em muitos casos, em seus fins, heranças coloniais que por vezes insistem em perseguir, dizimar e apagar os indígenas dos nossos escritos e de nossa identidade nacional.

Cumpra salientar que como apontado tanto por Luciano (2011) quanto por Correa (2018), o processo formativo educacional para os dois era um “sonho” a ser realizado e alcançado e que com muitas dores, reivindicações e forte empenho, ambos chegaram ao que infundavelmente almejavam desde suas infâncias, reconhecendo a educação e o ensino como um caminho a ser trilhado para o (re)conquistar do mundo e dos seus direitos. A educação possui esse poder excêntrico geralmente, mas como filosofado por Freire (1996; 2001) anteriormente, o ‘sonhar’, o ‘esperançar’, e o acreditar em uma educação transformadora, que por mais realista e acometida, pode gerar um sentimento utópico capaz de modificar mundos e configurações terrenas de existência assumindo espaços e ocupando lacunas, propiciando que seres educados retomem e valorizem aquilo que sempre se foi descartado.

Essas ideias dialogam incessantemente também com o que Ailton Krenak apresenta em sua obra *Futuro Ancestral* (2022), onde o filósofo escreve: “[...] não podemos nos render à narrativa de um de mundo que tem nos assombrado, porque ela serve para nos fazer desistir dos nossos sonhos, e dentro dos nossos sonhos estão as memórias da Terra e de nossos ancestrais.” (KRENAK, 2022, p. 20). A movimentação que Gersem Baniwa e Célia Xakriabá escolhem levar durante suas vidas e suas experimentações nesse mundo assolado pelo preconceito, pelo capital, pelas políticas de tutela e de controle mostra o quanto os seus sonhos e seus ancestrais seguem vivos, o sonho pela liberdade e pelo viver de acordo com suas concepções e interações próprias, o sonho pelo alterar da realidade de um mundo opressivo e tirânico que dizima florestas e rios pela atividade extrativa e genocida populações que tentam por se opor.

O presente capítulo encerra-se com mais uma citação de Krenak feita em sua obra, pois com o ideal pensado por ele busca-se unir as ideias de experiências já apresentadas em relação aos relatos de Luciano e Correa, com o conceito de retomada étnica que será pensado no capítulo seguinte, além daquilo que foi colocado aqui também antes, ainda no início da escrita desse trabalho, sobre imensa tarefa de todos os historiadores e historiadoras que estudam a temática indígena e reconhecem suas dimensões e colaborações, onde o sentido primordial de nosso ofício seria o de: “[...] refundarmos nosso país e concebermos, por aqui também, a ideia de um Estado plurinacional, porque esse nosso velho Estado colonial tem um DNA de pirata, de bandeirante: existe para comer os outros.” (KRENAK, 2022, p. 44).

## **2. ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E PRÁTICAS DECOLONIAIS: A Lei nº 11.645/2008 e Estudantes Indígenas em Contexto Urbano na Cidade de Uberlândia**

Esse capítulo tem como princípio apresentar considerações acerca da implementação e do cumprimento da Lei nº 11.645/2008, bem como discutir seus processos de aceitação dentro do meio educacional uberlandense e brasileiro, pensando ideias como a decolonialidade e a interculturalidade como abordagens e práticas teórico-metodológicas possíveis de adoção para o pensar e repensar da historiografia ensinada, lida e pesquisada nas escolas e nas universidades desse país.

Essa seção pretende-se por apresentar um levantamento quantitativo de estudantes indígenas matriculados na cidade de Uberlândia, localizada na região do Triângulo Mineiro no estado de Minas Gerais, com o intuito de demonstrar a presença de estudantes, crianças, jovens e adultos indígenas no ambiente escolar formativo da Educação Básica e assim refletir acerca das temáticas indígenas debatidas em sala de aula, usando de base as narrativas presentes em dois livros didáticos utilizados em escolas visitadas e projetos que essa pesquisa teve apoio e contato, sendo que essas ações foram possibilitadas apenas diante do incentivo do Programa de Apoio à Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) para a realização do estudo que carrega o mesmo título desse capítulo e gerou, por consequente, os dados e as análises aqui expostas.

Conforme já mencionada e apresentada anteriormente, após grande movimentação e mobilização do Movimento Indígena brasileiro foi possível a conquista no ano de 2008 da promulgação da Lei nº 11.645 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.” (BRASIL, 2008). Essa legislação foi primordial para a ampliação e o destaque no debate acerca das narrativas e das frentes de ensino que estavam sendo mobilizadas à época, de modo a propiciar um cenário de discussão para mudanças que permitiu, com a participação de diversas lideranças indígenas, o desenvolver de diferentes conceituações, abordagens e atividades para tratar da temática indígena em sala de aula, e mais em específico durante as aulas de História.

Com certos avanços da legislação, intensificaram-se reelaborações acerca das narrativas históricas apresentadas nos espaços educacionais e nos livros didáticos, de modo que a presença indígena anteriormente era comum apenas como em uma posição de apêndice a historiografia,

ou de seres passivos ao processo de colonização, outras vezes presentes em processos assimilacionistas que tentavam integrar um “índio civilizado” em literaturas da época, quando não todas as etnias originárias reduzidas ao extermínio sem a menor chance de qualquer participação ou protagonismo histórico.

Assim, a questão teórica aqui presente localiza-se em uma vertente que compreende que no mundo e na conjuntura atual vivemos em uma configuração de multiculturalismos, e frente a esses existem algumas possibilidades de abordagens para as temáticas compostas especificamente por questões identitárias, raciais e culturais múltiplas, onde a abordagem central que será desenvolvida é a da interculturalidade crítica que parte de um viés decolonial, como expressadas e pensadas por Vera Maria Candau (2008) e Catherine Walsh (2019).

A interculturalidade crítica surge em um momento no qual as dominações neoliberalistas e seus tentáculos alcançam as práticas multiculturais e tentam a todo momento sufocá-las, diante de uma lógica concentrada estrita e unicamente pelo lucro, pelos ideais positivistas e antiquados de evolução e progresso, e pelos interesses assimilacionistas que tentam por tudo normalizar a ideia de que somos todos iguais, privando cada sujeito e cada ser que habita essa terra de possuir algo tão importante e fundamental para os povos indígenas que é a sua alteridade (CANDAU, 2008; CASTRO, 2016).

Assim, as perspectivas aqui adotadas para o estudo das presenças, das culturas e das histórias indígenas, enquadradas geralmente sob a nomenclatura de uma ‘temática sensível’ a nossa sociedade, encontra-se, como explicitado por Candau, em uma vertente “que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 51).

Tal entendimento para o lidar com os multiculturalismos se contrapõem essencialmente contra outras duas vertentes também debatidas e apresentadas por Candau (2008) em suas contribuições, uma já discutida anteriormente – e extremamente comum na historiografia brasileira e nos livros didáticos – que a assimilacionista, que não procura ou propõe por mudanças estruturais, ou por considerar diferentes culturas, organizações ou formas das já homogeneizadas e impostas; e outra que opta pela criação de pequenas subdivisões sociais não interativas entre si por razões de contextos estruturais e formativos de cada sociedade, mas que não se aplica de maneira completa em nossa sociedade pelo fator já comentado de nossa população e formação miscigenada.

Candau utiliza-se dessas denominações para a valorização das diferentes identidades existentes em nosso território nacional, mas ainda além para a construção de um projeto inovador educacional que priorize o desmantelamento das práticas de dominação e controle impostas pelo processo doloroso da colonização. Esse projeto possui como cerne o pensamento decolonial, desenvolvido e pensado especificamente por Walsh (2019) onde ela o apresenta como um “trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes [...]; desescravizar as mentes [...]; e desaprender o aprendido para voltar a aprender [...]” (p. 24). Mas não somente, como ainda:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da de-colonialidade. (WALSH, 2019, p. 24)

Sendo assim, as perspectivas interculturais e decoloniais assumem formas de proporcionar diálogos entre as diferentes culturas existentes em nosso mundo, portanto ao reconhecerem a existência da alteridade e do outro – principalmente ao valorizar a importância de cada ser e cada sujeito ser único e ocupar um espaço democrático e igualitário – usufruem dos instrumentos de negociação e de interação cultural para transformar os processos educacionais em fardamentos de combate dos distintos abusos de poder sofridos socialmente pelas identidades, racialidades e visões difusas e contra-hegemônicas (CANDAU, 2008, p. 52).

Essas visões contra-hegemônicas são fundamentais, pois elas se instauram diretamente contra os agentes da dominação e contra a própria dominação, configurando movimentações pertinentes e necessárias quando as populações indígenas se encontram em maior vulnerabilidade que o normal, por exemplo, nas situações de povos indígenas em contexto urbano, onde tendem a cada vez mais serem e terem suas culturas e tradições subjugadas pelos dispositivos de repressão e de conquista que tentam a todo custo assimilar e torná-los não mais indígenas com características de alteridades, mas simples cidadãos colonizados e suprimidos em uma realidade capitalista e neoliberal.

Conforme estudado por outras pesquisas são diversas as realidades e os contextos urbanos em que as populações indígenas estão presentes e inseridas (FAUSTINO; NOVAK; MOTA, 2024; PINHEIRO; NACIMENTO, 2016; SILVA; PORTELA; MATOS, 2019; SILVEIRA, 2016; 2017; SOUSA, 2024; VIEIRA; NAGLIS, 2023.). Dessa forma, o

pensamento decolonial assume um posto de relevância para o rompimento central de ideias preconceituosas e racistas que reduzem e excluem as imagens dos indígenas de locais como os grandes centros urbanos e as cidades, pois possibilita leituras que retiram a ideia de um “índio genérico e fossilizado” que existe apenas nas matas ou nas florestas e se distancia de qualquer aparato ou dispositivo de tecnologia, conhecimentos e saberes não mitológicos e naturais e demais questões das vivências e dos contextos “civilizatórios” ou urbanizados.

Por conseguinte, o pensamento decolonial ajuda na visibilidade e na construção da luta por direitos e reivindicações dos indígenas em contextos urbanos ao combater um falso entendimento que as identidades raciais indígenas se perderiam diante da moradia ou da fixação de um sujeito indígena em uma cidade, ou centro urbanizado, por razões que as tradições e seus costumes ancestrais permanecem com esse sujeito indígena independentemente de onde este estiver, partindo ainda para uma possível expansão da questão de luta e das reivindicações territoriais para as grandes cidades.

Ao mesmo tempo, em que os saberes ancestrais que são cultivados e carregados por esses indígenas permanecem consigo durante todas as suas manifestações, sejam elas em espaços urbanos ou em terras delimitadas e destinadas aos indígenas, de maneira que as experiências e os conhecimentos herdados e repassados influem na ampliação e no desenvolver de epistemologias que confrontem as ideologias hegemônicas presentes nas cidades e nos contextos urbanos, mantendo o tom da sabedoria e contraponto o seu declínio para uma mera vivência ou aspecto informativo, como conferido anteriormente por Benjamin (1987).

Dessa mesma forma ocorre com a ideia da interculturalidade crítica que combate de antemão não apenas o desrespeito por diferentes culturas e as faltas de diálogos entre atores e sujeitos diversos, mas também as estruturas de poderes opressivas e vigentes em todos os espaços que comportam e dividem morada com pessoas plurais e diversas, com o intuito e o objetivo direto de proporcionar experiências e sociedades mais justas, democráticas e humanizadas para as pessoas que estão nelas inseridas.

A ideia de uma cidade pautada sobre os princípios da interculturalidade crítica auxilia na construção de uma sociedade e de uma cidade urbanizada que respeite, que reconheça e que considere as diversas personalidades, identidades e culturas ali presentes, para não homogeneíze a alteridade e subjetividade presente nas populações indígenas com as demais culturas próprias e supressivas da urbanização, das heranças coloniais e tutelares estatais e ainda

constante nas memórias e apagamentos históricos que acometem e anula a presença e participação indígena dos espaços e escritos.

A presença de populações indígenas na cidade de Uberlândia já foi objeto de outras pesquisas acadêmicas, como no estudo de Assunção (2017) que apresentou na sua dissertação acerca das atividades indígenas nas cidades do Triângulo Mineiro e do Alto Paranaíba e sobre as lutas por moradia e direito a terra dos indígenas em contexto urbano, que na cidade de Uberlândia sempre sofreram com o afastamento e a exclusão das regiões centrais e são constantemente isolados nas periferias da cidade com difícil acesso e oportunidades de escolarização, saúde, emprego e cultura; outro estudo já realizado em Uberlândia – MG foi desenvolvido por Sousa (2024) em seu trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Geografia, onde através de sua pesquisa estudou a configuração em que as populações indígenas que habitam na cidade se configuram por meio da liderança da Cacica Kawany Tupinambá e do manejo do Centro Cultural Indígena Kauã Poty Guarany, também localizado na região.

Dadas essas constatações, é de conhecimento notório e amplo a presença de uma população indígena na cidade de Uberlândia em Minas Gerais, e isso implica diretamente na presença dessa população também nos espaços educacionais e nas escolas da rede pública de Ensino Básico, como nos segmentos nas instituições educacionais que integram as escolas das redes municipais e estaduais da localidade. Tais números poderão ser conferidos no próximo subcapítulo que será destinado para uma apresentação desses estudantes indígenas inseridos em contexto urbano na cidade de Uberlândia, de modo a representar significativamente as suas presenças e com isso suas necessidades de visibilidade e reconhecimento.

A participação e as experiências narradas desses sujeitos indígenas em contextos urbanos são extremamente valiosas, sobretudo na cidade de Uberlândia onde o presente e constante apagamento da História e da Cultura Indígena se mostra vigente e incessante aos espaços públicos, aos lugares de memórias, aos escritos oficiais e até mesmo para o restante da população local, que se recusa a reconhecer ou investigar a participação e a herança cultural e territorial que os povos indígenas atestam aqui.

O atual estudo tinha como principal objetivo buscar, investigar, capturar, analisar e apresentar experiências narradas por estudantes indígenas da região para um possível alinhamento com as demais experiências indígenas formativas apresentadas previamente no capítulo anterior, mas esse seguimento teve de ser interrompido diante da ocorrência de certas circunstâncias e fatores complicadores ao que tangem a aceitação e continuidade da pesquisa

pelos comitês e entidades responsáveis pelo prezar da segurança com os seus participantes e integrantes, resultando apenas na realização de um levantamento de dados quantitativos e de uma análise que se restringe as narrativas presentes nos livros didáticos. Sendo assim, pesquisas que estudam as memórias, as vivências experimentadas e as realidades da população indígena em processo formativo, e em outras condições eminentes, devem e precisam ser realizadas e continuadas para o propiciar de uma cidade mais inclusiva e menos segregadora, como já apresentado por Assunção (2017) e Sousa (2024).

Estudos voltados para as questões das experiências, das memórias narradas e dos acontecimentos em volta dos processos formativos educacionais de estudantes indígenas em contextos urbanos na cidade de Uberlândia podem auxiliar diretamente na luta de reivindicação territorial e de direitos para a dignidade e sobrevivência dessa população localizada e apagada da cidade, onde as ideias da interculturalidade crítica e as práticas decoloniais quando usadas durante seus processos de ensino-aprendizagem podem revelar um desencadeamento para uma movimentação de retomada étnica local, que instigue essa população a repensar o espaço que ocupa e as ações que são necessárias de adoção para suas resistências no tempo presente e em situações futuras, e para isso, em seguida, serão pensados possíveis alternativas para o Ensino de História e as possibilidades deles para uma possível retomada étnica indígena.

## **2.1. Estudantes indígenas em contexto urbano: um estudo sobre Uberlândia – MG e suas populações em formações**

Constantemente são consideradas hipóteses e conclusões pautadas nos critérios europeus e colonizadores sobre quais são ou deveriam ser as atividades, os espaços e as vivências que as populações indígenas possam exercer ou ocupar, a ideia de uma linha evolutiva civilizatório, o ideário romântico e reducionista dos papéis e das características de um “índio autêntico” ou de um “índio civilizado” percorrem por todas as camadas sociais brasileiras constituídas sobre concepções racistas e segregacionistas para com as populações originárias e seus herdeiros indígenas.

O momento em que populações indígenas moram e se fixam em uma cidade urbana e não na natureza, ou nas matas e florestas, é um fator que persegue diversas etnias indígenas que foram muitas forçadamente obrigadas a migrarem para as regiões urbanizadas ou ao terem seus

territórios invadidos e transmutados para uma configuração diferente da original e natural desde a chegada dos colonizadores nessa terra. A crença popular de que ocorre a perda de identidade ou da cultura ancestral se um indígena não estiver nas condições ou configurações naturais semelhantes de seus ancestrais e sim inserido em qualquer configuração “moderna ou civilizatória atual” foi concebida exatamente pelo afastamento do sujeito indígena do restante da população brasileira, que a todo momento tentou por suprimir e consumir a imagem das populações que aqui estavam presentes tempos muito antes do que o primeiro registro oficial redigido por Pêro Vaz de Caminha em 1º de maio de 1500.

A presença indígena nas cidades sempre existiu, e esse território ou demarcação moderna civilizatória não os difere, ou os diminuem perante suas dissidências, pois todo e qualquer território dessa nação ainda, sim, é pertencente a eles e sofreu igualmente com a invasão e o avanço da conquista colonial que pautou por dizimar e varrer suas existências na era colonial. Entretanto, o que não era esperado ocorreu. Mesmo com um projeto civilizatório genocida e de extermínio pelo avanço do acúmulo de capital e pela hierarquização e dominação de seres, as populações indígenas resistiram e prevaleceram contra todos os atentados e tentativas de dizimação.

Dessa forma, foi realizado um levantamento quantitativo com base nos dados coletados e fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística através do Censo Demográfico (IBGE) de 2022 e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) dos anos de 2019 a 2024, com o intuito de apresentar e promover visibilidade para os indígenas que se localizam na cidade de Uberlândia, especificando seus registros, suas questões acerca de moradias e demarcações de terras, suas variações populacionais e o número de matrículas nos segmentos escolares da Educação Básica, em comparação direta também com os níveis e números nacionais.

Portanto, seguem abaixo tabelas informativas que apresentarão tais dados, iniciando por aquelas que demonstram a densidade populacional, a quantidade de domicílios em terras indígenas e as variações populacionais indígenas no Brasil e em Uberlândia – MG:

**Tabela 1 – Densidade populacional indígena no Brasil e sua porcentagem**

| População Indígena no Brasil |                   |                                      |
|------------------------------|-------------------|--------------------------------------|
| População Total              | Pessoas Indígenas | Porcentagem de Indígena na População |
| 203080756                    | 1694836           | 0,83                                 |

Fonte: IBGE – Censo de 2022.

**Tabela 2 – Densidade populacional indígena em Uberlândia – MG e sua porcentagem**

| População Indígena em Uberlândia – MG |                   |                                      |
|---------------------------------------|-------------------|--------------------------------------|
| População Total                       | Pessoas Indígenas | Porcentagem de Indígena na População |
| 713224                                | 775               | 0,11                                 |

Fonte: IBGE – Censo de 2022.

Nessas primeiras duas tabelas é possível conferir a porcentagem e a quantidade total de pessoas que se autodeclararam indígenas conforme o último censo demográfico, em comparação com o número total de habitantes existentes em todo o território nacional e no território uberlandense. Em todo o Brasil, menos de um por cento de toda a população se identifica como indígena, enquanto em Uberlândia – MG apenas 0,11% de sua sociedade é composta por pessoas que se autodeclararam indígena.

**Tabela 3 – Quantidade de domicílios ocupados em terras indígenas no Brasil**

| Domicílios em Terras Indígenas no Brasil |                                                                  |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Recorte Geográfico                       | Domicílios Particulares Permanentes Ocupados em Terras Indígenas |
| Brasil                                   | 155463                                                           |

Fonte: IBGE – Censo de 2022.

**Tabela 4 – Quantidade de domicílios ocupados em terras indígenas no em Uberlândia – MG**

| Domicílios em Terras Indígenas m Uberlândia – MG |                                                                  |
|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Recorte Geográfico                               | Domicílios Particulares Permanentes Ocupados em Terras Indígenas |
| Uberlândia                                       | -                                                                |

Fonte: IBGE – Censo de 2022.

Já nas tabelas acima, é possível identificar a quantidade de domicílios ocupados em terras indígenas demarcadas tanto no Brasil, quanto na cidade de Uberlândia. Os apontamentos centrais é que mesmo com quase 800 pessoas se autoafirmando indígenas na cidade, não há nenhum território demarcado ou destinado para a população indígena em específico, resultando na ausência de domicílios em terras indígenas em Uberlândia – MG.

**Tabela 5 – Variação populacional de indígenas entre os censos de 2010 e 2022 no Brasil**

| Variação populacional dos indígenas no Brasil |                 |                              |
|-----------------------------------------------|-----------------|------------------------------|
| Recorte Geográfico                            | Ano da pesquisa | População Indígena (pessoas) |
| Brasil                                        | 2010            | 896917                       |
| Brasil                                        | 2022            | 1694836                      |

Fonte: IBGE – Censo de 2022.

**Tabela 6 – Variação populacional de indígenas entre os censos de 2010 e 2022 em Uberlândia – MG**

| Variação populacional dos indígenas em Uberlândia |                 |                              |
|---------------------------------------------------|-----------------|------------------------------|
| Recorte Geográfico                                | Ano da pesquisa | População Indígena (pessoas) |
| Uberlândia                                        | 2010            | 926                          |
| Uberlândia                                        | 2022            | 775                          |

Fonte: IBGE – Censo de 2022.

As duas últimas tabelas retiram informações tanto do censo demográfico recolhido em 2010, quanto do recolhido em 2022, onde um paralelo traça a variação populacional indígena

na nação brasileira e na cidade de Uberlândia, onde é possível perceber que enquanto há um salto considerável na quantidade de pessoas que se autodeclaram e se reconhecem como indígenas em toda soma do território nacional, enquanto em Uberlândia – MG há uma diminuição de aproximadamente 16,3% da população localizada na cidade que se declaram indígenas, abrindo precedentes suficientes para apoiar e incentivar pesquisas e estudos que investiguem as motivações pelas quais ocasionaram essa redução, sejam elas motivadas pelos fatores que forem, como migração, diminuição de autodeclaração, taxas de natalidades e mortalidades, etc.

Agora, as tabelas a seguir retiram informações do Censo Escolar da Educação Básica entre os anos de 2019 e 2024 disponibilizado anualmente pelo INEP que apresentam as somas dos estudantes indígenas matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais, no Ensino Médio e no Ensino para Jovens e Adultos tanto em todo o território brasileiro, quanto no território uberlandense:

**Tabela 7 – Estudantes indígenas matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais entre os anos de 2019 e 2024**

| Soma dos estudantes indígenas matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais (2019-2024) |         |            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------|----|
| Brasil                                                                                   |         | Uberlândia |    |
| 2019                                                                                     | 82.151  | 2019       | 13 |
| 2020                                                                                     | 82.928  | 2020       | 11 |
| 2021                                                                                     | 89.936  | 2021       | 14 |
| 2022                                                                                     | 96.049  | 2022       | 11 |
| 2023                                                                                     | 101.573 | 2023       | 15 |
| 2024                                                                                     | 104.048 | 2024       | 10 |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica (2019 – 2024).

**Tabela 8 – Estudantes indígenas matriculados no Ensino Médio entre os anos de 2019 e 2024**

| Soma dos estudantes indígenas matriculados no Ensino Médio (2019-2024) |        |            |    |
|------------------------------------------------------------------------|--------|------------|----|
| Brasil                                                                 |        | Uberlândia |    |
| 2019                                                                   | 38.616 | 2019       | 8  |
| 2020                                                                   | 38.984 | 2020       | 8  |
| 2021                                                                   | 42.669 | 2021       | 13 |
| 2022                                                                   | 44.103 | 2022       | 16 |
| 2023                                                                   | 43.970 | 2023       | 13 |
| 2024                                                                   | 48.423 | 2024       | 10 |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica (2019 – 2024).

**Tabela 9 – Estudantes indígenas matriculados no Ensino para Jovens e Adultos entre os anos de 2019 e 2024**

| Soma dos estudantes indígenas matriculados no EJA (2019-2024) |        |            |   |
|---------------------------------------------------------------|--------|------------|---|
| Brasil                                                        |        | Uberlândia |   |
| 2019                                                          | 25.207 | 2019       | 6 |
| 2020                                                          | 25.068 | 2020       | 4 |
| 2021                                                          | 27.087 | 2021       | 2 |
| 2022                                                          | 26.377 | 2022       | 4 |
| 2023                                                          | 26.563 | 2023       | 4 |
| 2024                                                          | 26.390 | 2024       | 5 |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica (2019 – 2024).

A partir desses dados, é possível não apenas comprovar, mas também identificar que existem estudantes que se autodeclararam indígenas no território que compreende a cidade de Uberlândia, e que são necessários dispositivos e instrumentos educacionais nesses espaços formativos que auxiliem uma não homogeneização dessas populações em processos de ensino-aprendizagem, exigindo movimentações e mobilizações para uma educação plural e inclusiva, que não somente considere suas presenças na escola, na cidade e no país todo, mas que se desenvolva com práticas decoloniais e interculturais participativas que somem ao processo de formação e construção de conhecimentos, evitando e combatendo segregações, apagamentos e a replicabilidade de preconceitos estruturais durante e póstumos as ações pedagógicas.

**Tabela 10 – Total de estudantes indígenas matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e EJA entre os anos de 2019 e 2024**

| Soma dos estudantes indígenas matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e EJA (2019-2024) |         |            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|------------|----|
| Brasil                                                                                                       |         | Uberlândia |    |
| 2019                                                                                                         | 145.974 | 2019       | 27 |
| 2020                                                                                                         | 146.980 | 2020       | 23 |
| 2021                                                                                                         | 159.692 | 2021       | 29 |
| 2022                                                                                                         | 166.529 | 2022       | 31 |
| 2023                                                                                                         | 172.106 | 2023       | 32 |
| 2024                                                                                                         | 178.861 | 2024       | 25 |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica (2019 – 2024).

A última tabela aqui apresentada evoca em números e provoca a necessidade de estudos e de continuidades nesse e em outros trabalhos que abordem a temática indígena, o Ensino de História e as reflexões que considerem e incluam a questão dos indígenas em contextos urbanos, principalmente em Uberlândia que se mostra tão incipiente e escassa. Esses números e dados representam pessoas e grupos sociais historicamente apagados por um processo de aniquilação e assimilação financiado e apoiado pelo Estado desde sua instauração, contudo a utopia freiriana – se assim a for – faz esse trabalho e seus pesquisadores acreditarem que por meio da educação esses projetos de extermínio e destruição sejam alterados e encerrados, propiciando um mundo verdadeiramente humano, democrático e inclusivo.

## **2.2. Currículos dos Cursos de Graduação em Licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia e a presença da temática indígena**

Considerando a presença de estudantes indígenas nos espaços públicos de educação das redes municipais e estaduais de ensino na cidade de Uberlândia no estado de Minas Gerais, a Lei nº 11.645/2008 impacta diretamente na formação de professores e professoras, assim como nos cursos de Licenciaturas que possuem licenciandos e licenciandas em processo de estudos, pesquisas e formativos que, quando formados, deverão tratar e abordar a temática indígena em suas aulas e suas disciplinas.

Portanto, essa breve seção tende a apresentar uma rápida análise de como se moldam os currículos dos Cursos de Graduação em Licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia, conferindo se há e como se estabelecem os componentes curriculares destinados integral ou diretamente para o desenvolver da História e da Cultura Indígena durante seus processos formativos e de ensino.

Para isso, foi consultado o *site* da Universidade Federal de Uberlândia que disponibiliza um catálogo contendo todos os cursos ofertados por cidade, essa apresentação se baseia apenas nos cursos presentes na cidade sede dessa instituição federal de Ensino Superior, onde há a presença de quatro campi, sendo eles: o Campus Educação Física, o Campus Glória, o Campus Santa Mônica, e o Campus Umuarama.

Foram ainda buscados todos os cursos presentes nessa cidade sede e em seus campos que ofertam a modalidade de Licenciatura em sua área de formação, e foram encontrados os cursos de: Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Ciência da Computação, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola, Licenciatura em Letras: Francês e Literaturas de Língua Francesa, Licenciatura em Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Licenciatura em Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Música, Licenciatura em Química, Licenciatura em Teatro, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Enfermagem, e Pedagogia.

Logo, foram consultados os *links* que encaminhavam para os *sites* de cada instituto responsável ou curso indicado que havia sido disponibilizado no catálogo e com isso buscado em todas as seções correspondentes a disciplinas, componentes curriculares, planos de ensino e projetos pedagógicos, menções ou medidas que foram apresentadas para o cumprimento da referida lei, e em cada curso a forma adotada e a menção encontrada foi: a) Educação Física: menção apenas no Projeto Pedagógico do Curso, destinando a temática e sua abordagem nos componentes curriculares de “Educação Física Escolar e Diferenças” e “Projeto Interdisciplinar II”; b) Artes Visuais: no curso há diversas menções acerca da questão indígena no Projeto Pedagógico do Curso, disciplinas que abordam a temática e uma disciplina optativa específica sobre “A Cultura Material Indígena no Ensino de Artes Visuais”; c) Ciências da Computação: não foram encontradas menções ou disciplinas sobre a temática; d) Ciências Sociais: foram encontradas menções no Projeto Pedagógico do Curso e algumas disciplinas eletivas sobre a

temática direta; e) Filosofia: foram encontradas menções no Projeto Pedagógico do Curso destinando a temática para o componente curricular de “Projeto Interdisciplinar III”; f) Física: menções no Projeto Pedagógico do Curso destinando a temática para abordagens nos componentes curriculares de Projeto Interdisciplinar I e Estágios Supervisionados; g) Geografia: apenas apresenta em seu Projeto Pedagógico de Curso medidas para suprir ausências sobre a temática; h) História: apresenta diversas menções em seu Projeto Pedagógico de Curso e possui uma disciplina obrigatória em grade curricular sobre a “História dos Povos Indígenas”; i) Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola: apresentam menções em seus Projetos Pedagógicos para abordagem da temática nos componentes curriculares de Projeto Interdisciplinar. j) Cursos de Letras: Francês, Literaturas de Língua Francesa e Letras e Letras: Língua Portuguesa com Domínio de Libras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa: não apresentam menções sobre a temática; k) Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa: apresenta menções em seus Projetos Pedagógicos de Cursos; l) Matemática: não apresenta menções sobre a temática; m) Música: apresenta menções em seu Projeto Pedagógico de Curso; n) Química: apresenta menções sobre a temática em seu Projeto Pedagógico de Curso e destina a abordagem a temática nos componentes curriculares de Projeto Interdisciplinar IV e Psicologia da Educação; o) Teatro: não apresenta menções diretas a temática indígena; p) Ciências Biológicas: não apresenta menções diretas a temática indígena; q) Enfermagem: não há menções acerca da temática indígena; r) Pedagogia: não apresenta menções diretas a temática indígena.

Esse subcapítulo se manteve em apenas realizar uma busca preliminar acerca do termo da temática dos povos indígenas nos documentos presentes e apresentados nos *sites* de cada Curso de Licenciatura mencionados, em seus institutos e campos destinados à apresentação de fichas de disciplinas e grades curriculares. Conclui-se também preliminarmente que mesmo com a implementação da Lei nº 11.645/2008, há ainda lacunas em alguns cursos e muitas faltas em outros cursos destinados à formação de professores e professoras na Universidade Federal de Uberlândia e atuarão futuramente, quando graduados, diretamente na Educação Básica com diversos grupos étnico-raciais, inclusive as populações indígenas que se encontram e se situam nas redondezas da cidade, necessitando uma maior atenção e estudo acerca da temática para uma melhor inclusão e consideração para as possíveis contribuições que essas e as demais populações historicamente apagadas dos meios educacionais sofrem e permanecem por sofrer em certos momentos e dadas configurações.

### 2.3. Narrativas da História Indígena em livros didáticos

A resistência e a luta incessante das populações indígenas estão presentes em variados setores de nossa sociedade, e os livros didáticos e suas narrativas que apresentam os povos indígenas são mais uma dessas esferas de contínua reivindicação e necessidade de retomada. O movimento pela decolonialidade dos pensamentos não está apenas na reinterpretação de fatos marcantes historicamente, mas também na forma como esses acontecimentos são contados e apresentados para os indivíduos que se encontram nas escolas e tem sua primeira comunicação informativa formal através dos livros didáticos, sendo expressamente preciso uma reavaliação de quais conteúdos são abordados nesses materiais instrutivos e como são abordados.

Muitas são as críticas diante dos livros didáticos e seus usos, mas é imprescindível a compreensão de que em muitas ocasiões os livros didáticos são a primeira e única fonte acessível de conhecimentos e divulgação científica para grande parte de uma sociedade, que mal possui direito e garantias de uma educação pública e de qualidade, o ataque deliberado a esses instrumentos informativos não garantirá mudanças e melhorias que são as demandas que merecem atenção no momento, pois com mais pesquisas e mais desenvolvimentos acerca da elaboração e construção de materiais para fins didáticos podem propiciar um cenário educativo mais amplo e plural, combatendo reducionismos e concepções preconceituosas.

Sendo assim, para o finalizar dessa segmentação do trabalho, foram selecionados dois livros didáticos retirados de participações de estudos, projetos e pesquisas relacionadas para o desenvolver dessa monografia em contato direto com uma escola localizada na região periférica da cidade de Uberlândia, onde professores e professoras utilizam como base para suas aulas de História, os devidos conteúdos, textos, imagens e referências expostas nos livros didáticos chamados “*História: Sociedade e Cidadania*” de Alfredo Boulos Junior (2018) e “*A conquista história*” de Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi e Leandro Calbanete (2022), sendo ambos destinados às turmas e/ou séries de 9º do Ensino Fundamental Anos Finais e sendo ambos publicados pela Editora FTD.

Os livros citados estão inseridos em uma política educacional relacionada ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), criado pelo Ministério da Educação (MEC), visando oportunizar e distribuir materiais acessíveis e inclusivos para o ensinar dos processos de ensino-aprendizagem em todos os espaços públicos educacionais em território nacional, tendo todos esses materiais a obrigatoriedade de se adequarem as normas e diretrizes

curriculares nacionais definidas e alinhadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), igualmente a legislação vigente que inclui a Lei nº 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 que tornam obrigatórios os estudos da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos espaços públicos e privados de Ensino da Educação Básica.

Com esses materiais em mãos, foram feitas buscas pela ferramenta de procura por meio de palavras-chave correlacionadas a temática indígena, como os termos: “indígena(s)”, “índio(s)”, “indigenista”, “indigenismo”, “nativo(s)”, “originário(s)”, “aldeia”, “etnia”, “ancestral”, “ancestralidade”, “demarcação”, “mito”, “colonização” e “colonialismo”. O intuito principal era investigar e identificar sob quais temáticas historiográficas os termos correlatos a História e a Cultura Indígena acima estavam sendo submetidos e alocados nos livros didáticos, sendo possível compreender quais suas abordagens, o contexto e motivos de suas aparições e sob quais narrativas a historiografia relacionada a temática estaria inserida.

Dadas essas configurações, foi possível perceber que para esse segmento do Ensino Fundamental Anos Finais, há maior ocorrência sobre as aparições das temáticas indígenas nos livros mencionados quando são retratadas as questões pertinentes aos assuntos de: Proclamação da República, no final do século XIX; nas Guerras de Canudos e do Contestado, no final do século XIX; formação do Estado Nacional brasileiro, no início do século XX; ao processo migratório e urbanização do país após a Proclamação da República, nas primeiras décadas do século XX; durante a Era Vargas, em meados da primeira metade do século XX; nas elaborações das Constituições brasileiras, principalmente nas de 1934 e 1988; durante a ditadura civil-militar brasileira; e durante a história do Brasil contemporâneo.

As possíveis análises a serem feitas irão ditar sob quais narrativas e quais circunstâncias as palavras-chave correlatas e as temáticas indígenas aparecem dentro o conteúdo exposto acima, de maneira a compreender que pela necessidade serão considerados se houve movimentações de tendências decoloniais ou pautadas pelo desenvolvimento do pensamento intercultural crítico, uma vez permitindo oferecer e contribuir para os sujeitos indígenas em formação escolar uma movimentação adequada dos ocorridos históricos para a construção e o desempenho de conhecimentos e saberes que influam em seus processos de identificação, autodeclaração, combate ao preconceito, racismo e estereótipos, bem como ao favorecimento de uma retomada étnica diante dos meios educacionais – como, por exemplo, exposto nas discussões do primeiro capítulo dessa monografia pelas lideranças indígenas já pós-graduadas – considerando sua localização em um contexto urbanizado e ponderando suas inserções em uma sociedade que optou pela construção de um projeto segregacionista e de apagamentos.

Dessa forma, diante dos textos, imagens e conjunturas levantadas nas buscas e nas aparições dos referidos livros didáticos, foi possível perceber menções que demonstrem movimentos de resistência e de movimentações ativas políticas e sociais frente aos possíveis apagamentos de uma historiografia que comumente desconsidera e elimina a presença indígena de seus escritos. Entretanto, cabe aqui pontar, que o recorte temporal encontrado privilegia tais considerações, visto que por ser um período próximo ao atual, onde a relevância e a valorização das culturas indígenas ganham maior foco e mais atenção pelas reivindicações político-sociais do Movimento Indígena, apresenta de maneira mais detalhada e elucidativa os acontecimentos, as participações e momentos em que os povos indígenas ganham mais destaque dentre os últimos dois séculos, partindo da formação do estado republicano brasileiro até os dias atuais.

Contudo, mesmo com as proximidades e a valorização das participações indígenas, conquistas de anos de mobilizações do próprio movimento, em alguns momentos os textos conferidos nos livros tratam as temáticas indígenas como algo configurado quase como um apêndice dos grandes referenciais temáticos, dialogando de menos com toda a condição predisposta nas páginas selecionadas, exibindo uma imagem que segrega em certos momentos a participação e as reivindicações dos movimentos indígenas e indigenistas, que aparecem como deslocados do conjunto nação e das demais lutas pela democracia, pelos direitos de dignidade plenos e pela redução de desigualdades.

Determinadas escolhas de abordagens, de imagens e de considerações realizadas podem incluir e tornar um diálogo participativo, mas em algumas circunstâncias as segmentações ou dicotomizações das histórias “gerais” ou “principais” levam a gerar compreensões de hierarquização e de desmembramento com a população e as outras camadas sociais, algo que como exposto anteriormente por Candau (2008) e Walsh (2019) não coincide com os princípios da interculturalidade crítica ou da decolonialidade. E, mesmo se não se eram essas as visões ou os vieses, se mostram falhas para o arranjo atual da condição que os estudantes indígenas enfrentam na cidade de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, pois o caminho que essa pesquisa e estudo defende considera que apenas partindo de um diálogo que relacione e considere as experiências, os saberes e as ancestralidades indígenas aqui inseridas e colocadas permitirá uma retomada do território, da cultura, dos espaços educacionais e de uma educação transformadora e emancipadora, como apresentando também por Freire (1996; 2001).

Adicionalmente, foram selecionadas imagens retiradas dos livros didáticos citados, juntamente com suas respectivas legendas, que serão expostas aqui considerando refletir como a apresentação de uma iconografia específica e definida de maneira planejada pode ser decisiva

para a visualização e a idealização de estudantes indígenas e não-indígenas em contexto formativo para a concepção e construção de opiniões, conhecimentos e compreensões acerca das temáticas evidenciadas pelas narrativas presentes em materiais didáticos e nesse estudo, em específico, durante a formação de noções sobre a temática indígena. Assim, seguem as figuras e imagens antepostas da mesma forma como nos materiais consultados:

**Figura 1 – Imagem retirada do livro didático “*História: Sociedade e Cidadania*” de Alfredo Boulos Junior.**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 64.**

Na primeira imagem vemos a presença de um bandeirante acompanhado de missionários na chegada a Amazônia onde o texto que acompanha a figura no livro menciona que há uma interpretação projetada na Proclamação da República de que os indígenas na época eram como “bons selvagens” e apenas a imagem de “grandes conquistadores”, como os bandeirantes, era escolhida para o título de um herói da nação, no objetivo de construção de identidade nacional.

**Figura 2 – Imagem retirada do livro didático “*História: Sociedade e Cidadania*” de Alfredo Boulos Junior.**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 65.**

A imagem acima apresenta o Marechal Cândido Rondon em contato com uma população indígena, o texto que segue a imagem comenta sobre o processo de tutela instaurado pelo Estado brasileiro que tinha como base os preceitos de “atração, pacificação e civilização” (BOULOS, 2018, p. 65) descritos por Rondon, um dos líderes do Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

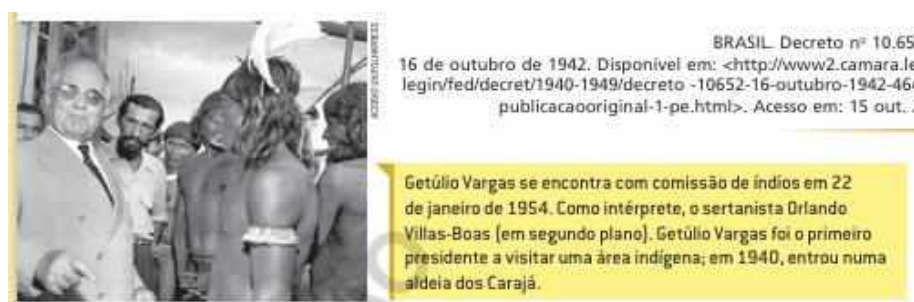
**Figura 3 – Imagem retirada do livro didático “*História: Sociedade e Cidadania*” de Alfredo Boulos Junior.**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 66.**

Já nessa outra imagem do livro didático, a cena retrata a abertura de um evento de Jogos Indígenas para a população do povo Pataxó, reconhecendo que as atividades do SPI alcançaram “um resultado desastroso” (BOULOS, 2018, p. 66), permitindo o avanço sobre as terras indígenas e não cumprindo o mínimo papel de defesa aos povos indígenas.

**Figura 4 – Imagem retirada do livro didático “*História: Sociedade e Cidadania*” de Alfredo Boulos Junior.**



**Fonte: BOULOS, 2018, p. 72.**

A imagem acima foi a última retirada do primeiro livro analisado, e registra a visita do então Presidente Getúlio Vargas com indígenas da etnia Carajá em janeiro de 1954, sendo a primeira vez que um líder do Poder Executivo do Brasil visitou um território indígena.

**Figura 5 – Imagem retirada do livro didático “*A conquista história*” de Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi e Leandro Calbanete.**



**Fonte: AZEVEDO, SERIACOPI, CALBANETE, 2022, p. 57.**

A figura exposta acima, agora no outro livro didático selecionado, mostra aqueles chamados de bugreiros, que eram pessoas contratadas por imigrantes da região Sul do país com o trabalho de invadir e expulsar populações indígenas de seus territórios. Essa imagem aparece em conjunto com a próxima figura que irá exibir indígenas que foram capturados por bugreiros em Santa Catarina.

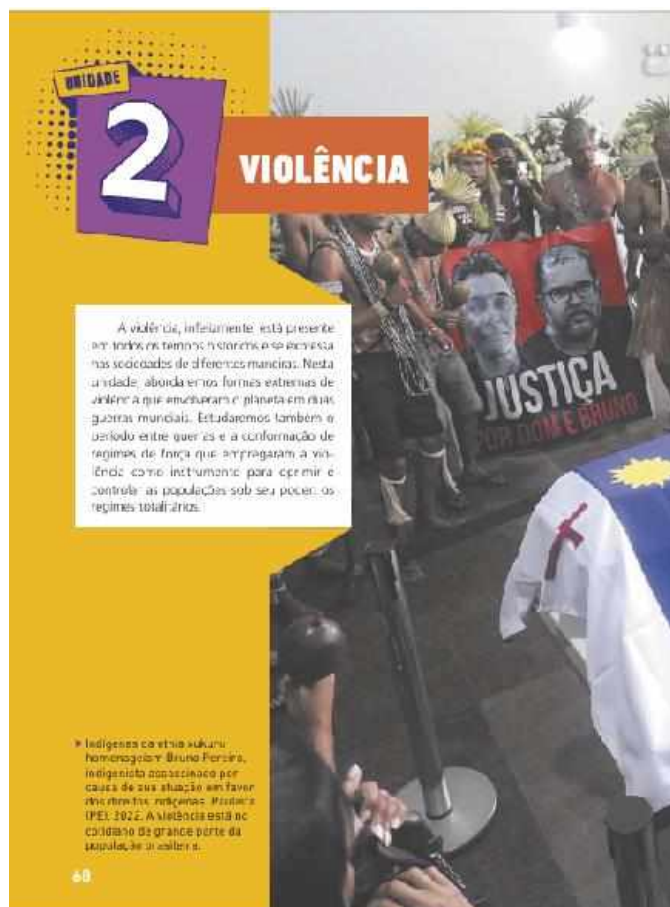
**Figura 6 – Imagem retirada do livro didático “*A conquista história*” de Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi e Leandro Calbanete.**



**Fonte: AZEVEDO, SERIACOPI, CALBANETE, 2022, p. 57.**

A figura abaixo representa a capa de abertura da segunda unidade do livro “*A conquista história*” (2022, p. 68) e nela é retratada o tema de violência com uma fotografia de uma manifestação de indígenas da etnia Xukuru que homenageiam o indigenista Bruno Pereira e o jornalista Dom Phillips, assassinados em uma emboscada em 2022 na região amazônica após investigarem e denunciarem atividades ilegais em terras indígenas.

**Figura 7 – Imagem retirada do livro didático “A conquista história” de Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi e Leandro Calbanete.**



**Fonte: AZEVEDO, SERIACOPI, CALBANETE, 2022, p. 68**

Já a imagem abaixo mostra indígenas da etnia Kanoê utilizando um aparelho celular em Rondônia no ano de 2020, auxiliando no desmantelamento do pensamento de um “índio genérico e fossilizado” preso no tempo antigo e passado que não possui tecnologias ou acesso a essas:

**Figura 8 – Imagem retirada do livro didático “A conquista história” de Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi e Leandro Calbanete.**



**Fonte: AZEVEDO, SERIACOPI, CALBANETE, 2022, p. 132**

A próxima imagem é uma fotografia retirada no Parque Nacional do Xingu em 1951 com os irmãos Villas Bôas que atuaram pela defesa do território indígena em questão após as investidas do governo de Getúlio Vargas para a tomada de terras da região Centro-Oeste do Brasil com o movimento conhecido como Marcha para o Oeste.

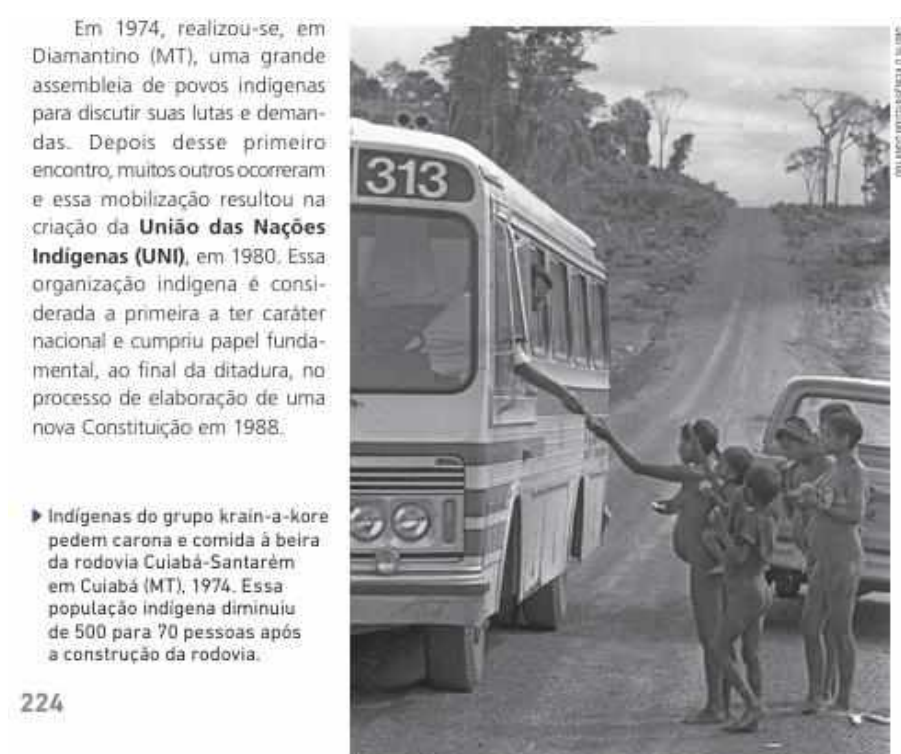
**Figura 9 – Imagem retirada do livro didático “A conquista história” de Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi e Leandro Calbanete.**



**Fonte: AZEVEDO, SERIACOPI, CALBANETE, 2022, p. 146.**

Na figura abaixo há o registro de crianças indígenas pedindo esmolas durante a construção da Rodovia Transamazônica em 1974 durante os duros anos da Ditadura civil-empresarial-militar que prosseguiu com o projeto de tutela e dominação dos corpos e grupos indígenas.

**Figura 10 – Imagem retirada do livro didático “A conquista história” de Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi e Leandro Calbanete.**



**Fonte: AZEVEDO, SERIACOPI, CALBANETE, 2022, p. 224.**

Na última imagem selecionada, há a presença de um indígena Xerente em 2022 no curso de extensão da Universidade Federal do Tocantins na Universidade da Maturidade, essa imagem foi escolhida para ocupar o lugar da temática da longevidade da vida da população brasileira, marcando uma temática que por tantos anos se mostrou sensível e em muitos deles quase impossível de ser alcançada diante do projeto de extermínio e aniquilação dessas populações e etnias que resistem até o hoje.

**Figura 11 – Imagem retirada do livro didático “*A conquista história*” de Gislane Azevedo, Reinaldo Seriacopi e Leandro Calbanete.**



► Indígena da etnia xerente na UMA – Universidade da Maturidade (curso de extensão da Universidade Federal do Tocantins para indígenas idosos), em Tocantínia (TO), 2022.

**Fonte: AZEVEDO, SERIACOPI, CALBANETE, 2022, p. 275.**

Para concluir essa seção, é importante ressaltar que os livros aqui apresentados cumprem com as medidas impostas pela Lei nº 11.645/2008 e tratam de forma respeitosa e inclusiva as temáticas indígena, não talvez da forma como esse capítulo se idealizou e considera necessária para o enfrentamento e o processo formativo dos estudantes indígenas em contexto urbano na cidade de Uberlândia, mas valendo reconhecer que os materiais apresentam a história de resistência e combate ativamente os possíveis preconceitos incorporados a estruturação dessa nação, incorporando aos seus conteúdos de maneira humanista e democrática a representação acerca das plurais e múltiplas populações indígenas e seus saberes ancestrais.

### **3. A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR EM HISTÓRIA E O ENCONTRO COM SABERES (RE)TOMADOS: Um Relato de Experiência**

A partir desse momento, na leitura dessa monografia, o rigor e o foco acadêmico se desloca para algo não comumente aceito e, na realidade, geralmente reprovado pela maioria, e ainda que, muitas vezes, criticado por pesquisadores e teóricos, se manterá firme e presente aqui. Pois, a partir desse capítulo se transmutará até mesmo sua escrita, onde *eu* – e agora intencionalmente não mais na terceira pessoa do plural – me apropriarei e repetirei aquilo que apresentado e apreendido nos escritos anteriormente analisados e presentes nos capítulos passados desse trabalho, com o intuito de ser guiado e seguir pelo mesmo movimento que os pesquisadores indígenas aqui apresentados desenvolveram em seus trabalhos, e que tanto desejo que ocupem cada vez mais aquilo que entendemos como os cânones da historiografia.

O que proponho nesse capítulo não configura um pedido de validação, mas sim uma imposição de valorização diante dos relatos, das vivências e das experiências tão trabalhadas até agora e que se mostraram, e ainda se mostram, tão fundamentais e excepcionais para pesquisas em campos múltiplos e diversos. A riqueza que um relato de experiência carrega em si, tanto em informações, quanto em de fato memórias, culturas e tradições, são nada menos do que recursos e fontes brilhantes para o pensar, o escrever, o reinventar e o reconstruir da História, suas vertentes e teorias, suas formas de ensino e desenvolvimento, e, principalmente, para a sua relevância social e política.

Dessa forma, começo aqui o que considero muito próximo de um relato de experiência, onde narrarei todas as minhas vivências e meus contatos com a temática indígena e a dita questão indígena no âmbito de minha formação educacional e acadêmica até o momento, onde quase como em uma linha do tempo reconstruirei as minhas experiências, contatos, memórias, saberes e conhecimentos alcançados e previamente orientados em que pude acumular nesse caminho, conforme ainda esse ideário aqui envolvido anteriormente, repensando e reconsiderando o que célebres autores, historiadores, filósofos e teóricos produziram antes de mim, mas que no momento retomo a um modo rearranjado e realocado para nosso tempo, lugar e contexto de vivências e análises.

Início meu relato então rememorando aquilo que vivi na escola, na cidade de São Paulo, ainda por volta do meu sétimo ano no Ensino Fundamental, quando um grupo de pessoas indígenas visitam a unidade a qual estudo e levam alguns produtos artesanais para a venda –

como pulseiras, colares, anéis, materiais para pinturas e, etc. – e lá me deparo com uma imagem muito diferente que tinha tido anteriormente nos livros e nas aulas, mesmo que vestidos com seus trajes próprios, como comumente eram expostos nos livros didáticos, aqueles homens e mulheres se assemelhavam a todos que também estavam por lá naquele mesmo espaço e contexto não-indígena, algo que antes era me mostrado como dicotomizado, mas que nunca havia percebido até esse primeiro contato.

Em torno dessa mesma época, algo como nos anos de 2015 e 2016, iniciavam discussões entre os professores e professoras sobre uma mudança – quase que brusca e repentina – das nomenclaturas usadas no ensino para o se referir da “descoberta” da América, onde muito se comentava sobre um “achamento” do Brasil. Eu sempre muito interessado pelas discussões da historiografia, mesmo sem nunca imaginar o que o futuro me reservava, decido por aprofundar meus estudos e ler um pouco mais por meio da *internet* sobre essas ideias que estavam pairando no ar, e me deparo com diversos novos pensamentos e elaborações sobre como se deu em curso o processo de colonização desse país e como as leituras e os escritos de produções acadêmicas e dos livros didáticos, como o currículo que estava lá exposto nas escolas e nas minhas aulas continham lacunas e muitas faltas, e como talvez a história estaria narrando apenas um lado da história e omitindo a presença indígena em diferentes fragmentos da História do Brasil.

Entretanto, como toda criança comum com seus 13 anos, esses assuntos eram muitos sérios e muito difíceis para serem aprendidos e pensados de forma individualizada naquele momento, e outras prioridades, como brincar e se divertir, me demandavam mais tempo e atenção do que apenas estudar e ler textos. Passam-se os anos, agora comigo maior e no Ensino Médio, além de História para debater essas questões historiográficas com mais aprofundamentos, a disciplina de Literatura urge, sendo regida por uma de minhas significativas e mais presentes professoras, a qual guardo com carinho na memória, com discussões sobre a identidade nacional e o papel do indígena na construção nacional, e retorno a pensar como esses indivíduos que por aqui ficaram apareciam tão afastados de nós e da nossa história.

Já nessa época, com muitos acontecimentos políticos em ocorrência, muitos tensionamentos diante da nossa recente democracia e processos eleitorais democráticos, vivo com os medos de um Brasil recém atacado politicamente, após a derrubada violenta e golpista da ex-Presidenta Dilma Rousseff, e com uma nova ascensão dos ideais conservadores e de um campo retrogrado alinhado excessivamente à direita e suas concepções. Com as eleições no ano de 2018 de um dos maiores representantes atuais do que consideramos no Brasil de uma nomeada extrema-direita reacionária, anti-democrática e golpista, passo meu Ensino Médio em

constante preocupação com os rumos do país que nasci, cresci e pretendia me formar, tomaria, diante de tantos discursos de ódios, propagandas regressivas e posicionamentos opressivos sendo tão vitoriosos no campo social e político.

Na escola ainda, durante todos esses momentos do Ensino Médio, tenho contato com diversas temáticas da luta indígena, comentando e estudando sobre a urgência climática e a preservação de um meio ambiente e da natureza que pedem socorro diariamente em frente ao cenário de destruição, desmatamento e calamidade; as reivindicações de demarcação de terras originalmente ocupadas por populações indígenas e brutalmente tiradas dos seus; o período de redemocratização – que nesse momento político de incertezas e absurdos se mostrou fundamental – com os indígenas presentes na Assembleia Constituinte de 1987, e com, principalmente, o discurso e o ato de resistência de Ailton Krenak televisionado e marcado para a sempre na história desse país.

Nesses dias de terror e medo, o que estava ruim tendeu-se a piorar extremamente, uma pandemia entra em curso exatamente em meu último ano de estudos na Educação Básica. Escolas, lojas, restaurantes, shoppings, centros comerciais e demais empresas completamente fechadas; hospitais passando por estados de tragédias, vidas e mais vidas sendo ceifadas por uma doença e por um projeto de necropolítica de extermínio e genocida contra as populações mais pobres da sociedade, contra trabalhadores e trabalhadoras, contra a população negra e contra as populações indígenas.

Em meu último ano escolar, preste a me formar, prestando vestibulares para uma tentativa de ingresso em uma universidade pública, decido mudar meus rumos e escolhas anteriores e opto por me candidatar ao curso de História, em que após de analisar alguns currículos e conseguir ser aceito com minhas notas e colocações ao nível nacional, passo para cursar na área básica de ingresso História na Universidade Federal de Uberlândia, a mais de 600km de minha casa, minha família e minha cidade natal.

Contudo, por motivos das normas de saneamento e isolamento por conta das ainda complicações da pandemia de Covid-19, inicio meu primeiro semestre do curso no formato a distância, onde sinto que tudo, mesmo que muito incipiente e inédito, ainda tinha muitas mediações e obstáculos para lidar. Com o avanço da vacinação e a melhoria das condições para um possível retorno das sociabilidades e vida como o antigo “normal” era, as aulas presenciais tiveram seu retorno marcado, e com isso me mudei para a cidade de Uberlândia em Minas Gerais no mês de abril em 2022.

A minha mudança para Uberlândia – MG veio acompanhada de muitas dificuldades, mas a primeira e maior com certeza foi a de ir para um lugar desconhecido, saindo pela primeira vez do Estado de São Paulo com o intuito de permanecer morando fora dele por no mínimo quatro anos, longe de todos os meus e tudo aquilo que para mim também era o meu antigo normal. Tento, assim, me adaptar e conhecer o novo ambiente ao qual eu devo fazer e chamar de casa pelos anos seguintes.

Quando as aulas presenciais retornam, a primeira disciplina que tenho contato era a que mais estava ansioso desde quando já tinha estudado o currículo do curso, antes mesmo de eu pensar fazer a matrícula, quando eu ainda estava aguardando o resultado da seleção pelo vestibular, o componente curricular de História dos Povos Indígenas era algo que eu já havia imaginado e ansiado diversas vezes para o decorrer da minha formação.

Entretanto, a disciplina não foi suficiente para apresentar todas as temáticas que eu esperava, não elencando questões e debates tão aprofundados, com referenciais e fontes que repetiam alguns estereótipos sem muitas problematizações, o que me motivou e me inspirou a me preparar ainda mais para a proposta do trabalho final exigido para a conclusão da matéria.

O tema de meu trabalho final foi decidido já no início do semestre, na segunda aula, como atividade prevista no plano de ensino da disciplina, em que na entrega desse primeiro trabalho tínhamos a possibilidade de elencar entre algumas temáticas relacionadas com a ementa e os objetivos da matéria quais seriam as opções que podíamos preferir para a realização e apresentação do trabalho final. Entre as minhas principais opções para a pesquisa, aqueles que na época mais me interessavam de estudar, estavam: a historiografia indígena em sala de aula; a demarcação de terras indígenas; e o Movimento Indígena Brasileiro.

A escolha cabal era de decisão do docente responsável da disciplina, que ao recolher os trabalhos, iria analisar as principais propostas e indicar para cada aluno e aluna matriculados quais seriam seus tópicos centrais para a produção do seminário que compunha o trabalho final. A minha temática selecionada acabou por ser a primeira que indiquei à época no trabalho e que indiquei agora acima também, sendo então a historiografia indígena em sala de aula.

Com essa temática consegui buscar por muitos recortes possíveis para pensar minha apresentação, mas principalmente para tentar evitar cair em reducionismos e narrativas históricas que pudessem abordar apenas questões racistas, pouco plurais e que fossilizavam as populações indígenas – tópicos e abordagens comuns e muito presentes em materiais didáticos,

em produções educacionais e em sites midiáticos que não prezam e não se esforçam em conhecer mais das múltiplas culturas, idiomas, etnias e vivências indígenas.

Concomitante as aulas de História dos Povos Indígenas, tive também aulas de outro componente curricular chamado Projeto Interdisciplinar (PROINTER), cujo objetivo traçar pontes entre as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, colocando em diálogo constante os espaços da Universidade Federal de Uberlândia e do Instituto de História (INHIS) com as escolas públicas da região e seus professores e professoras de História, propiciando chances de investigação e conhecimento acerca da rotina e do cotidiano escolar, da organização escolar e da realidade escolar em consonância aos saberes e assuntos relativos à formação no curso de Licenciatura em História.

Por meio do PROINTER, que tem suas atividades estendidas durante quatro semestres, é possível identificar as questões particulares e habituais da docência, associando diretamente as teorias e as práticas ensinadas e estudadas na universidade com as experiências das escolas públicas e dos contextos educacionais da sala de aula, onde uma visão antagônica a dicotomia desses espaços se mostra evidente e desponta como fundamental para a formação de futuros professores e professoras, pois com essas noções outros preceitos equivocados podem ser desmitificados e combatidos na raiz formativa – como, por exemplo, o próprio entendimento da dita “tábula rasa” ou de seres concebidos sem nenhum conhecimento; ou ainda como a falsa medida de que apenas as universidades ou centros de ensino superior são capazes de produção de conhecimento, cabendo as escolas básicas apenas a reprodução ou simplificação.

Durante os três primeiros PROINTER’s realizei algumas atividades com as professoras responsáveis acerca de como a educação na cidade era organizada, dando grandes ênfases sobre como os espaços para a educação formal atuavam sob as populações aqui presentes, mas ainda, sobretudo, como outros espaços educacionais não formais afetavam e interferiam também igualmente nos processos formativos educacionais. Com essas pesquisas e estudos acerca da cidade, surgiram oportunidades para o pesquisar também sobre as origens e a constituição dessas populações que aqui moravam e compunham Uberlândia. Desse modo eu iniciei um trabalho ainda em conjunto, com um grupo com outros colegas de disciplina, a busca pela criação e instauração do primeiro bairro da cidade e quem eram seus habitantes, em seguida para que outras localidades se ampliou a cidade, além de outros questionamentos pertinentes ao crescimento urbano, rural e populacional da região.

Enquanto meu grupo ainda organizado e reunido realizava tais pesquisas, foi indicado que estudássemos ainda mais acerca dessas populações e sobre a segregação socioespacial que foi determinante para a construção de Uberlândia, de modo a compreendermos a formação dos assentamentos aqui presentes, a origem e naturalidade das pessoas que auxiliaram na edificação da cidade e qual a história anterior a essa construção, quem estava aqui, como e por quais razões estavam ou vieram para Uberlândia.

Com isso, decidi por investigar as populações que estavam aqui anteriores ao processo de construção da cidade e de urbanização de Uberlândia, passando por temáticas como a escravização, o levantamento da primeira igreja e instituição católica, a especulação imobiliária e as artimanhas e manobras utilizadas para o afastar das populações negras, periféricas e pobre dos grandes centros recém inaugurados e dos demais bairros abastados da região, entre outros assuntos referentes a essas questões de edificações e de organizações. Porém, algo que me incomodou a princípio foi o pouco ou praticamente nada encontrado sobre as populações indígenas na cidade nesses tempos passados.

Dessa forma, passo a me interessar e a pesquisar sobre essas populações indígenas que aqui estavam anteriormente, mas realinho meu foco principalmente para as pessoas indígenas que por aqui estavam no tempo presente. Nesse momento como oficialmente a realizar certas pesquisas sobre as variadas culturas, crenças e tradições sobre os mais diversos povos indígenas que habitam o Brasil, muitos artigos são selecionados e muitos mais são lidos por mim, pois eu acreditava que apenas poderia entender melhor os Brasis indígenas existentes e o dessa região, se eu compreendesse melhor as múltiplas formas de viver e saber que esses povos tinham em todo o território nacional.

E foi através dessas pesquisas e desses estudos incentivados pelas professoras responsáveis do componente curricular de PROINTER que chegou ao meu conhecimento a ideia e o termo dado como o de “indígenas desaldeados” e como essa configuração era a majoritária e talvez única que poderia existir na cidade de Uberlândia.

Assim, continuei minhas pesquisas sobre “indígenas desaldeados”, mas agora com um foco diferente mediante a hipótese de que se existem indígenas em uma configuração dissidente do habitual, existiriam também crianças, adolescentes, jovens e adultos estudantes nas escolas de Educação Básica na cidade. Sob essa hipótese ainda, pensou-se ainda sobre como as narrativas históricas e ensinadas nas escolas poderiam estar sendo construídas em sala de aula, onde possivelmente esses estudantes estariam também aprendendo e utilizando esse ambiente

como uma forma de resistência e luta contra as sequelas coloniais e dominadoras ainda presentes, que persistem em deliberar seus apagamentos e exclusões perante nossa sociedade.

Juntamente com o estudo das questões indígenas, foram sendo desenvolvidas outras atividades acadêmicas das quais eu prontamente participei, além de também aos poucos ir conseguindo dar sequência ao curso e cada vez mais avançando em matérias e temáticas que conversavam muitas vezes teórica e historicamente com a temática indígena, e todas essas movimentações me auxiliavam e me incentivavam a buscar possíveis temas, fontes, bibliografias para definir e delimitar um possível projeto de pesquisa.

Meu primeiro contato com o movimento indígena de Uberlândia e do Triângulo Mineiro ocorreu quando a partir de uma exposição nomeada “*Orema Roiko Xe – Queremos viver*” organizada como a XX Mostra Etnográfica do Museu dos Povos Indígenas, instituição ligada a Universidade Federal de Uberlândia que compõe em seu acervo inúmeros itens, obras e artesanatos produzidos e manufaturados pelas populações indígenas da região, durante a abertura dessa exposição em janeiro de 2023 conheci pela primeira vez a esplêndida, ilustre e carinhosa Cacica Kawany Tupinambá, que ocupa o cargo de Cacique dos Povos Indígenas do Triângulo Mineiro.

Nessa exposição além da Cacica Kawany Tupinambá, havia outros jovens indígenas e durante suas falas – que foram simplesmente radiantes em meio as tantas turbulências das minhas experiências universitárias – foram comentadas todas as demandas atuais e que tinham valor essencial para suas resistências e sobrevivências em Uberlândia – MG, me situando novamente diante de diferentes relatos, temáticas e discussões que eram fundamentais para a essas pessoas.

Após a continuidade nos componentes curriculares de PROINTER’s com as professoras e as orientações delas nos estudos e encaminhamentos para as análises da educação e da cidade tendo agora um recorte individualizado para o estudo na temática dos povos indígenas aqui presentes em Uberlândia – MG, fui indicado para entrar em contato com a Professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia Emanuelle Nascimento, primeira professora com especialização na temática da História e Cultura dos Povos Indígenas no Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia que acabara de tomar posse do cargo destinado a essa mesma temática de pesquisa.

Logo, encaminhei um *e-mail* para a Professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia Nascimento e tive um primeiro contato extremamente positivo e percebi ali uma chance de construir e dar continuidade aos meus interesses e vontades em estudar a questão indígena tanto no Brasil todo,

assim como nas condições locais se apresentavam urgentes e indispensáveis no momento. Assim, após algumas conversas e até uma primeira reunião em que conversei com a Professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia sobre essa pesquisa e solicitei uma possível orientação para esse trabalho, sugerindo também a ela sobre eu tentar uma primeira monitoria com ela, a professora estaria responsável no semestre seguinte em ministrar as aulas do componente curricular de PROINTER I, o mesmo de onde saíram as oportunidades e o incentivo que precisei para prosseguir na temática, sendo essas ocasiões por acaso ou não, consegui ser classificado para assumir a monitoria da Professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia no semestre seguinte depois da seleção.

Em PROINTER I, a Professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia optou por realizar um cronograma de abordagens e temáticas que conversassem com a proposta destacada previamente na ementa do componente, dialogando com os estudantes acerca dos eixos de ensino, pesquisa e extensão, e principalmente sobre qual é o local que a universidade superior, as escolas e os demais espaços formativos educacionais ocupam em nossa sociedade, apontando diversos pontos teóricos e práticos que permitiam traçar pontes para as diferentes formas da construção do pensamento, do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e da formação dos licenciandos e licenciandas em História.

Durante esse semestre, enquanto monitor, fui convidado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia para participar de uma aula expositiva-dialogada com os estudantes da turma, quando tive a chance de retomar aquilo que havia estudado anteriormente em no mesmo componente curricular com a Professora Dr.<sup>a</sup> Marta Emísia e a Professora Dr.<sup>a</sup> Regina Ilka sobre a importância da universidade em discutir, pensar e tratar acerca de problemas sociais reais e de sentido para nossa sociedade, valorizando e revisitando as demandas possíveis e factíveis apresentadas pelas diversas camadas populares e grupos sociais minoritários que compõem o estado brasileiro. Dessa forma, com um texto da filósofa Marilena Chaui (2003)<sup>18</sup>, debati com os estudantes sobre quais deveriam ser os rumos das pesquisas e como seria fundamental que essas tivessem e continuassem tendo constante diálogo com as parcelas da sociedade que também as financiam, como também projetado por Chaui a seguir:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (CHAUÍ, 2003, p. 11)

---

<sup>18</sup> CHAUÍ, M.. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, set. 2003.

Durante esses períodos também atuei como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Núcleo História/Geografia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob a coordenação das Professoras Dr.<sup>a</sup> Maria Andréa Angelotti Carmo, Dr.<sup>a</sup> Nara Rúbia de Carvalho Cunha e Dr.<sup>a</sup> Angela Fagna Gomes de Souza, e nessa incrível experiência tive a oportunidade de vivenciar com o programa – o que desejo e idealizo como regra para todos os estudantes de licenciatura pelo Brasil – diversos episódios de aprendizagem e minhas primeiras atividades dentro de sala de aula com um grupo de estudantes compostos por estudantes tanto do curso de Licenciatura em História, quanto do curso de Licenciatura de Geografia.

Em minha participação como bolsista do PIBID acompanhei as aulas de História, Humanidades e Estudos Orientados da Professora Ma. Mislele Souza da Silva<sup>19</sup> nas turmas de Ensino Médio em uma escola estadual de um bairro não central da cidade de Uberlândia – MG, e lá tive contato com uma multiplicidade de conhecimentos correlatos aos aprendizados possíveis em ação e em prática nas salas de aula da escola e não apenas com os conhecimentos sendo um ouvinte na sala de aula de uma universidade. O recorte temático que regeu nossas atividades no PIBID foi sobre a discussão étnico-racial e seus processos em sociedade, o preconceito, formas de rompimento com as bases e outras continuidades do preconceito racial e demais debates pertinentes ao assunto central.

Dentre as atividades desenvolvidas e trabalhadas em minha atuação como pibidiano, um dos principais eventos foi o da Semana dos Povos Indígenas (SPI) na escola a qual meu grupo estava inserido. A atividade foi pensada juntamente ao recorte étnico-racial e como uma ação substituta inclusiva e não racista ao típico e comumente evento de “Dia do Índio” que se propõe em todas as oportunidades reduzir e fossilizar a imagem dos múltiplos povos indígenas do Brasil em uma única figura de um índio genérico e marcado por conceitos abstratos de selvagem e de caricatura atrasada ou de pouco atualizada perante o tempo presente, distanciando as populações indígenas do mundo atual e de suas próprias tecnologias e configurações modernas,

---

<sup>19</sup> Mestra e graduada em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Especialista em "Culturas e História dos Povos Indígenas" pela Faculdade de Educação (FACED/UFU), autora do livro “Mulheres em Luta: o Movimento Feminino pela Anistia” e atualmente Professora da Rede Estadual de Minas Gerais de Educação Básica. Além de retornar novamente para a posição de Professora Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e agora integrando o Núcleo de História do programa.

além de distanciar ainda mais essas populações das demais não-indígenas, intensificando processos segregacionistas e preconceituosos.

A Semana dos Povos Indígenas teve diversas atividades durante seus cinco dias de programação, em que entre elas contamos com: a) a exibição do filme-documentário “O Território” (2022), dirigido por Alex Pritz e protagonizado pelo povo indígena Uru-eu-wau-wau; b) visita guiada das turmas do Ensino Médio da escola ao Museu dos Povos Indígenas (MuPI); c) visita guiada das turmas do Ensino Médio da escola ao Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS), órgão complementar vinculado ao Instituto de História (INHIS); d) apresentação de trabalhos e produções realizadas pelos alunos e alunas do Ensino Médio para a escola; e) encerramento com palestra da Cacica Kawany Tupinambá.

Vale destacar que esse projeto e evento desenvolvido repercutiu e mobilizou toda a escola e seus integrantes de modo a realizarem preparações, estudos e movimentos de todos os professores e professoras da unidade:

[...] durante os meses de maio e junho de 2023 foram realizadas as atividades de: 1) pesquisa dos professores e das professoras acerca da temática; 2) abordagem do tema em sala de aula pela equipe de bolsistas e da Professora Supervisora; 3) elaboração dos trabalhos pelos alunos; 4) orientação dos trabalhos pelo corpo docente da escola-campo; organização da semana de eventos pela equipe do PIBID; e, por fim, 5) a culminância na Semana dos Povos Indígenas com eventos, visitas e a apresentação dos trabalhos. (BIGGI; SILVA, 2024, p. 268)

As participações dos professores e professoras e dos estudantes da escola se mostraram primordiais para a realização do evento, bem como indispensável para a produção das atividades anteriormente mencionadas, cabendo aqui seu devido destaque, que tiveram entre elas:

Entre as produções dos alunos e das alunas são possíveis encontrar: exposições sobre a influência dos idiomas indígenas na língua portuguesa brasileira; exposições sobre a influência dos costumes e dos rituais indígenas na sociedade não-indígena; a produção de redações abordando a temática indígena; a produção de pigmentos utilizando os métodos de extração indígenas; a realização de oficinas de pintura de telhas utilizando das influências artísticas e dos métodos de extração de pigmento de povos indígenas; cartazes inspirados na arte indígena; cartazes sobre a astronomia de uma comunidade indígena; cartazes sobre a filosofia de vida e de morte de comunidades indígenas; cartazes sobre as concepções de territorialidade e espiritualidade; cartazes sobre plantas medicinais utilizadas por povos indígenas; cartazes sobre dados demográficos e habitacionais; e o desenvolvimento de um jogo de memória sobre populações indígenas e seus grafismos. (BIGGI; SILVA, 2024, p. 270)

A Semana dos Povos Indígenas gerou muitos frutos a minha formação, de meus colegas e de nossa Professora Supervisora Ma. Mislele da Silva. Entre eles posso destacar o artigo de onde retirei as últimas citações intitulado “As relações entre a Cultura Indígena e o Ensino de História em uma escola não-indígena em Uberlândia - MG: um relato de experiência”<sup>20</sup> escrito por mim e pela Professora Supervisora Mislele da Silva e publicado na revista *online* Cadernos de Pesquisa do CDHIS compondo o Dossiê: Epistemologias Indígenas e Ensino de História; além de um formulário desenvolvido por mim e aplicado pelo nosso grupo de pibidianos em momento anterior a execução e ocorrência da Semana dos Povos Indígenas na escola com o intuito de recolher informações e saberes prévios dos estudantes diante de conhecimentos sobre a temática indígena em suas fases escolares e utilizados para a conclusão de minhas atividades durante o componente curricular de PROINTER III.

Esta ainda não foi minha única experiência ou participação durante uma Semana dos Povos Indígenas, posso rememorar e mencionar aqui a minha participação durante a Semana dos Povos Indígenas organizada pela Universidade Estadual de Goiás e com atividade desenvolvidas em Uberlândia na Universidade Federal de Uberlândia, na qual publiquei também uma resenha comentando uma das mesas de debate que ocorreu no evento com a temática acerca das violências sofridas pelos povos indígenas; e minha também participação durante outra SPI organizada pela Universidade Estadual de Goiás, Pontifícia Universidade Católica de Goiás e pela Universidade Federal de Uberlândia, que tive como maior atuação minha participação como aluno e como monitor no Curso de Formação para Professores em História e Cultura Indígena, da qual publiquei um relato de experiência sobre minha travessia no curso e o apresentei em uma comunicação do evento.

Retornando as minhas atuações e movimentações da Universidade Federal de Uberlândia e da minha formação enquanto licenciando do curso de História, escolho aqui narrar um pouco acerca das minhas experiências, em particular, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado III. No primeiro tive aulas com a Professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia, e nessa ocasião já havíamos oficializado o processo de orientação dela para comigo – pois todas as atividades anteriormente relatadas só foram possíveis graças o intermédio dela – onde durante todo o semestre a temática indígena e as diferentes formas de ensino-

---

<sup>20</sup> BIGGI, João Victor Xavier; SILVA, Mislele Souza da. As relações entre a Cultura Indígena e o Ensino de História em uma escola não-indígena em Uberlândia - MG:: um relato de experiência. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 263–282, 2024.

aprendizagem e práticas decoloniais se mostraram presentes e possíveis, conseguindo me localizar e compreender ainda mais no tema e nas propostas.

Já em meu terceiro Estágio Supervisionado fui compelido, com os demais estudantes de meu curso, a participar do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que nesse momento desenvolve além de uma prova teórica uma prova prática com os alunos que estiverem em determinado momento e necessitam realizar regências em seu processo formativo, como no nosso caso, onde fomos avaliados em diferentes momentos de uma aula, desde a elaboração de um Plano de Aula até a regência da aula. Minha aula recebeu então como temática “Ditadura civil-militar brasileira e a resistência indígena” na qual trabalhei com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais os conteúdos de: os processos de repressão durante a ditadura; a atuação indígena durante a ditadura; os processos de resistência indígena; e o movimento indígena e a luta pela reconquista, retomada e reconhecimento.

A atividade de regência para o Estágio Supervisionado III e para o ENADE serviu de grande aprendizagem para mim desde sua idealização e necessidades de ajuste até a entrega do relatório final do processo do trabalho posterior a regência. Através da aula tive contato com novas fontes, novas bibliografias e novos trabalhos que me chamaram atenção para novos temas e propostas de trabalhos e pesquisas na temática indígena, sem contar que minhas experiências em sala serviram de base para qualquer atuação futura minha enquanto um professor-pesquisador que privilegia e considera a escola um espaço fundamental de produção de conhecimento e de morada de saberes múltiplos.

Após anos sem nenhum professor ou professora capacitados para ministrar a disciplina de História dos Povos Indígenas dos Cursos de Graduação em História na Universidade Federal de Uberlândia, pela primeira vez em 2022 tivemos uma professora especialista na área de História e Cultura Indígena contratada para a disciplina e ela era Patrícia Emanuelle Nascimento, a quem tenho muito orgulho e felicidade de ser orientado em diversas e nessa pesquisa. Com essa oportunidade inédita, com a professora a frente da matéria, em 2024 me candidatei a monitoria para poder acompanhar pela primeira vez ministrando o componente curricular que ela estudou e se formou durante anos e foi contratada para desenvolver.

Enquanto monitor mais uma vez de uma matéria com a Professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia, consegui ter contato com textos e ideias extremamente interessantes e consideráveis para essa pesquisa e para tantos outros estudos acerca da História Indígena que realizei durante os semestres até aqui. Auxiliar durante as aulas, realizar leituras e comentários, participar de

verificação da entrega e atribuição de notas para trabalhos e apresentações, foram algumas das minhas atividades, além de uma apresentação minha durante um dia nas aulas do matutino e do noturno com a atividade final que desenvolvi como estudante do Curso de Formação para Professores em História e Cultura Indígena, já mencionado aqui, sob a temática da interculturalidade crítica e o Ensino de História, relacionando muitos dos autores aqui também já elencados como Freire (2001), Melià (1999), Silva (2002), Zamboni e Bergamaschi (2009).

Além disto, participei de mais um projeto sobre interculturalidade crítica e organização partilhada entre a Universidade Estadual de Goiás e a Universidade Federal de Uberlândia, onde atividades foram produzidas por estudantes indígenas e não-indígenas de diferentes cidades, localidades e partes do Brasil. Esses estudantes, tanto os indígenas quanto os não-indígenas, gravaram em vídeos curtos suas vivências, escolas, trajetos e experiências cotidianas, com o intuito de compartilhar entre si suas realidades diferentes e variadas entre si, permitindo um melhor entendimento sobre quais pontos são semelhantes ou não dentro de suas vidas, organizações sociais, contextos escolares e geográficos.

Assim como apontado anteriormente também, desde outubro de 2024, faço parte de uma pesquisa de iniciação científica intitulada “Ensino De História Indígena E Práticas Decoloniais: A Lei nº 11.645/2008 e Estudantes Indígenas em Contexto Urbano na Cidade de Uberlândia” – que deu origem as fontes, reflexões e resultados apresentados aqui nessa monografia em seu segundo capítulo que recebe o mesmo nome – financiada pelo Programa de Apoio à Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Nessa pesquisa muitos de seus procedimentos sofreram alterações e dificuldades para o alcance do estudo, sendo preciso fazer adaptações e mudanças para o continuar da iniciação científica, e assim para o proporcionar de certos dados, como os apresentados aqui, em outros eventos sobre educação, licenciatura e ensino e eventos com comunicações sobre projetos de extensão e pesquisas.

Muitas das reflexões apresentadas pela iniciação científica influenciaram diretamente na elaboração, na construção, no fazer e na escrita desse trabalho de conclusão de curso, seja pelas similaridades temáticas, ou pelas similaridades das fontes analisadas, ou pelo próprio caminho percorrido por mim até o momento e que impactou em todas minhas produções. Entretanto, cabe adicionar aqui algo que vem contribuindo e mudando algumas de minhas percepções diante das opiniões, ideias e convicções apresentadas e reconstruídas em conjunto no Grupo de Estudos em História Indígena e Decolonialidade (GEHID) – Arandu, coordenado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Patrícia e com meu auxílio em alguns momentos para a organização e

manejo. O grupo se mostrou como uma peça fundamental que minha caminhada e travessia carecia até ao momento atual.

Por fim, devo mencionar um dos maiores avanços e honrosos eventos que já ocorreram no Instituto de História e na Universidade Federal de Uberlândia, do qual tenho muito orgulho de ter participado na organização também que foi a I Semana dos Povos Indígenas da UFU, que contou com quatro dias de eventos e diversos colaboradores e apoios para seu acontecimento, e deixou uma marca memorável e consagrada com a participação da Cacica Kawany Tupinambá, dos outros integrantes da aldeia e do Centro Cultural Indígena Kauã Poty Guarany, e das demais lideranças indígenas do Triângulo Mineiro.

Apresentadas essas reflexões, encerro por agora e momentaneamente aquilo que considero fundamental para a minha chegada até aqui, onde escrevo e futuramente defendo essa monografia com o intuito de conquistar a titulação de Graduado em Licenciatura em História e oficialmente me tornar um Professor e Pesquisador em História, pretendendo prosseguir aprendendo, ensinando, estudando, pesquisando, publicando, construindo e refletindo acerca da História e da Cultura Indígena, valorizando tanto esses como todos os outros conhecimentos e saberes decoloniais e contra-coloniais que enfrentam e combatem preconceitos e concepções reducionistas e excludentes, e que gradualmente retomam hábitos e organizações ancestrais que podem – quem sabe – salvar nossas vidas e prolongar nossas existências nesse mundo e em alguns desses ditos Brasis.

## **ECOS DA PESQUISA OU “CONSIDERAÇÕES FINAIS”: Perspectivas de Futuro**

Esse trabalho de conclusão do Curso de Graduação de Licenciatura em História se propôs a abordar dentro da temática da História e da Cultura Indígena brasileira as questões acerca dos processos formativos e educacionais de estudantes indígenas na cidade de Uberlândia, localizada no Triângulo Mineiro e no estado de Minas Gerais, passando por conceitos e ideias centrais como a experiência, a vivência e os saberes de experiência feitos, desenvolvidos por Thompson (1981), Benjamin (1987) e Freire (1996), em suas produções e obras, de maneira a introduzir tais concepções partindo do relato e das memórias de duas lideranças fundamentais e contemporâneas a luta e resistência político-social do Movimento Indígena no Brasil.

Pensando em atribuir significados para os processos de ensino-aprendizagem e compreensões sobre como a educação, e nos espaços específicos nos quais essa se dá, pode assumir posições relevantes diante de um caminho de reconhecimento, autoidentificação e autodeclaração étnico-racial, esse trabalho se posicionou diante da valorização da experiência, dos saberes ancestrais herdados e da movimentação constante de sujeitos políticos pela mudança das configurações opressivas e repressivas de nossa atual configuração de mundo. Partindo dos princípios da decolonialidade, da interculturalidade crítica e de práticas educacionais e emancipatórias desenvolvidas e apresentadas por Candau (2008) e Walsh (2019) o objetivo dessa monografia foi identificar as narrativas históricas presentes nas escolas de Uberlândia – MG, buscar possíveis apagamentos históricos das populações indígenas e concluir acerca da implementação e efetivação da Lei nº 11.645/2008, avaliando se as condições dessas realidades possibilitam a movimentação de estudantes em contexto urbano para uma retomada étnica de sua identidade racial.

Para isso foram apresentadas e interpretadas as narrativas rememoradas por Gersem Baniwa e Célia Xakriabá sobre suas travessias formativas, enquanto Luciano (2011) se encontra em instituições não-indígenas e Correa (2018) em instituições indígenas durante suas formações no Ensino Básico, levando sempre em consideração como o preconceito e as formas de saberes foram lidados desenvolvidos por cada espaço para o sobreviver e resistir após o processo de conquista e dominação foi imposto por aqui.

Em seguida foram apresentados dados oficiais retirados de canais institucionais e governamentais que apresentam e comprovam a presença de populações indígenas na sociedade

e na cidade uberlandense, para se mostrar ainda mais necessário um Ensino de História condizente com suas demandas e lutas por reivindicações enquanto se localizam e são inseridos em um contexto urbano que exige ainda mais do Movimento Indígena e de seus integrantes para o resistir e o superar das marcas racistas e da colonização. Desse modo, foram apresentados também os Cursos de Licenciatura ofertados pela instituição federal de Ensino Superior da região – e a qual esse trabalho também integra – com o intuito de conferir se em seus documentos institucionais, currículos e grades de aula, a temática indígena está presente e prepara os futuros profissionais docentes para essa abordagem em sala, ainda com possível presença de estudantes indígenas dados registros.

Posteriormente, foi realizada uma busca que procurou por examinar as narrativas que estão presentes em dois livros didáticos comumente usados na rede pública de ensino na região, para compreender os avanços e os atrasos que constam nos materiais didáticos utilizados para o ensinar da História, da História Indígena e da Cultura Indígena, sendo alcançadas conclusões que permitem apontar para um ensino inclusivo, mas que ainda carece de pontuações precisas para auxiliar estudantes indígenas em contextos urbanos durante suas trajetórias por reconhecimento e retomada étnica.

Por fim, em seu último capítulo, foi apresentado nessa monografia um relato de experiência produzido por mim, contendo as minhas vivências e as minhas participações na pesquisa voltada para a temática indígena durante os meus anos como aluno do Curso de Graduação em Licenciatura em História, por onde passei por disciplinas, componentes curriculares, programas e projetos de pesquisas que abordaram o assunto e me auxiliaram para a produção desse trabalho e da conclusão de minha formação, o que nos traz até esse momento de considerações finais e conclusões.

Porém, como perceptível no título dessa divisão, aqui não se espera, deseja ou incita por qualquer seja um encerramento. Esse trabalho, entre todas as contribuições que poderia ter ou ofertar, existe para instigar e convidar mais historiadores e historiadoras, pesquisadores e pesquisadoras, estudiosos e estudiosas, pessoas múltiplas e plurais com interesse nas temáticas e nos recortes apontados e trabalhados até aqui, para continuarem aquilo que outros e outras estudantes, docentes e investigadores fizeram até agora.

Esse trabalho, a temática indígena, o Ensino de História, a História e a Cultura Indígena, as narrativas e as memórias, os relatos de experiências, os processo de retomada étnica dos indígenas em contextos urbanos e a valorização de os demais indígenas em todo o território

brasileiro, devem ser continuados por estudos, por memórias, por releituras e reconsiderações, todos esses apontamentos e questões devem ser ecoados por essa e por muitas outras produções e pesquisas, pois precisamos por “reflorestar o nosso imaginário e, assim, quem sabe, a gente consiga se reaproximar de uma poética de urbanidade que devolva a potência da vida, em vez de ficarmos repetindo os gregos e os romanos”, como expresso anteriormente por Ailton Krenak (2022, p. 36).

Mas que ainda mais possamos ir além... possamos mudar mundos, transformar configurações, encontrar alternativas, lembrar lembranças, realçar percepções, construir pontes e diálogos, desenvolver conhecimentos e retomar saberes, alcançar uma realidade que por mais que utópica nos permita experimentar, vivenciar, sonhar e esperar, de um modo que “[...] se há futuro a ser cogitado, esse futuro [*seja*] ancestral [...]” (KRENAK, 2022, p. 08).

## FONTES

AZEVEDO, Gislane C.; SERIACOPI, Reinaldo; CALBANETE, Leandro. **A conquista história**. 1ª edição. São Paulo: FTD, 2022.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade e Cidadania**. 4ª edição. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. 2018. 218 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais) - Universidade de Brasília, 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INEP. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: INEP, 2021.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: INEP, 2023.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: INEP, 2025.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

## BIBLIOGRAFIA

ASSUNÇÃO, Patrícia Aparecida de. **Índios desaldeados no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba**: Uma análise sobre a construção e uso da autoimagem como formas de empoderamento. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

AURELL, J.. Textos autobiográficos como fontes historiográficas: relendo Fernand Braudel e Anne Kriegel. **História (São Paulo)**, v. 33, n. 1, p. 340–364, jan. 2014.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BIGGI, João Victor Xavier.; SILVA, Mislele Souza da. As relações entre a Cultura Indígena e o Ensino de História em uma escola não-indígena em Uberlândia - MG:: um relato de experiência. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 263–282, 2024.

BRASIL. Ministério dos Povos Indígenas. **Discurso de posse da Ministra Sonia Guajajara** [discurso]. Brasília, DF, 2023.

CANDAU, V. M.. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45–56, jan. 2008.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os Involuntários da Pátria: elogio do subdesenvolvimento. **Caderno de leituras**, n.65. 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CHAUI, M.. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5–15, set. 2003.

DINIZ, Leomar Oliveira. Diálogo (necessário) entre o Ensino de História Indígena e Interculturalidade Crítica. **Temporalidades**, v.12 n.3, 2020.

ELÍBIO JÚNIOR, Antônio Manoel. A História do Tempo Presente: : reflexões sobre um campo historiográfico. **Cadernos do Tempo Presente**, [S. l.], v. 12, n. 01, p. 13–27, 2021.

FAUSTINO, R. C.; NOVAK, M. S. J.; MOTA, L. T.. Crianças Kaingang em Espaços Urbanos: Aprendizagens Culturais e Sustentabilidade Indígena no Paraná. **Educar em Revista**, v. 40, p. e88551, 2024.

FREIRE, P.. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 259–268, maio 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Gilberto. Tempo Rei. In: **Raça Humana**. [S. l.]: Warner Music Brasil, 1984. 1 LP.

HARTOG, F.. **Regimes de historicidade**: Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Mneme - Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 38–68, 2015.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um Grande Cerco de Paz: Poder Tutelar, Indianidade e Formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. ITINERÁRIO DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA NA OBRA DE WALTER BENJAMIN. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, [S. l.], v. 20, n. 33, p. 449–484, 2015.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico Raciais. **Educação & Realidade**, v.42, n. 1, 2016.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 11-17, 1999.

MIRA, M. M. et al.. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 657–671, set. 2017.

PINHEIRO, Gisele Aparecida; NASCIMENTO, Ronélia do. ALUNOS INDÍGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR URBANO: ENCONTROS E DESENCONTROS. **Revista de Comunicação Científica**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2016.

PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina (Orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Claudina Miranda e; PORTELA, Selma Maria Cunha; MATOS, Maristela Bortolon de. EDUCAÇÃO ESCOLAR E INTERCULTURALIDADE: A INSERÇÃO DO ALUNO INDÍGENA NO CONTEXTO URBANO EM BOA VISTA - RR. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, p. 281-295, jan. 2019.

SILVA, Edson. Povos indígenas e ensino de história: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. **História & Ensino**, v. 8, p. 45-61, 2002.

SILVA, Luciana Leite. Aprendizagem e ensino de História em contextos educacionais indígenas e não indígenas. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 5, 2020.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva da. **Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

\_\_\_\_\_. Indígenas em contexto urbano e o ensino de História. **PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 87–111, 2017.

SOUSA, Felipe Pereira Mota de. **Povos tradicionais em centros urbanos: os indígenas em contexto urbano na cidade de Uberlândia/MG**. 2024. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organização de Antonio Luigi Negro e Sérgio Silva. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; NAGLIS, Suzana Gonçalves Batista. Povos indígenas em contexto urbano: as tensões e os desafios na busca pela afirmação étnica na cidade. **Revista Nupem**, v. 15, n. 36, p. 257-271, 2023.

WALH, C.. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2019.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação**. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL–COLE. 2009.