CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

A LITERATURA INDÍGENA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE: É POSSÍVEL INDIGENIZAR A ESCOLA?

Andresa de Britto Chaves

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Relações Étnico- Raciais.

Orientadora: Flavia Pinheiro Meireles

Rio de Janeiro
Setembro/2025

A LITERATURA INDÍGENA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE: É POSSÍVEL INDIGENIZAR A ESCOLA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Relações Étnico-Raciais.

Andresa de Britto Chaves

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Profª. Drª. Flavia Pinheiro Meireles – CEFET/RJ (Orientadora)

_____

Professora Dra. Talita de Oliveira – CEFET/RJ (Examinadora Interna)

_____

Professor Dr. Edson Kayapó – UFSB (Examinador Externo)

SUPLENTES

_____

Profa. Dra. Mariana da Silva Lima – CEFET/RJ (Suplente Interna)

_____

Professora Dra. Danielle Bastos Lopes – UERJ (Suplente Externa)

Rio de Janeiro
Setembro/2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C512 Chaves, Andresa de Britto
A literatura indígena como ferramenta de formação docente: é possível indigenizar a escola? / Andresa de Britto Chaves. — 2025.
95f. + anexo : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2025.
Bibliografia : f. 89-95
Orientadora: Flavia Pinheiro Meireles

1. Literatura indígena. 2. Professores - Formação. 3. Brasil. [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]. 4. Políticas públicas. I. Meireles, Flavia Pinheiro. (Orient.). II. Título.

CDD 370.8998

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos Gabriel, Helena e Rafael, ao meu companheiro Luis Claudio e à minha querida mãezinha Tânia Cristina que se encantou, antes de ver a filha chegar tão longe.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas mais velhas encantadas, bisavó Rachel e avó Luiza que mesmo sem terem conhecido as letras na escola me incentivaram a seguir adiante. A bisavó Lídia e a avó Jacira por me alimentarem e me ensinarem o uso das ervas curativas do nosso quintal.

Gratidão à minha família pelo apoio e incentivo, aos meus filhos e meu companheiro que entenderam minhas ausências e me apoiaram quando eu disse que ia voar.

A minha amada amiga Professora Doutora Rosane Kall, que me disse que eu era capaz e pegou na minha mão para me dar coragem, sempre de forma generosa e firme.

Às minhas amigas de trabalho, que contribuíram para essa caminhada, minha sincera gratidão.

À minha orientadora Professora Flávia, pela paciência e generosidade, à equipe do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca pela oportunidade e principalmente, às maravilhosas pessoas indígenas, de diferentes povos que eu conheci nesse percurso.

EPÍGRAFE

"Vou aprender a ler, pra ensinar meus camaradas."

Yá yá Massemba – José Carlos Capinam/ Roberto Mendes

RESUMO

A LITERATURA INDÍGENA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE: É POSSÍVEL INDIGENIZAR A ESCOLA?

A presente dissertação investiga o papel da literatura indígena como ferramenta de formação docente e sua relevância para a implementação efetiva da Lei nº 11.645/08 no município de Petrópolis/RJ. A partir da experiência do projeto Histórias de Nossos Ancestrais, desenvolvido entre 2022 e 2024 em escolas públicas da cidade de Petrópolis, RJ, buscou-se compreender como práticas pedagógicas baseadas em obras de autoria indígena podem contribuir para desconstruir estereótipos, combater o racismo contra povos originários e promover a indigenização do currículo escolar. Utilizando metodologia qualitativa de pesquisa-ação, foram realizadas atividades com estudantes e professores/as, incluindo seminários, oficinas, rodas de conversa e encontros com lideranças indígenas. Os resultados apontam para a carência de formação específica sobre temáticas indígenas na trajetória acadêmica dos/as docentes, evidenciando que a inserção da literatura indígena no ambiente escolar amplia repertórios culturais, favorece a valorização de saberes ancestrais e estimula uma educação plural, crítica e descolonizadora. Conclui-se que a indigenização da escola demanda políticas públicas educacionais que assegurem a formação continuada de professores/as, a valorização das produções literárias indígenas e a presença efetiva desses conteúdos no currículo, fortalecendo o diálogo intercultural e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade.

Palavras-chave: Literatura indígena; Formação docente. Lei nº 11.645/08. Indigenização da escola. Políticas públicas.

ABSTRACT

INDIGENOUS LITERATURE AS A TOOL FOR TEACHER EDUCATION: IS IT POSSIBLE TO INDIGENIZE THE SCHOOL?

This dissertation investigates the role of Indigenous literature as a tool for teacher education and its relevance for the effective implementation of Law No. 11.645/08 in the municipality of Petrópolis, RJ. Based on the experience of the Histórias de Nossos Ancestrais ("Stories of Our Ancestors") project, developed between 2022 and 2024 in public schools in the city of Petrópolis, RJ, the study sought to understand how pedagogical practices based on works by Indigenous authors can contribute to deconstructing stereotypes, combating racism against Indigenous peoples, and promoting the indigenization of the school curriculum. Using a qualitative action research methodology, activities were carried out with students and teachers, including seminars, workshops, discussion circles, and meetings with Indigenous leaders. The results point to a lack of specific training on Indigenous issues in the academic background of teachers, highlighting that the inclusion of Indigenous literature in the school environment broadens cultural repertoires, fosters the appreciation of ancestral knowledge, and encourages a plural, critical, and decolonizing education. The study concludes that indigenizing schools requires public education policies that ensure continuous teacher training, the appreciation of Indigenous literary production, and the effective presence of such content in the curriculum, strengthening intercultural dialogue and the construction of pedagogical practices committed to diversity.

Keywords: Indigenous literature. Teacher education. Law no. 11.645/08. Indigenization of the school. Public policies.

SUMÁRIO

Introdução..... 10

1. Metodologia 24

2. A Implementação da Lei nº 11.645/08 e a Valorização das Culturas Indígenas nas Escolas Municipais de Petrópolis 27
2.1 Atividades com as turmas de quarto e quinto ano 28
2.2 Atividades realizadas com professores/as da rede Municipal 35

3. A Lei não nasceu do nada, a Lei nasceu da luta 49
3.1 Os indígenas no campo das Relações Étnico-Raciais e a Educação 57
3.2 Racismo Contra os indígenas 60
3.3 Epistemicídio indígena 64
4. A literatura indígena na formação de professores regentes 68
4.1 A literatura indígena como expressão simbólica e política 69
4.2 A estética e a política da palavra indígena 71
4.3 Obras analisadas no Projeto História dos Nossos Ancestrais 80
4.4 Literatura indígena e a formação docente, indigenizando o imaginário e a escola 81

Considerações Finais..... 84

Referências..... 89

Anexos 96

Introdução

Desejei ser professora muito cedo. Tenho recordações de já aos cinco anos escrever garatujas em papeis como exercícios para meus brinquedos, talvez por passar horas observando a patroa de minha mãe corrigindo provas em uma grande mesa de madeira. Nessa casa onde minha mãe trabalhava como caseira, cuidava da arrumação, cozinhava para os patrões que moravam no Rio de Janeiro e vinham para Petrópolis, cidade na região serrana do estado do Rio de Janeiro, passar os finais de semana, passei os seis primeiros anos da minha vida. Nesse tempo eu ainda tinha pai e mãe e uma vida que mudaria radicalmente no ano seguinte. Essa casa tinha uma biblioteca onde eu me sentia feliz e protegida, deitava no tapete e observava os livros nas altas estantes, desejando tê-los nas mãos. Esse bom tempo findou-se com o divórcio dos meus pais e minha ida para a casa dos meus avós maternos, onde eu não tinha mais um lugar, onde eu era uma boca a mais, uma menina moreninha numa casa de brancos e onde estudar não era visto como algo de valor. Fiz então da escola o meu melhor lugar e considero que dei muita sorte porque tive professores/as que acreditaram em mim e me estimularam a estudar. Minha identidade como pessoa preta ainda estava em construção a nível inconsciente, ouso dizer, pois nunca tive nenhuma aula que falasse do povo preto e indígena, para além da temática da escravidão e do Dia do índio, que pudesse ter contribuído na minha formação pessoal e acadêmica.

Isso se repetiu na graduação em Pedagogia na Universidade Católica de Petrópolis (UCP), onde estudei de 2000 a 2004. Somente em 2022, quando ingressei no curso de pós-graduação Lato Sensu em Práticas, Linguagens e Ensino na Educação Básica, no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) unidade Petrópolis, tive as primeiras aulas de letramento étnico-racial, nas quais estudamos muitos/as autores/as que eu não conhecia e, principalmente, autores/as que tratavam sobre a questão indígena, como Aílton Krenak, Célia Xakriabá e Edson Kayapó. Eu já trabalhava com educação antirracista nas minhas aulas na Rede Municipal de Educação de Petrópolis, Rio de Janeiro, a partir de pesquisas autodidatas que iniciei em 2011, mas nunca havia parado para pensar sobre o racismo e o apagamento das culturas originárias. É fundamental contextualizar o leitor quanto às especificidades históricas e culturais da cidade de Petrópolis, espaço onde esta pesquisa

se desenvolve.

Oficialmente fundada em 16 de março de 1843, Petrópolis foi idealizada como um projeto urbano voltado para atender aos interesses e desejos do Imperador D. Pedro II e da aristocracia monárquica da época. A cidade consolidou-se como símbolo do poder imperial, projetada para abrigar a Corte e servir de refúgio para a elite, o que ainda hoje reverbera no imaginário coletivo local. Nesse contexto, construiu-se uma narrativa fortemente ancorada em uma suposta colonização germânica, responsável por alimentar o orgulho de parte de seus habitantes quanto ao passado imperial e à herança europeia. Tal construção histórica influencia diretamente a forma como se percebem e se representam os diferentes grupos sociais e culturais no espaço petropolitano, sendo, portanto, um aspecto importante para a compreensão das dinâmicas que envolvem a temática desta pesquisa.

> Ao lado da ideia da Petrópolis colonizada por germânicos, que recebia imigrantes europeus, construída por pessoas livres e cidade de vilegiatura da Corte e da "boa sociedade", foi sendo formado o ideal de um lugar, limpo, orgânico e, principalmente, imperial. Toda essa politização da memória, foi produtora de uma série de apagamentos, gerando, portanto, o (des)conhecimento, por muitos, das experiências de vários outros grupos antes e após a década de 1840 (SILVA et al., 2024, p.24).

Como a maioria dos meus pares, eu só sabia que os indígenas que habitaram as terras petropolitanas foram chamados de índios coroados pelos colonizadores portugueses, com uma visão totalmente estereotipada e eurocêntrica[1]. Pois essa nomenclatura dada pelo colonizador era generalista, baseada na aparência física e nas concepções europeias sobre esses indígenas que pertenciam a povo Puri-Coroado, originários do sudeste brasileiro.

> ... os "Coroados", nome atribuído a todo grupo indígena que tinha o costume de cortar os cabelos "assemelhando-se a forma de uma coroa".

[1] De acordo com Quijano (2005), o eurocentrismo não se restringe a um ponto de vista cultural, mas constitui uma perspectiva de conhecimento que se impôs como universal desde a colonização das Américas. Trata-se de uma lógica que hierarquiza os povos, os saberes e as práticas, atribuindo à Europa o papel de centro de referência para a humanidade e relegando as demais culturas ao atraso ou à inexistência. Nesse sentido, a designação dos Puri-Coroados como "índios Coroados" revela o funcionamento dessa racionalidade eurocêntrica, que nomeia e classifica a partir de parâmetros externos, negando a legitimidade das próprias categorias indígenas de autoidentificação.

> Acontece que a classificação feita pelos viajantes e cronistas so século XIX era muito confusa, porque vários grupos indígenas possuem esse hábito, como os próprios Botocudos. Os Coroados aos quais nos referimos são aqueles vinculados ao tronco linguístico macro-jê (PAULA, 2025, p. 62).

A presente pesquisa de Mestrado em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) surge, então, de um incômodo pedagógico quando olho para minha trajetória profissional de 27 anos de magistério dentro da Educação Básica na rede pública de Petrópolis/RJ, e percebo que ensinei muitas coisas de acordo com o senso comum, repetindo e reforçando os estereótipos e preconceitos que hoje quero combater. Como estamos quase todos/as dentro da escola desde muito cedo (eu em particular fui matriculada na escola aos 5 anos de idade), entendo hoje que muitas vezes reproduzimos, sem questionar ou pesquisar, informações que recebemos de nossos/as professores/as em várias etapas da nossa formação e atuação.

Acredito que o leitor possa tentar atenuar nossas recorrentes reproduções de conteúdos pensando que no campo da educação isso se aplica ou se justifica. Afinal, seguimos currículos, parâmetros, leis, diretrizes e outros documentos historicamente orientadores do fazer pedagógico. Muitos desses documentos chegam até nós de forma impositiva, sem terem sido debatidos ou questionados pelos/as professores/as. Mas nós, docentes, deveríamos saber da existência das leis que regem e/ou regulamentam a educação no Brasil pois estudamos esses conteúdos nos cursos Técnicos de Formação de Professores (no meu caso, antigo Curso Normal) ou na graduação de Pedagogia. A falta de debate adequado nos cursos de formação docente leva a equívocos importantes: Quais são as consequências quando as leis e diretrizes referentes à Educação não são cumpridas? E o que nós professores/as podemos e devemos fazer?

Em 2021, em decorrência do trabalho como docente que vinha realizando nas escolas públicas da Rede Municipal de Educação onde trabalhava, fui convidada para assumir a Gerência de Projetos Educacionais da Secretaria de Educação de Petrópolis a fim de desenvolver atividades dentro desse campo em um maior número de escolas. Um dos primeiros desafios foi implementar ações de educação antirracista nestas escolas. Em relação à Lei nº 10.639/03 não encontramos muitas dificuldades, pois existiam inúmeros materiais e publicações disponíveis, inclusive algumas iniciativas internas da

rede municipal desde 2011. Porém, em relação a Lei nº 11.645/08, que assim como a Lei nº 10.639/03 também altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) incluindo tardiamente os indígenas, não existia nenhum trabalho ou atividades anteriores realizadas na rede municipal. O Artigo 26 da Lei nº 11.645/08 nos diz:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Observamos aqui um lapso temporal entre as duas leis, o que talvez possa explicar também a morosidade em discutir as relações étnico-raciais no campo da educação. Entendo a educação para as relações étnico-raciais como uma educação que:

> [...] tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (SILVA apud FONSECA, 2011, p. 13)

Em grande parte da bibliografia consultada[2] sobre relações étnico-raciais, observa-se uma ampla presença de textos e estudos vinculados ao campo da negritude[3] — conceito afrodiaspórico formulado por Aimé Césaire e desenvolvido por outros intelectuais negros. No entanto, quando se busca produções que abordem as epistemologias e experiências dos povos indígenas, verifica-se uma escassez significativa. É importante destacar que nem toda pesquisa voltada às questões da

[2] Foram feitas pesquisas bibliográficas no banco de Teses e Dissertações da CAPES, usando as palavras-chave "negritude 790 resultados, relação étnico-raciais 2733 resultados, indigenização 20 resultados" nos títulos e resumos no período de 2019 a 2023.

[3] Para Césaire, a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua cultura (MUNANGA, 1988, p.47).

população negra se insere necessariamente no campo conceitual da negritude, entendida como um movimento político, estético e filosófico específico.

Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas públicas que incentivem a produção acadêmica sobre os povos indígenas e a inclusão de suas epistemologias na formação docente, de modo a fortalecer práticas educativas interculturais e decoloniais. Os indígenas são constantemente citados no passado, tanto no conteúdo étnico-racial como nas abordagens sobre raça e racismo, insinuando uma certa cumplicidade com o projeto positivista e assimilacionista brasileiro[4] que apostava na extinção dos originários antes do presente século, pois ao não dar espaço para os indígenas como sujeitos ativos no presente, essas narrativas perpetuam a ideia de que eles deveriam ou já foram assimilados ou extintos, contribuindo para a lógica de apagamento (KAYAPÓ, 2014).

Qual não foi a minha surpresa quando ingressei neste curso de mestrado e também não observei bibliografias de autores indígenas em boa parte das disciplinas que cursei. O Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER), instituído em 2011, tem como propósito fomentar reflexões, pesquisas e aprofundamentos teóricos acerca das temáticas de raça, racismo e antirracismo, a partir de uma perspectiva voltada às relações humanas e aos modos como esses conceitos continuam operando nas dinâmicas sociais contemporâneas. Ademais, o programa responde a uma demanda emergente da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da Educação Básica. Entretanto, considerando que a Lei nº 11.645/2008 já havia alterado a anterior para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas indígenas, observa-se que, naquele momento, ainda não se configurava uma demanda equivalente para a discussão e a inserção das epistemologias e histórias dos povos originários no campo educacional. No artigo "Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas", Milanez et al., (2019) nos explicam, dentro da fala de Darcy sobre os perigos do assimilacionismo:

[4] Essas perspectivas recorrentemente, referenciavam aos indígenas no passado, alinhadas ao projeto do Estado brasileiro, que concebia os indígenas como sujeitos transitórios a caminho da integração. Os originários eram frequentemente narrados como povos destinados à dissolução dentro da sociedade nacional, evidenciando a lógica de apagamento identitário promovida pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910) (OLIVEIRA, 2019).

> Darcy Ribeiro, na investigação encomendada pela Unesco em 1952 sobre a relação entre índios e brancos, revelou a violência da integração. Sobre o conflito entre os colonos e os povos indígenas que barravam o caminho da expansão, Ribeiro assinalou que" de acordo com a visão quase unânime dos historiadores brasileiros e até mesmo dos antropólogos que estudaram o problema, esse enfrentamento teria como efeito a desaparição das tribos ou a sua absorção pela sociedade nacional" (RIBEIRO, 1970, p.8). O resultado esperado era a assimilação plena, através da miscigenação. (MILANEZ et al., 2019, p. 2166).

Pensando em uma maneira de levar conteúdos indígenas para as salas de aula, foi criado em 2022, dentro da Gerência de Projetos Educacionais, o projeto História dos Nossos Ancestrais que, através de livros de literatura infantil de autoria indígena, buscava trabalhar dentro das escolas temáticas indígenas diversas, tais como: diferentes línguas e etnias/povos indígenas, rompimento de estereótipos, ressignificação da invasão europeia e seus reflexos negativos sobre os povos originários, entre outras tônicas.

> No ano de 2022 o referido projeto foi criado pela Gerência de Projetos Educacionais da Secretaria de Educação de Petrópolis, para implementação em 2023, de modo piloto, em quatro Unidades Escolares Municipais. O mesmo foi divulgado por e-mail para toda a rede municipal e as inscrições foram por adesão. Esse formato, integra o que chamamos de Projetos-Ação. Os projetos-ação são atividades que, encaminhadas para as Unidades Escolares, têm como objetivo desenvolver a experimentação, a produção de conhecimento e gerar impactos educacionais a partir de vivências com diferentes linguagens, tais como: arte – literatura - esporte –território - dança – música – tecnologia. O projeto Histórias dos Nossos Ancestrais é uma dessas iniciativas e conta com a execução em campo de dois colaboradores remunerados[5] (CHAVES, 2023, p.3)

De fato, a utilização de livros literários foi uma ótima porta de entrada para discutir e dialogar sobre as temáticas indígenas porque a literatura tem a capacidade de envolver emocionalmente os leitores, estimulando a empatia e a reflexão de maneira acessível e muitas vezes cativante. Obras literárias trabalhadas apresentaram histórias, cosmovisões e desafios vivenciados pelos povos indígenas, proporcionando um olhar mais profundo sobre suas culturas e lutas, assim desconstruir estereótipos e preconceitos

[5] Esses colaboradores não são concursados da rede municipal, são remunerados através do MEI (micro empreendedores individuais), com recursos do PGDREM (Programa de Gestão Descentralizada de Recursos da Educação Municipal). Eles ministram as atividades em sala de aula, com os alunos, com carga horária de 20 horas mensais.

ao mostrar as diversidades e as riquezas dos povos originários, destacando que são grupos dinâmicos e vivos, com protagonismo significativo para a sociedade contemporânea. Mas cabe aqui uma reflexão: o que podemos entender como literatura infantil?

A diversidade de definições para a literatura infantil decorre da multiplicidade de concepções sobre a infância ao longo da história e em diferentes contextos socioculturais (ZILBERMAN, 1985). A noção de infância não é estática; ao contrário, é construída por meio de discursos pedagógicos, filosóficos e literários que variam conforme os valores de cada época. Dessa forma, a literatura destinada ao público infantil reflete distintas perspectivas sobre a criança, seu desenvolvimento cognitivo e emocional, bem como seu papel na sociedade. Enquanto algumas abordagens enfatizam a função educativa e moralizante desses textos, outras priorizam a ludicidade, a criatividade e a autonomia da criança como leitora. Assim, a amplitude de definições para a literatura infantil está diretamente relacionada às concepções divergentes de infância que permeiam a tradição literária e acadêmica.

Durante quase dois anos de execução do projeto História dos Nossos Ancestrais, foi possível observar que o que nós, não-indígenas, chamamos de literatura infantil, se difere sobremaneira para os autores indígenas. Nessa pesquisa, nos debruçamos sobre a crítica da concepção eurocentrada de escola, que estrutura seus currículos, práticas pedagógicas e abordagens educacionais com base em perspectivas, valores e conhecimentos predominantemente oriundos da Europa ou de tradições eurodescendentes muitas vezes em detrimento das visões de mundo, saberes e histórias de outros povos. A partir dessa perspectiva de escola, a literatura infantil pode ser entendida da seguinte forma:

> Quando fala em literatura infantil, através do adjetivo, particulariza-se a questão dessa literatura em função do destinatário estipulado: a criança. Desse modo, circunscreve-se o âmbito desse tipo de texto: é escrito para a criança e lido pela criança. Porém, é escrito, empresariado, divulgado e comprado pelo adulto. A especificidade do gênero vem dessa assimetria, sendo que todas as diferenças, tensões e intenções da relação adulto/criança manifestam-se, também, na literatura infantil. A relação adulto/criança é caracterizada por um jogo de forças no qual a criança é dependente, marcada: física, intelectual, afetiva e financeiramente pela sua carência (CADEMARTORI, 1986, p. 21-22).

Na literatura indígena, as narrativas não são apenas histórias contadas para colocar a criança em lugar de controle, mas representam saberes e aprendizados como nos conta a escritora Carola Saavedra (2024, p. 2), em sua análise sobre o livro Kujan e os meninos sabidos, de autoria de Ailton Krenak e Rita Carelli:

> Para muitos povos indígenas, a infância tem um lugar bem diferente do que costuma ter no mundo ocidentalizado. Davi Kopenawa, em A queda do céu (Companhia das Letras, 2015), explica que para os Yanomami crianças não estão em um lugar de saber inferior aos adultos, nem são seres tábula rasa que só tem a aprender. Ao contrário, elas têm muito a ensinar ... (SAAVEDRA, 2024, p.2).

Durante a curadoria das obras para o referido projeto, foi preciso entender e esclarecer a diferença entre literatura indígena, literatura indigenista e literatura indianista. O aprofundamento conceitual sobre as vertentes ligadas à literatura indígena será feito no capítulo três desta dissertação.

A partir da minha experiência docente em 27 anos de magistério e trabalhando em diferentes escolas públicas, pude observar que os/as professores/as que lecionam na Educação Básica estão significativamente mais habituados a ter acesso apenas à literatura indigenista, que está presente com frequência nas salas de leitura das escolas e até pouco tempo atrás enviada pelos órgãos oficiais, e por este motivo não conhecem de forma aprofundada a literatura indígena.

O projeto Histórias de Nossos Ancestrais foi inicialmente concebido para trabalhar a literatura infantil indígena com alunos/as das fases iniciais da educação básica (o que corresponde do terceiro período da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental), envolvendo a leitura de obras escritas por indígenas, discussões temáticas, pesquisa sobre os/as autores/as e suas etnias, além da produção de materiais relacionados aos textos. A princípio, eu pensava que seria suficiente ou eficaz trabalhar a questão indígena envolvendo os/as alunos/as. No entanto, o projeto trouxe à tona diversas questões, entre elas a necessidade de formação dos/as professores/as regentes, afinal, o texto da Lei nº 11.645/08 é direcionado aos professores/as e não às crianças. Nesse momento percebi que minha pesquisa acadêmica precisava tomar um rumo diferente do que eu pensava quando iniciei essa trajetória.

Não era suficiente falar com as crianças sobre a temática indígena, era preciso

dialogar com os professores/as pois são os docentes que planejam e ministram as aulas e, portanto, fazem a manutenção ou mudanças dos currículos[6] . Mas a formação inicial dos professores em regência contemplou a temática étnico-racial indígena? Pensando no histórico das universidades no Brasil, como nos diz Albernaz (2022), dificilmente os professores/as da minha geração ou até mesmo da geração seguinte tiveram acesso a conteúdos de formação sobre as questões indígenas.

> Toda a formação do sistema universitário brasileiro se baseou na compatibilização do modelo de ensino nas universidades europeias e norte-americanas sem levar em consideração nenhum tipo de adequação à realidade e aos saberes locais das sociedades indígenas, de matriz afro-brasileira, das culturas populares e tradicionais do país (ALBERNAZ, 2022, p. 350).

Inicialmente, para fazer chegar a temática indígena aos/às professores/as da rede municipal de Petrópolis, foram planejados por mim e promovidos pela secretaria de educação municipal dois seminários para professores com lideranças indígenas de distintas etnias, um em 2023 e outro em 2024, complementados por oficinas e debates sobre temas como racismo contra povos indígenas, questões ambientais, cosmovisões indígenas e a necessidade de repensar o conceito de natureza sob uma ótica não eurocêntrica. Também foi abordada a urgência de promover o "desemparedamento das infâncias", buscando meios para proporcionar experiências educativas que transcendam os limites da sala de aula tradicional, favorecendo a interação das crianças com o ambiente natural.

O *desemparedar* busca promover atividades ao ar livre, em contato direto com os elementos naturais como terra, água, floresta, entre outros, permitindo que as crianças desenvolvam uma compreensão mais profunda e sensível do mundo ao seu redor. O ato de sair do espaço fechado da sala de aula e vivenciar o ambiente externo contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional, promovendo a aprendizagem por meio da exploração, do movimento e da conexão com a natureza (Barros, 2018). Esses encontros proporcionaram valiosos letramentos, fomentando discussões sobre a necessidade de reformular os currículos da educação básica e a formação docente, além

[6] Aqui me refiro aos currículos escolares enquanto relação de conteúdos elencados das diferentes áreas de conhecimento, e não às teorias curriculares, cuja discussão, mesmo sendo de grande relevância, ultrapassa os limites desta pesquisa.

de incentivar os/as professores/as a adotarem práticas pedagógicas que busquem transformar as relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva indígena.

A indigenização da educação básica, é um tema de extrema relevância e urgência. É preciso modificar os materiais que chegam nas escolas e que privilegiam apenas a cultura eurocêntrica, divulgar as literaturas, os conhecimentos e as tecnologias indígenas. Um conjunto de saberes que ainda habita o não dito no contexto educacional brasileiro, talvez não apenas pelo desconhecimento, mas também por desinteresse ou racismo. Célia Xakriabá (2023), conceitua a indigenização.

> Outro conceito com que dialogamos é o de indigenização. Esse é um conceito já conhecido entre antropólogos e historiadores, cunhado pelo estadunidense Marshall Sahlins. Utilizamos o conceito para falar das estratégias com as quais o povo Xakriabá lida com a escola que chega até nós e como a ressignificamos. Sahlins apresenta a categoria de indigenização buscando diferenciá-la do conceito de aculturação – e isto nos interessa, sobretudo, como forma de contrapor a imagem preconcebida de que nós, povos indígenas, seríamos "aculturados" (XAKRIABÁ, 2023, p. 330).

Foi preciso um mergulho na sala de aula para que eu percebesse o óbvio como nos mostra Edson Kayapó (2023), e entendesse que o problema não está apenas no chão da escola, ele vem antes, vem da nossa formação deficitária, cheia de preconceitos e de um currículo racista.

> Fica evidente que por séculos a escola vem reproduzindo impavidamente o discurso hegemônico da história oficial, fazendo prevalecer a versão que destaca as ações heroicas dos europeus, especialmente dos portugueses, enquanto os povos indígenas aparecem em momentos recortados e posteriormente desaparecem paulatinamente. As crianças e adolescentes são ensinadas sobre as "heranças deixadas pelos indígenas", deixando a impressão de que o extermínio desses povos se consumou a partir da formação da massa homogênea formada pela nação brasileira. As escolas e seus currículos, sutilmente ou declaradamente vêm acompanhando a ação genocida do Estado, apagando as memórias e as histórias desses povos no processo de ensino e aprendizagem. Os povos originários são condenados a um passado longínquo da história nacional, enquanto suas concepções cosmológicas e saberes milenares são transformados em folclore e lendas, num movimento que os desumaniza [...].
>
> O combate ao racismo, generalidades e estereótipos pressupõe conhecer e reconhecer as diversidades socioculturais desses povos no presente e no passado, bem como o processo colonizador que historicamente assola seus modos próprios de organização (KAYAPÓ, 2023, pp 19; 21).

Ao longo dos meus estudos na pós-graduação e agora no mestrado tive a oportunidade de conhecer diversos autores e autoras indígenas, bem como uma literatura indígena contemporânea marcada por um rico repertório de saberes e poesias profundamente significativas. Esse contato representou uma experiência transformadora, permitindo-me transcender perspectivas limitadas e eurocêntricas, como se retirasse uma "venda colonial" que obscurece a diversidade e a profundidade das produções indígenas.

A partir disso, a literatura indígena — em suas múltiplas expressões, principalmente na poesia — emerge como uma poderosa ferramenta para desafiar e expandir os currículos eurocêntricos, promovendo uma educação que valorize as diversidades culturais e os saberes dos povos originários.. A inclusão desses conteúdos nos currículos escolares pode não apenas enriquecer o processo educativo, mas também contribuir para a formação de uma prática pedagógica mais justa e equitativa, possivelmente levando a todos aqueles que percebem sua formação deficitária, como eu, até um currículo mais diversificado e inclusivo, que não mais compactue com um projeto nacional de prejudicar direitos ou apagar a história e a existência dos originários. Para tecer novos horizontes nessa perspectiva, Edson Kayapó nos explica:

> Considero que na construção de novas relações da escola com os povos indígenas, a literatura indígena seja um dos instrumentos mais potentes, pois trata-se de uma escrita protagonizada, que expressa vozes ancestrais, saberes coletivos e memórias históricas de grupos sociais silenciados. A literatura indígena proporciona a compreensão das cosmovisões, concepções de mundo, resistências e saberes que colocam em xeque a perspectiva monoepistêmica e monolinguística vigente, evidenciando que os povos indígenas estão inseridos no mundo contemporâneo, mantendo/atualizando suas identidades étnicas (KAYAPÓ, 2023, p.46).

Portanto, este trabalho justifica-se pela urgência de discutir a capacitação dos/as professores/as em serviço, o que demanda não apenas iniciativas individuais ou pontuais, mas também a formulação de políticas públicas educacionais que assegurem formação continuada e inclusão de conteúdos ligados à temática indígena no currículo, promovendo uma educação que reconheça e valorize as diversidades culturais do Brasil.

De acordo com Rua (1998), políticas públicas podem ser entendidas como o

conjunto de ações e decisões do Estado que buscam responder às demandas da sociedade, organizando-se em programas, projetos e iniciativas de alcance coletivo. Souza (2006) complementa essa definição ao afirmar que políticas públicas:

> "Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real."(SOUZA, 2006, p. 26).

Nessa perspectiva, o ciclo das políticas públicas, envolve etapas como formulação, implementação, monitoramento e avaliação, evidenciando que tais processos não são neutros, mas atravessados por disputas políticas, sociais e culturais. No campo da educação, Freitas (2012) observa que a formulação de políticas públicas deve estar atenta às desigualdades históricas, assumindo o compromisso de promover justiça social e o reconhecimento da diversidade. Nesse sentido, discutir a aplicação da Lei nº 11.645/08 implica compreender que sua efetivação depende não apenas da boa vontade de gestores/as ou professores/as, mas da existência de políticas públicas estruturantes que garantam formação continuada, recursos pedagógicos e acompanhamento sistemático de sua implementação.

Nesse processo, a indigenização não apenas insere conteúdos indígenas, mas também desafia visões hegemônicas sobre ciência, cultura e tecnologia, estimulando práticas educativas que conectem as crianças à natureza de maneira sustentável e crítica, com foco na capacitação dos/as professores/as em exercício e na inclusão de conteúdos indígenas nos currículos escolares. Entendo que o conceito de natureza defendido nesta pesquisa está fora da visão eurocêntrica binária de cultura/natureza (Krenak 2020), mas, engloba todas as possibilidades de vida dos seres que se articulam de forma interdependente e cooperativa entre si e com a Terra, desconstruindo a visão de natureza como o grande supermercado de recursos naturais onde podemos dispor de tudo até a exaustão. Assim como Ailton Krenak (2020) afirma:

> Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a

> Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo o que eu consigo pensar é natureza (KRENAK, 2020, p. 83)

Dessa forma, as palavras de Célia Xakriabá (2023) iluminam essa proposta ao evidenciar a necessidade de um movimento epistemológico inverso, onde o saber indígena seja reconhecido como essencial na construção de conhecimentos. Ela afirma:

> [...] a produção dos materiais didáticos que chegam a nossas escolas está sempre privilegiando a teoria produzida no centro. Mas é preciso haver um processo reverso. É isso que eu chamo de indigenização. Por que não indigenizar o outro? Reconhecer a participação indígena no fazer epistemológico é contribuir para o processo de descolonização de mentes e corpos, desconstruindo o pensamento equivocado de que nós, indígenas, não podemos acompanhar as tendências tecnológicas, ou qualquer outra coisa que exista fora do contexto da aldeia e da ideia de que não seríamos capazes de ocupar tais lugares (XAKRIABÁ, 2023. p 323).

Para contextualizar o debate sobre as ausências e o não cumprimento da Lei nº 11.645/08, adotei procedimentos metodológicos da pesquisa-ação (CAMARGO et al., 2021), que serão detalhados no próximo capítulo.

O objetivo geral deste trabalho é analisar de que forma a literatura indígena pode contribuir para a formação continuada de professores/as da educação básica e para a efetiva implementação da Lei nº 11.645/08, destacando a urgência de políticas públicas educacionais que assegurem a inclusão sistemática de conteúdos indígenas nos currículos e promovam práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a descolonização do conhecimento.

Como objetivos específicos, busco promover a inclusão das histórias, culturas e saberes indígenas nos currículos escolares da educação básica municipal de Petrópolis, reconhecendo a necessidade de políticas públicas que assegurem a efetiva implementação da Lei nº 11.645/08, muitas vezes negligenciada em comparação com a Lei nº 10.639/03. Este cenário contribui para a manutenção do racismo estrutural (Mills 2023) e da cosmofobia (Bispo 2023). Como aponta Mills, o racismo estrutural não está restrito a comportamentos individuais, mas integra o pacto político-social moderno, perpetuando uma ordem desigual que marginaliza identidades e saberes fora do centro eurocêntrico, aliado à cosmofobia, entendida como o medo ou rejeição de outras visões

de mundo, visões essas que defendem um saber orgânico e ancestral transmitidos principalmente pela oralidade e do próprio mundo em si, reforçando a ideia de que apenas a perspectiva dominante, eurocêntrica e branca, merece espaço e legitimidade, o que acaba afastando as crianças da natureza e das práticas de vivência natural.

Investigar práticas educativas que favoreçam o "desemparedamento" da infância, conectando crianças à natureza e às experiências de aprendizagem indígena, valorizando saberes tradicionais e a perspectiva relacional entre todos os seres. A cosmofobia, contida no medo ou aversão ao cosmos e à natureza, é reforçada pela educação tradicional que mantém as crianças confinadas em ambientes emparedados (Tiriba, 2023) em contraste com as práticas educativas indígenas que valorizam o território e o aprender fazendo. As narrativas indígenas tecem outras possibilidades de aprendizagem, pois apresentam diferentes cosmovisões trazendo, inclusive, o corpo como um fazedor de saberes.

Pontuo a necessidade de reconectar as crianças com a vida, que é um movimento essencial para promover uma educação mais inclusiva e orgânica que reconhece, valoriza e integra as diversas realidades culturais, sociais e individuais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Inclusiva porque promove a participação equitativa de todos, respeitando as diferenças étnicas, culturais, de gênero, de classe, de habilidades e de identidades, garantindo que cada pessoa tenha acesso às oportunidades de aprendizagem e se sinta representada nos conteúdos e práticas pedagógicas. Orgânica porque se adapta às necessidades específicas de cada contexto, dialogando com a realidade local e incorporando saberes tradicionais e contemporâneos de forma integrada e viva, respeitando os ritmos, as histórias e as experiências de cada comunidade.

Também é preciso investigar a possibilidade de promover uma reformulação curricular da educação básica municipal de Petrópolis que incorpore as perspectivas, saberes e práticas indígenas como parte integrante e central do currículo escolar. Essa abordagem deseja romper com a lógica eurocêntrica e colonizadora que ainda predomina nas escolas, valorizando conhecimentos que reconhecem a interdependência entre os seres vivos e a natureza em uma perspectiva relacional e cooperativa indicando a possibilidade de indigenização desse currículo. Nas palavras de Lucas Munduruku (2023, p. 124): " Indigenizar é caminho natural do rio que somos: evocar as narrativas,

a memória viva, a ciência do encanto cósmico dos pajés, o conhecimento de nossos avós mundurucus, guaranis, tupinambás, yanomamis, tikunas, guajajaras, entre tantos".

Ao analisar a aplicação da Lei nº 11.645/08 nas escolas comparando-a com a Lei nº 10.639/03, e discutindo as implicações da falta de conteúdos indígenas nas diretrizes curriculares articular políticas públicas e iniciativas escolares que assegurem a implementação de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, a cosmovisão indígena e a participação equitativa de todos os sujeitos no processo educativo, contribuindo para a redução do racismo estrutural e da cosmofobia nas escolas.

1. Metodologia

Para contextualizar o debate sobre as ausências e o não cumprimento da Lei nº 11.645/08, este capítulo apresenta a descrição dos procedimentos metodológicos que embasaram a pesquisa.

Esta pesquisa vai além de um relato de experiência pois fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e emprega o método da pesquisa-ação, que possibilita a articulação entre teoria e prática no processo investigativo (CAMARGO et al., 2021). Segundo os autores, neste tipo de pesquisa "é fundamental planejar um "ponto de partida e de chegada", sabendo que durante o processo da pesquisa, pode haver uma multiplicidade de circunstâncias que irão desencadear ajustes e novos planejamentos para que se atinja a intencionalidade da pesquisa" (p. 7). Apresento as fontes utilizadas para a coleta/produção de dados, ressaltando os atravessamentos da minha experiência como professora da educação básica na interpretação dos resultados. Por estar diretamente inserida no campo de pesquisa, essa metodologia se mostrou a mais adequada, uma vez que a pesquisa-ação:

> É dinâmica, flexível, participativa, coletiva e composta por diversas fases como, fase exploratória; análise do problema e das principais características da população envolvida, identificando suas expectativas e interesses; formulação do problema; construção inicial de dados; planejamento de ações; contratualização; participação de todas as etapas e ações; responsabilidades distribuídas; construção de hipóteses; elaboração coletiva e participativa de diretrizes de pesquisa e de ação; análise e interpretação de dados; sistematização e avaliação dos dados obtidos no decorrer da pesquisa (CAMARGO et al., 2021, p.6)

Em relação à pesquisa-ação é relevante declarar que nesta pesquisa ela é entendida como um processo participativo, dialógico e transformador que articula teoria e prática (THIOLLENT, 1986; BARBIER, 2007; FREIRE, 1996). Ao longo do percurso, buscou-se não apenas analisar a ausência da Lei nº 11.645/08 no cotidiano escolar, mas também intervir de forma colaborativa, envolvendo professores/as, gestores/as, estudantes e lideranças indígenas na construção de soluções coletivas.

O estudo foi desenvolvido em ciclos sucessivos de diagnóstico, planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento (TRIPP, 2005), evidenciados no desenvolvimento do projeto Histórias de Nossos Ancestrais. Essa dinâmica possibilitou que as atividades fossem constantemente reelaboradas a partir das demandas emergentes das comunidades escolares, garantindo a participação ativa dos/as sujeitos/as na elaboração das práticas e no processo de avaliação. Nesse sentido, a pesquisa-ação adotada aqui se aproxima do tipo participativo (BARBIER, 2007), pois privilegiou o trabalho com todas as pessoas e não sobre elas, enfatizando a coautoria das práticas pedagógicas e a transformação do contexto educativo.

Meu papel enquanto pesquisadora esteve situado em uma dialética de implicação e distanciamento (BARBIER, 2007), atuando como mediadora e facilitadora, mas também como analista crítica do processo, buscando promover a emancipação dos/as participantes e a produção coletiva de novos conhecimentos.

Neste caso, iniciei a coleta de dados para esta pesquisa mesmo antes de ser aprovada para o Mestrado em Relações Étnico-Raciais. Acredito que este fato foi um dos motivos que me levaram a ser selecionada pelo Programa, pois que já na apresentação de meu pré-projeto, estava bastante evidente meu comprometimento com a necessidade da presença das questões antirracistas e da educação indígena nas escolas.

A coleta de dados foi realizada em duas das quatro escolas da rede municipal de Petrópolis, onde, nos anos de 2022 e 2023, foi implementado o projeto “História de Nossos Ancestrais”. Essas escolas foram selecionadas devido ao comprometimento das suas equipes gestoras com as questões acima e à abertura e ao empenho das suas equipes docentes na implementação do projeto. Além disso, como critério de escolha, ambas escolas estão localizadas em bairros periféricos da cidade de Petrópolis.

O projeto “História de Nossos Ancestrais”, concebido como uma ação de política

pública municipal concreta para atender às diretrizes da Lei nº 11.645/08, teve como objetivo promover o conhecimento e a valorização das histórias e culturas dos povos indígenas no contexto da educação básica. O projeto aconteceu semanalmente durante dois anos, as atividades planejadas eram ministradas por colaboradores que eram remunerados pela Secretaria de Educação como descrito anteriormente. Mensalmente, eu realizavamos o planejamento das propostas junto com os colaboradores, professores/as e coordenadoras pedagógicas, quais as melhores estratégias para colocá-las em prática de acordo com o perfil de cada turma atendida. No final de cada mês após as visitas e atividades aplicadas, produzíamos relatórios com o detalhamento das atividades e dos desdobramentos dialogados com as crianças.

Ao longo da implementação do projeto, fui realizando observação direta das práticas pedagógicas, análise de documentos escolares, questionários e reuniões com professores/as e gestores/as e avaliação do impacto do projeto no currículo escolar, pois já então tinha intenção de aprofundar teoricamente estas questões academicamente. Estavam envolvidos um total de 14 professores/as, 8 gestores/as escolares (incluindo os/as gestores gerais e gestores adjuntos/as) e 436 alunos/as.

A implementação do projeto nessas escolas possibilitou um contato direto com as práticas pedagógicas locais, permitindo observar tanto as ações desenvolvidas quanto os desafios enfrentados no ensino sobre as culturas indígenas. Esse contato foi fundamental para entender como a aplicação da lei se concretiza na realidade escolar em Petrópolis e como o tema indígena é abordado no currículo, revelando pontos de resistência, mas também de potencialidades para uma educação mais inclusiva e diversa. As ausências identificadas no cumprimento da Lei nº 11.645/08 evidenciam lacunas significativas no contexto educacional municipal. Apesar da legislação determinar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras, observa-se que, na prática, esses conteúdos são frequentemente ignorados ou tratados de forma superficial.

No capítulo a seguir, apresento algumas das atividades desenvolvidas em turmas de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental durante a implementação do projeto e as atividades voltadas aos professores/as.

2. A Implementação da Lei nº 11.645/08 e a Valorização das Culturas

Indígenas nas Escolas Municipais de Petrópolis

A implementação da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, constitui um marco fundamental na luta pela descolonização do conhecimento e pela valorização das epistemologias dos povos originários. No entanto, sua efetivação no cotidiano das escolas públicas brasileiras ainda enfrenta desafios significativos, como a ausência de formação docente específica, a escassez de materiais didáticos produzidos por autores indígenas e a permanência de práticas pedagógicas eurocentradas. Nesse contexto, a escola torna-se um espaço estratégico de resistência, onde é possível tensionar a lógica hegemônica e construir saberes que reconheçam a pluralidade étnica e cultural do país, promovendo uma educação comprometida com a justiça cognitiva e social.

Foi a partir desse horizonte que o projeto História dos Nossos Ancestrais foi desenvolvido em escolas municipais de Petrópolis, com o intuito de promover o diálogo intercultural e fortalecer a presença das culturas indígenas nos processos de ensino-aprendizagem. Com duração de dezessete meses em cada unidade escolar, o projeto articulou ações formativas e práticas pedagógicas que buscaram integrar a dimensão teórica da Lei nº 11.645/08 com experiências concretas em sala de aula. Entre as atividades realizadas nos anos de 2023 e 2024, destacam-se a leitura de obras de autores e autoras indígenas, encontros virtuais com lideranças, brincadeiras tradicionais, confecção de brinquedos, análises de pinturas e grafismos e seus significados, além da produção de tintas naturais. Tais práticas configuraram-se como movimentos de resistência e reexistência, reafirmando a escola como espaço de diálogo, escuta e valorização dos saberes ancestrais.

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, inicialmente planejadas em conjunto com as equipes pedagógicas das quatro escolas participantes, tinham como foco principal o trabalho direto com os/as estudantes, privilegiando práticas lúdicas e experiências que possibilitassem a aproximação com as culturas indígenas. Contudo, ao longo da execução, tornou-se evidente a necessidade de ampliar o escopo das ações, direcionando-as também à formação continuada dos/as professores/as e à ampliação dos acervos literários de autoria indígena nas bibliotecas escolares. A prática revelou que muitos/as docentes, embora comprometidos, sentiam-se inseguros quanto ao trato da temática indígena, o que apontou para a urgência de políticas formativas específicas.

Ressalta-se que, embora a Secretaria Municipal de Educação disponha de uma equipe voltada à formação pedagógica, essa equipe também carece de preparação teórica e metodológica para abordar as questões indígenas de forma crítica e contextualizada, o que reforça a importância de ações estruturantes e permanentes que consolidem a implementação efetiva da Lei nº 11.645/08 no município.

2.1 Atividades com turmas de quarto e quinto ano

Inicialmente, foi realizada a leitura da obra *A pescaria do curumim e outros poemas indígenas* (HAKIY, 2015), com a seleção de dois poemas específicos: *A pescaria do curumim*, que dá título ao livro e *A Cobra Grande*. A principal reflexão decorrente dessa atividade foi a necessidade de repensar a relação entre o espaço urbano e o meio ambiente, compreendendo-o não como um recurso disponível para exploração irrestrita, mas como parte integrante da sociedade. Essa concepção dialoga com a perspectiva indígena de que a natureza não deve ser vista como um bem material, mas sim como uma entidade viva, conforme expressa Ailton Krenak ao afirmar que "O Rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas" (KRENAK, 2020, p. 40).

Inspirados por essa reflexão, os/as alunos/as produziram representações de peixes e vitórias-régias, nas quais registraram seus nomes e mensagens. Essa produção coletiva foi exposta no mural da escola, sob o título "Rio do meu peito que aprendi a amar" (HAKIY, 2015, p. 20), promovendo uma discussão sobre a importância de reconhecer e valorizar as vozes da natureza, conforme enfatiza Krenak ao sugerir a necessidade de "ouvir os rios falando" (KRENAK, 2020, p. 36).

Em um dos encontros seguintes, ocorreu a participação remota do professor Natanael Vilharva Cáceres[7] , pertencente à etnia Ava Guarani. Após sua apresentação, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas acerca das realidades indígenas contemporâneas, abordando temas como meios de transporte, alimentação, práticas religiosas e organização social. O interesse demonstrado pelos/as estudantes evidenciou não apenas a curiosidade infantil, mas também a importância do contato

[7] Professor graduado em Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal da Grande Dourados, Professor em Nível Médio na Formação de professores Indígenas Guarani/ Kaiowá.

direto com representantes indígenas para ampliar suas percepções sobre essas culturas. A partir desse diálogo, decidiu-se, em conjunto com os/as alunos/as, explorar brincadeiras tradicionais indígenas, incluindo Gavião e Passarinho e Tucunaré, ambas mencionadas e explicadas pelo professor convidado. Além de favorecerem o desenvolvimento da coordenação motora e da interação entre pares, essas atividades proporcionaram um contato mais próximo com a infância indígena. Como parte das atividades lúdicas, os/as alunos/as confeccionaram petecas de forma artesanal, retomando um elemento que, conforme registros históricos, já fazia parte das práticas recreativas dos povos originários antes da chegada dos colonizadores. Essa tradição, que alia jogo e atividade física, contribuiu para a valorização da diversidade cultural e integração dos participantes.

Os encontros virtuais entre os /as alunos/as e personalidades indígenas foram muito proveitosos e fomentaram muitos questionamentos. Na foto a seguir, um desses encontros, mediado pelo colaborador Arthur Vasconcellos aconteceu no formato de entrevista.



Figura 1- Arquivo Pessoal – alunos do 5º ano em encontro virtual com Marta Castro

Nas semanas seguintes, as atividades contaram com um encontro virtual com Marta Castro, pertencente ao povo Sateré-Mawé e atuante na área da educação em Manaus. Durante a conversa, abordou-se a temática: Os sentidos da escola e a infância indígena. Um dos aspectos mais enriquecedores dessa interação foi a mobilização da curiosidade dos/as estudantes, que formularam diversas perguntas sobre a vivência indígena. Esse contato permitiu que os alunos superassem visões estereotipadas, muitas vezes associadas à ideia de um modo de vida "primitivo" ou fixado no passado. A experiência revelou que a infância indígena, apesar de apresentar especificidades culturais, possui múltiplas semelhanças com a infância de outros contextos, favorecendo um olhar mais próximo e empático sobre essas realidades.

Dando sequência aos trabalhos, foram analisadas algumas das características identitárias que diferenciam as etnias indígenas brasileiras, com ênfase em pinturas e grafismos. Os alunos puderam perceber como um mesmo elemento da fauna ou da flora pode ser representado por meio de distintos padrões gráficos em diferentes etnias. A partir dessa observação, discutiu-se a importância de desenvolver uma perspectiva pluralista sobre o mundo, reconhecendo que cada cultura possui formas próprias de representação simbólica. Ao final da atividade, os/as estudantes reproduziram, em tiras de papel, os grafismos que mais lhe chamaram atenção como pode ser observado na foto a seguir.



Figura 2 – Fonte: Arquivo pessoal – Grafismos pintados em papel

Nas aulas seguintes, a temática foi aprofundada por meio da experimentação prática na produção de pigmentos naturais, considerando os métodos tradicionais utilizados pelos povos indígenas para obtenção de tintas corporais e artesanais. Os/as alunos/as manipularam elementos como açafrão, urucum e grãos de café, misturando-os com cola e água para obter tonalidades variadas, incluindo amarelos, vermelhos e um tom terroso acinzentado. Essa experiência sensorial permitiu o contato direto com as matérias-primas, despertando o interesse dos/as alunos/as pelo uso de recursos naturais na produção artística. Paralelamente, iniciaram-se atividades de modelagem com argila, cujo processo de produção se desenvolveu de maneira muito divertida e criativa, aguçando a curiosidade sobre a textura da argila, seu tempo de secagem, sua durabilidade e usos diversos.

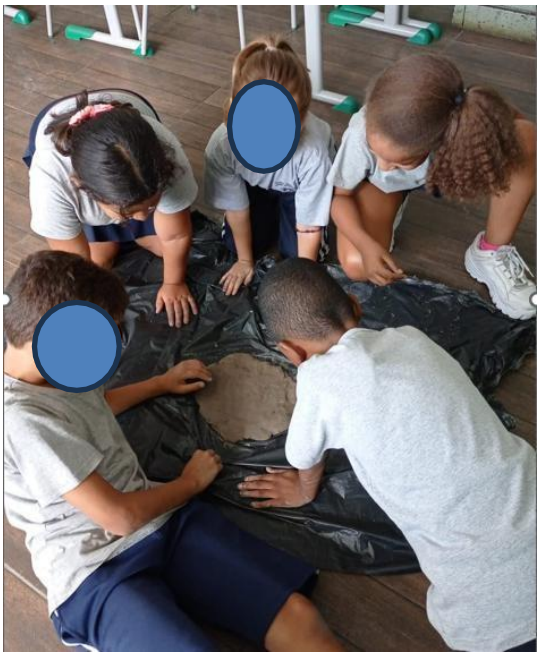
O conjunto das atividades propostas favoreceu um aprendizado significativo, tanto em termos de ampliação do repertório cultural dos alunos quanto na construção de uma perspectiva mais crítica e sensível sobre os povos indígenas. O contato direto com diferentes fontes – literárias, artísticas e testemunhais – possibilitou aos/as estudantes uma imersão em saberes que muitas vezes não fazem parte do currículo escolar tradicional, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para o reconhecimento da importância da valorização da diversidade cultural.

No segundo ano de execução do projeto (2024), as primeiras atividades envolveram a apresentação da proposta e uma reflexão inicial sobre a presença indígena no cotidiano, pois os alunos dos quartos anos, ainda não conheciam o projeto. Foram utilizadas imagens de artes e culturas indígenas, trechos do livro *O Tupi Que Você Fala* (Fragata, 2021) e cartolinas para a identificação de territórios indígenas no mapa do Brasil. O objetivo foi introduzir a temática e estimular a reflexão crítica. A oralidade foi trabalhada por meio da leitura do livro *Histórias Que Eu Ouvi e Gosto de Contar* (Munduruku, 2022), acompanhada da exibição de vídeos sobre a importância dos mais velhos representados por anciões indígenas. A metodologia envolveu leitura compartilhada, escuta de áudios e rodas de conversa para destacar a importância da transmissão oral do conhecimento.

Os/as estudantes leram trechos do livro *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* (Krenak, 2020) e assistiram ao documentário *Falas da Terra* (Globo, 2021). Essas

atividades incentivaram a reflexão sobre a preservação ambiental a partir da visão indígena. Como parte da experiência, os/as alunos/as produziram um mural coletivo. A resistência indígena foi abordada por meio do estudo da história de duas personagens: Clara Camarão e Madalena Caramuru. Os/as estudantes assistiram a vídeos e participaram de debates em grupo. A atividade teve como resultado a produção de cartazes sobre os desafios e a luta dos povos indígenas ao longo da história.

A contação de histórias e diferentes músicas foram trabalhadas durante todo o projeto, foram utilizados instrumentos como maracás e flautas, incentivando a valorização das expressões culturais indígenas. Além disso, os alunos produziram novamente as tintas naturais e a confecção de artefatos em argila para feitura de colares, como mostram as fotos a seguir, e estas foram as atividades eleitas pelos/as estudantes como as mais prazerosas, permitindo os/as alunos/as desenvolvessem mais habilidades manuais e compreendessem a importância da cerâmica nas culturas indíge





Figuras 3 e 4 - Fonte: Arquivo pessoal – Trabalhos com argila

Os trabalhos produzidos ao longo dos oito[8] meses do projeto foram organizados em uma exposição aberta à comunidade escolar, possibilitando o compartilhamento dos aprendizados adquiridos. Ao final da exposição, foi promovida

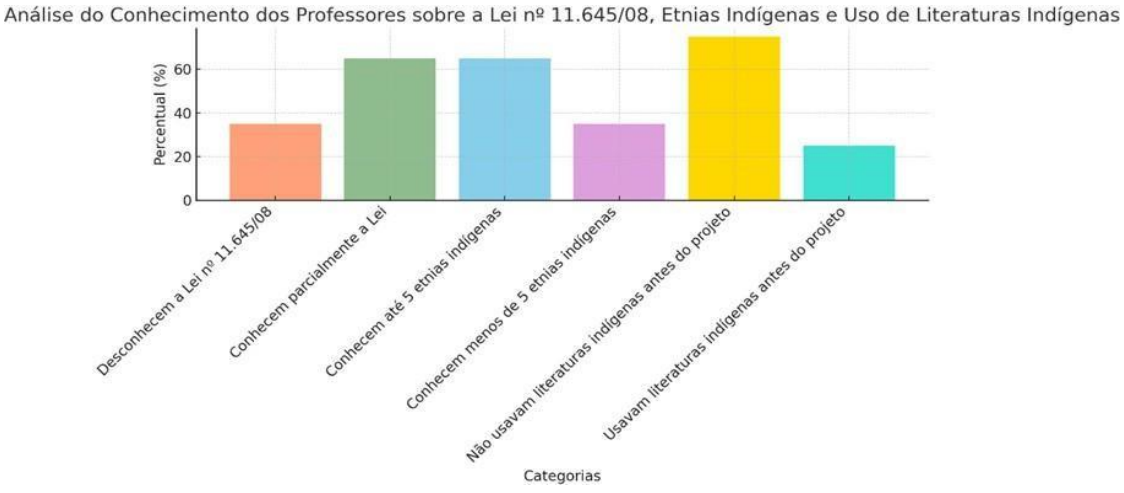
[8] Em 2024 o projeto foi encerrado um mês antes do previsto por conta da falta de verba municipal para custear o pagamento dos colaboradores e dos materiais utilizados pelas escolas

uma roda de conversa avaliativa, na qual os/as alunos/as dialogaram e refletiram sobre as experiências vivenciadas.

O projeto Histórias de Nossos Ancestrais proporcionou uma abordagem ampla e diversificada sobre as culturas indígenas, explorando diferentes formas de expressão e conhecimento. As atividades desenvolvidas possibilitaram a valorização dos saberes tradicionais, o contato direto com representantes indígenas e a experimentação de técnicas artísticas e lúdicas. O impacto positivo do projeto reforça a importância de iniciativas que promovam o ensino da cultura indígena nas escolas.

Durante os dezessete meses de realização do projeto, os/as professores/as participavam das atividades junto com suas turmas e comentavam com frequência, que estavam aprendendo junto com os/as alunos/as.

Nas duas escolas acompanhadas pela pesquisa, a análise dos relatórios e a aplicação de um questionário[9] objetivo com dez perguntas, revelou que 35% em um grupo de 7 professores/as desconheciam a existência da Lei nº 11.645/08. Os demais docentes afirmaram ter conhecimento da lei, mas não de sua totalidade. Em relação ao conhecimento sobre as etnias indígenas, 65% dos professores afirmaram conhecer até cinco etnias diferentes, enquanto os demais mencionaram conhecer menos de cinco. Além disso, 75% dos professores relataram não ter incluído literaturas indígenas em seus planejamentos pedagógicos antes da implementação do projeto "Histórias de Nossos Ancestrais" e demonstraram surpresa diante da diversidade de autores/as indígenas que conheceram ao longo dos dois anos de duração do projeto.



Fonte: elaborado pela autora

[9] O questionário encontra-se nos anexos.

A pesquisa revelou que 97% dos/as professores/as declararam não ter recebido formação específica sobre povos indígenas em suas graduações ou pós-graduações. Os/as docentes relataram que seus conhecimentos sobre o tema se limitavam ao que aprenderam na educação básica, o que os/as levou a reproduzir esses mesmos conteúdos em suas práticas pedagógicas. Da mesma forma, alguns expressaram dificuldades para compreender plenamente a mudança terminológica entre "indígena" e "índio", demonstrando brechas na formação sobre o tema.

Os/as professores/as enfatizaram que aprenderam significativamente ao lado das crianças durante a implementação do projeto, destacando que a participação nos seminários e o contato com lideranças indígenas de diferentes etnias foi uma experiência bastante enriquecedora. Ademais, relataram que durante os seminários perceberam compartilhar muitas das mesmas dúvidas que as crianças, o que evidenciou a importância e o valor formativo de sua participação nesses encontros, bem como a necessidade de atividades voltadas à formação continuada desses/as professores/as que estão em sala de aula.

Em síntese, este capítulo buscou apresentar os procedimentos metodológicos que levaram à coleta de dados relacionados à implementação da Lei nº 11.645/08 nas escolas municipais de Petrópolis, destacando a educação como espaço de resistência e transformação cultural e evidenciando a necessidade de políticas públicas que assegurem a formação continuada dos/as docentes.

As atividades voltadas para os/as professores/as, descritas a seguir, foram planejadas por mim, dentro da Gerência de Projetos Educacionais na Secretaria de Educação Municipal, e constituíram-se de dois seminários, um encontro formativo e oficinas de literatura indígena que aconteceu no CEFET/Petrópolis e nas escolas da rede municipal.

2.2 Atividades com os professores da Rede Municipal

Esse ítem apresenta alguns eventos e atividades que tem como objetivo apresentar e analisar as ações formativas promovidas pela Secretaria de Educação de Petrópolis voltadas para a implementação da Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Indígena no currículo escolar. Por meio de seminários, oficinas e formações continuadas destinadas aos/às professores/as da rede municipal, essas iniciativas buscaram não apenas ampliar o conhecimento sobre as culturas indígenas, mas também fortalecer o compromisso da educação pública com a valorização da diversidade e a superação de estereótipos historicamente construídos. Ao evidenciar essas atividades, pretende-se refletir sobre os desafios e avanços desse processo, destacando a educação como espaço de resistência e de promoção de uma perspectiva mais plural e respeitosa em relação aos povos originários.

2.2.1 O primeiro Seminário dos Povos Originários

Realizado em 30 de agosto de 2023, com duração de oito horas, contou com 200 participantes. Nele estavam presentes a professora Janaína Chichorro, representando o Centro de Educação Integral – Aweté, e Luakam Anambé, liderança da aldeia Irapã Anambé (Pará), para falar de seu livro Luakam e a boneca Anaty". Também esteve presente a professora Marize Guarani da AIAM (Associação Indígena Aldeia Maracanã), que leciona História em Duque de Caxias, é mestra em Educação (UFRRJ), doutoranda em Educação (UFF), Presidente da AIAM (Associação Indígena Aldeia Maracanã), Conselheira do CEDIND-RJ e membro do PARLAINDIO. Por fim, Tapixy Guajajara, do povo Guajajara da cidade de Grajaú, Maranhão, da Terra indígena Buritizal, artista plástica, cantora e artista de grafismos indígenas corporais.

Esse primeiro evento destacou-se como um marco importante na promoção do diálogo intercultural e na valorização das culturas indígenas no cenário educacional e cultural da rede municipal. Ele evidenciou tanto o interesse quanto a carência de informações sobre os povos originários entre os participantes, que expressaram surpresa e entusiasmo ao acessar conhecimentos antes desconhecidos. Esse contexto reforçou a importância de ações como essa para desmistificar estereótipos, ampliar a visibilidade das vozes indígenas e fomentar o reconhecimento de seu protagonismo na sociedade.

A presença de figuras como Janaína Chichorro, Luakam Anambé, Marize Guarani e Tapixy Guajajara conferiu ao seminário uma pluralidade de perspectivas e experiências, enriquecendo o debate e o aprendizado. Cada palestrante trouxe elementos únicos de suas trajetórias, como a produção literária e artística, a atuação acadêmica e as práticas culturais, demonstrando a vitalidade e a contemporaneidade dos saberes indígenas. Particularmente, o depoimento de Tapixy Guajajara, ao relatar como foram seus primeiros anos em uma escola não indígena, falando de seu medo, inseguranças e tristeza por não ter sua língua entendida pelos professores, proporcionou uma conexão emocional profunda entre os presentes. A dança que realizou ao final de seu depoimento, evidenciou a potência das manifestações culturais e espirituais como instrumentos de sensibilização e transformação social.

Ao final da fala de Janaína Chichorro, que além de escritora e artista é também professora e atua com a proposta de Comunidade de Aprendizagem[14] , as perguntas dos/as professores/as presentes propiciaram um momento significativo de troca de saberes. Essa interação permitiu um aprofundamento nas reflexões sobre práticas pedagógicas, com Janaína destacando alternativas educativas que rompem com as perspectivas eurocentradas. Ela explicou que a proposta de Comunidade de Aprendizagem[10] se baseia em uma organização pedagógica onde as crianças são agrupadas por ciclos e grupos de afinidade, em vez de séries tradicionais, e onde o currículo é estruturado por meio de roteiros de estudo que respondem aos interesses das crianças, diferindo das grades curriculares rígidas e padronizadas. Por meio de exemplos concretos, Janaína demonstrou como essa abordagem possibilita maior autonomia, protagonismo e inclusão no processo educativo, valorizando a diversidade cultural e integrando saberes de forma horizontal e respeitosa. A riqueza dessa troca evidenciou não apenas o impacto transformador da proposta de Comunidade de Aprendizagem, mas também a importância do diálogo intercultural para a construção de práticas educativas possíveis e equânimes.

[10] O conceito de Comunidades de Aprendizagem mantém uma relação estreita com as noções de Bairro-escola, Território Educativo e Cidade Educadora. Essas comunidades referem-se a iniciativas educacionais que transcendem o espaço escolar, mobilizando a participação ativa da comunidade no desenvolvimento integral de seus membros.
Podem ser compreendidas como um modelo de transformação social e cultural que integra estudantes, educadores, famílias e outros membros da sociedade local na criação de um projeto pedagógico e cultural coletivo, promovendo a formação contínua de crianças, jovens e adultos (Mello, 2012)

Nas fotos a seguir pode-se observar o banner de divulgação e uma das publicações no site oficial da Prefeitura de Petrópolis.



Figura 5 – Arquivo pessoal – Banner de divulgação do seminário



Figura 6 – Fonte: Portal Oficial da Prefeitura Municipal de Petrópolis - https://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/noticias/item/20663-prefeitura-promove-primeiro-seminario-dos-povos-originarios

O seminário também revelou a necessidade de ampliar a frequência e o alcance

de eventos com essa temática. A avaliação do evento, realizada por meio da coleta de relatos orais dos participantes, refletiu a urgência de incluir discussões sobre as culturas indígenas em diferentes espaços – sejam eles escolares, formativos ou acadêmicos. Ao mesmo tempo, apontou para a relevância de trazer lideranças indígenas para o protagonismo desses debates, garantindo que seus saberes e perspectivas sejam apresentados sem intermediações ou distorções. Nesse sentido, o evento cumpriu o papel crucial na construção de um diálogo inicial, mais inclusivo e no fortalecimento do reconhecimento das culturas indígenas como parte integrante e fundamental da educação escolar. As fotos a seguir mostram o auditório do Instituto Teológico Franciscano onde aconteceu o evento e algumas das palestrantes.



Figura 7: Primeiro Seminário dos Povos Originários; Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 8: Professora Marize Guarani durante o Primeiro Seminário dos Povos Originários.

Fonte: Arquivo pessoal



Figura 9: Professora Janaína Chichorro durante o Primeiro Seminário dos Povos Originários Fonte: Arquivo pessoal

2.2.2 Formação Povos Originários e a escola do Século XXI

Em seis de outubro de 2023 foi realizada uma formação com sete horas de duração, denominada “Povos Originários e a escola do Século XXI” no Instituto Fazenda Vira Mundo, em Petrópolis. O encontro foi conduzido pela professora Janaína Chichôrro Potydiu e Kerexu Oliveira liderança indígena Guarani M'Bya da Tekoa Jaexaa Porã, membro da Comissão Guarani Yvy Rupa que luta pela demarcação das terras indígenas. A proposta da formação foi apresentar, sensibilizar e vivenciar as culturas e sabedorias dos povos originários. Os 45 professores presentes discutiram sobre línguas, territórios, cantos, danças, pinturas, artesanatos, palavra, oralidade e etnomatemática.

Embora o público tenha sido reduzido em função do local não se localizar no centro da cidade, mas sim em um dos distritos mais afastados, o fato de ter contado exclusivamente com professores/as que estavam atuando em sala de aula, ampliou o impacto pedagógico do evento, uma vez que esses/as educadores/as possuem um papel direto na implementação de práticas escolares. A abordagem prática e dialógica foi um diferencial, permitindo que os participantes interagissem ativamente por meio de debates, perguntas e produções coletivas, como os cartazes elaborados em grupos. Essa dinâmica não apenas incentivou o engajamento, mas também revelou na fala dos/das participantes durante a explicação de seus cartazes, o desejo dos/as professores/as de aprofundar seus conhecimentos sobre a temática indígena, evidenciando lacunas na formação inicial e continuada relacionadas à diversidade cultural e histórica dos povos originários.

O fato do local escolhido para a realização do evento ser uma fazenda, também proporcionou o desmparedamento dos/as docentes. Afinal como buscar desemparedar os/as alunos/as se os professores permanecerem fechados em sala de aula? Os registros a seguir demonstram alguns momentos de troca de conhecimentos enre as palestrantes Janaína Chichôrro, Kerexu Oliveira e os/as participantes que puderam conhecer pinturas corporais, apresentar os trabalhos produzidos em grupo e debater sobre a etnomatemática presente em vários objeos e utensílios indígenas.



Figura 10: Janaína Chichôrro Potydiu e Kerexu Oliveira na Formação Povos Originários e a escola do Século XXI

Fonte: Arquivo Pessoal





Figuras 11 e 12: Janaína Chichôrro Potydiu e Kerexu Oliveira na Formação Povos Originários e a escola do Século XXI

Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 13: Formação Povos Originários e a escola do Século XXI

Fonte: Arquivo pessoal

2.2.3 Segundo Seminário dos Povos Originários

O segundo Seminário dos Povos Originários que contou com a presença de 60 profissionais da educação entre professores, gestores e orientadores educacionais, aconteceu em sete de junho de 2024, com duração de oito horas, também no Instituto Fazenda Vira Mundo. O Seminário ofereceu várias atividades, como: Rodas de Conversa com Urutau Guajajara, cacique da aldeia Marakanã. formado em Pedagogia e mestre em linguística pela UERJ,e Potyra Guajajara, liderança feminina na aldeia Marakanã, mestra das medicinas ancestrais, ervas e plantas medicinais; Oficina de tintas naturais com Samara Potyguara, artista de teatro e audiovisual, artesã e arte educadora, formada em Gestão Ambiental pela UNESA e cursando licenciatura em artes. Samara trabalha o fazer artístico sob a perspectiva indígena, partindo dos elementos da natureza e cosmologias originárias em seus trabalhos. O encontro contou também com a oficina de musicalidade com Mayra Guajajara, liderança jovem da aldeia Marakanã e estudante de educação no campo na UFRRJ.

Muitos dos presentes desconheciam a existência da Aldeia Marakanã e foi

muito importante a troca de saberes entre todos/as no encontro. Na fala dos palestrantes, nas rodas de conversa, na oficina de tintas naturais os/as presentes participaram ativamente com presença ativa, como pode-se observa nas fotos a seguir.

> A Aldeia Maraka'nà transformou-se em um símbolo de resistência na cidade do Rio de Janeiro. Tanto pessoas indígenas quanto não indígenas buscam a Aldeia Maraka'nà, de forma consciente ou inconsciente, em uma jornada para reconectar-se com sua ancestralidade, fortalecer sua identidade étnica e trocar saberes. Professores, universitários, as pessoas mais diversas, buscam a Aldeia Maraka'nà para trocar conhecimentos, assim como estamos fazendo aqui hoje. (URUTAU, 2024 FONTE ORAL[11])



Figura 14: Samara Potyguara, Urutau Guajajara, Potyra Guajajara e Mayra Guajajara na Mesa de abertura do 2º Seminário dos Povos Originários Fonte: Arquivo pessoal

[11] Fala gravada em áudio e vídeo





Figuras 15 e 16: 2º Seminário dos Povos OrigináriosFonte: Arquivo pessoal





Figuras 17 e 18 – Samara Potyguara na Oficina de tintas naturais - 2º Seminário dos Povos Originários Fonte: Arquivo Pessoal

O caráter produtivo do seminário foi evidente tanto na interação ativa dos participantes quanto no impacto emocional e pedagógico gerado pelas atividades. Ao proporcionar momentos de vivência prática e reflexiva, foi possível verificar por meio da observação participativa e dos relatos orais dos participantes que o evento conseguiu sensibilizar os presentes para a importância de integrar saberes indígenas no ambiente escolar. A diversidade de abordagens – da arte à medicina ancestral, da música à

pedagogia – ampliou a compreensão dos participantes sobre a riqueza das culturas indígenas e suas possibilidades de aplicação no cotidiano escolar como podemos observar no relato de Samara Potiguara após o término do seminário:

> Uma das lutas da aldeia Marakanã tem sido levar até as escolas e universidades; conhecimento de povos indígenas de Abya Ayala. Essa missão abraçada pelas lideranças Potyra Krikati Guajajara e Urutau Guajajara há algumas décadas atrás, que vem sendo passada para as novas gerações. Sendo eu uma dessas aprendizes, venho sendo formada ao longo dos anos na resistência pelo território, o trabalho de reflorestar o saber, mostrando que há outros saberes originários, para além do saber ocidental que vem para nos colonizar. Através da Universidade Indígena Plurietnica Aldeia Marakanã fazemos o trabalho que o Estado deveria fazer, de finalmente começar a contar a verdadeira história de quem somos. Participar desse seminário foi muito importante, pois pude levar para uma formação de professores de escolas públicas um pouco do conhecimento dos pigmentos naturais. Como podemos produzir arte e ócio criativo no trabalho com a terra, produção de arte e outras habilidades que desenvolvemos em contato com a natureza. Habilidades essas, tão esquecidas por conta do avanço digital. Como podemos ter uma outra forma de conexão com o ambiente que nos cerca, expandir os olhos para a natureza que tudo nos fornece a tantos séculos, e nos andamos esquecidos? Essa é uma das grandes missões de nosso tempo. É um trabalho de formiguinha, mas necessário. Que tenhamos mais espaço e reconhecimento nos ambientes de educação formal. Que nossos saberes sejam reconhecidos como pensamentos e formas de habitar o mundo sem matá-lo. Nossos conhecimentos foram e são sufocados, porque não impõe poder, não coloniza. Vivemos na terra e sabemos que somos nós quem precisamos dela, e esse pensamento sozinho já faz toda a diferença. (SAMARA POTIGUARA, em entrevista gravada durante o evento)

No entanto, é importante ressaltar os desafios enfrentados para a realização do seminário. A sua concretização só foi possível graças à colaboração de amigos e parceiros externos à secretaria de educação, que contribuíram de diferentes formas, como fornecimento de insumos para o café da manhã, confecção de materiais e cessão gratuita do espaço pela Fazenda Vira Mundo. Esses esforços conjuntos destacam a importância de parcerias institucionais e comunitárias para a viabilização de eventos dessa natureza, e também refletem os efeitos positivos das atividades anteriores, pois algumas pessoas que participaram do primeiro seminário, se dispuseram a ajudar de alguma forma na realização desse novo evento.

Os relatos positivos acerca do seminário, coletados por meio de uma ficha de

avaliação final[12] , reafirmaram a relevância de ações que promovam a inclusão dos saberes indígenas nos espaços educativos e apontou para a necessidade de continuidade e ampliação de iniciativas como essa. Além de enriquecer as práticas pedagógicas, eventos como este contribuem para a construção de uma educação mais plural, consciente e conectada com a diversidade. A educadora Monique Botelho pode relatar inclusive, que desejava saber mais sobre seus ancestrais indígenas e nas redes sociais foi possível observar outras manifestações positivas em relação ao evento:

> Tudo para os indígenas que vivem na cidade é muito difícil, moradia, estudo, etc. Senti muito orgulho dos meus parentes, falo assim pois me deram toda liberdade para que eu pudesse contar o pouco que sei sobre a minha descendência indígena, assunto que nunca foi muito abordado na minha família. Cresci ouvindo:- Nossa Monique é bem mais morena que vocês, e tem o cabelo negrinho! Sim puxou a bisa que era Índia! - Mas toda vez que eu perguntava por ela nunca tinham nenhuma informação para me dar. Nesse dia me senti pertencente aquele povo e com muito orgulho! Recebi uma pintura com Jenipapo, dancei, enfim aprendi que boa parte da história não foi contada nem mesmo na escola Torço para que meus parentes sejam reconhecidos pois possuem uma cultura rica e são parte essencial da história e da diversidade do Brasil (MONIQUE BOTELHO, educadora, em entrevista gravada durante o evento)



Figura 19 – Publicação na rede oficial da Prefeitura – Fonte: https://www.instagram.com/petropolis_pmp/

[12] O modelo da ficha encontra-se nos anexos

2.2.4 Oficinas de Literatura de autoria Indígena

Um desdobramento das iniciativas para formação de professores/as foi o planejamento de oficinas de literatura indígena. E em outubro de 2024, tive a oportunidade de realizar a primeira dessas oficinas, para professores/as da rede municipal e comunidade em geral, no CEFET unidade Petrópolis, durante a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPEX) desta instituição de ensino. Considerei uma boa oportunidade para mostrar ao público presente no evento, dentro da instituição onde estudo desde 2022, uma parte do conteúdo desta pesquisa. A oficina iniciou-se com uma apresentação de seus objetivos e uma breve introdução sobre a relevância da literatura indígena na valorização cultural e na desconstrução de estereótipos. Em seguida, assistimos ao vídeo Resistência indígena, da exposição "Nhe'ẽ Porã: Memória e Transformação"[13] .

Esse vídeo contextualiza a invasão europeia e relata vários conflitos e guerras que demonstram a perseguição e extermínio de povos e línguas indígenas, no Brasil. Após breve debate sobre o vídeo, contextualizou-se a diversidade das culturas indígenas brasileiras e suas expressões. Na etapa seguinte, autores/as indígenas e suas obras e biografias foram apresentados/as por meio de fotos dos autores e suas obras em slides projetados, destacando a representatividade e autoria culturais. Também aconteceu uma leitura e análise coletiva de trechos selecionados, abordando temas como a conexão com a natureza, cosmologias e tradições orais indígenas. Posteriormente, os participantes criaram ilustrações inspiradas nas leituras, utilizando, materiais de pintura e/ou elementos naturais (carvão, urucum e folhas de árvores). Após o compartilhamento dessas criações, seguiu-se uma discussão em grupo sobre os desafios e possibilidades de incorporar a literatura indígena na educação básica, enfatizando a importância de valorizar as vozes indígenas. Por fim, como podemos observar nas fotos a seguir, a oficina se encerrou com uma recapitulação dos pontos principais, seguida de feedback dos participantes e recomendações de leituras para aprofundamento.

[13] Vídeo narrado pela curadora Daiara Tukano aborda o impacto das invasões e dos sucessivos conflitos históricos sobre as populações indígenas, evidenciando a destruição de grande parte das línguas originárias do território brasileiro. Estima-se que, no período inicial da colonização, por volta de 1500, fossem faladas aproximadamente mil línguas indígenas, número reduzido atualmente a cerca de 175. A animação foi produzida especialmente para a exposição temporária Nhe'ẽ Porã: Memória e Transformação, realizada no Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo, entre 12 de outubro de 2022 e 23 de abril de 2023. https://youtu.be/6WmJS1VCzZE Acesso em 13 set 2023





Figuras 20 e 21: Professoras Andresa Chaves e Carla Maria de Azevedo Lima durante a Oficina sobre literaturas indígenas - Fonte: Arquivo pessoal

Em suma, ao descrever os eventos realizados para os/as professores/as, como os seminários e formações, evidenciou-se o papel crucial dessas iniciativas na sensibilização e capacitação docente, promovendo uma maior valorização das culturas indígenas no ambiente escolar. Esses encontros não apenas contribuíram para ampliar o repertório teórico e prático dos educadores, mas também fortaleceram o compromisso com uma educação plural e descolonizadora, alinhada aos princípios da Lei 11.645/08. Mesmo entendendo que tais ações fazem parte de uma base para compreender como ações concretas podem promover mudanças significativas no contexto educacional, estimulando o reconhecimento da diversidade cultural como elemento essencial para a formação cidadã, tenho ciência que não são suficientes para responder as questões relativas à formação dos/as professores/as em docência. É preciso aprofundar o debate entendendo principalmente, como surgiu a Lei nº 11.645/08.

3.A Lei não nasceu do nada, a Lei nasceu da luta

Iniciando este capítulo, é preciso uma breve descrição das lutas dos povos indígenas no Brasil pela garantia de seus direitos em um processo histórico que se confunde com a própria história sulamericana, destacando questões socioambientais e humanitárias de grande relevância.

Antes do atual século, os povos indígenas no Brasil já enfrentavam diversas formas de resistência e luta (Cunha, 1992). Desde a chegada dos portugueses em 1500, os indígenas se opuseram à escravização, às doenças trazidas pelos europeus e à imposição da cultura cristã. Durante o século XIX e início do século XX, políticas de assimilação buscavam integrar os indígenas à sociedade nacional, muitas vezes desconsiderando sua identidade cultural.

Diversos conflitos[14] marcaram a trajetória da luta indígena no Brasil. Dentre eles, destacam-se:

- Guerra aos Tamoios (1562 - 1567): Conflito entre os Tupinambás e os colonizadores portugueses na região do Rio de Janeiro.
- Guerra aos Potiguara (1586 - 1589): Resistência dos Potiguaras contra os portugueses na região do Nordeste.
- Guerra dos Bárbaros (1676-1692): Série de conflitos entre indígenas e colonizadores no sertão nordestino.
- Guerra aos Manaós (1723 - 1728): Conflito entre os Manaós e os portugueses na Amazônia.
- Guerra aos Guaikuru e Paiaguá (1725 - 1791): Resistência dos Guaikurus e Paiaguás contra a ocupação colonial no Centro-Oeste.
- Guerra Guaranítica (1753-1756): Revolta dos Guaranis contra a imposição colonial no Sul do Brasil.
- Cabanagem (1835 - 1840): Revolta popular na Amazônia com forte participação indígena.
- Guerra do Paraguai (1864-1870): Indígenas foram recrutados e participaram dos combates.

[14] Informações retiradas do vídeo idem nota 13.

- Guerra aos Kaingang (1864 - 1924): Conflito de longa duração no Sul do Brasil contra a colonização.
- Massacre e escravização no ciclo da borracha (1879 - 1912): Extermínio de povos indígenas na Amazônia.
- Ataques aos Xokleng (1890-1925): Perseguição aos Xokleng no Sul do Brasil.
- Massacre dos Cinta Larga (1963): Extermínio de indígenas em Rondônia por seringalistas.
- Conflitos durante a construção das rodovias na Amazônia (década de 1970): Impacto da construção de estradas sobre povos indígenas.
- Ataque aos Kinja (1974 - 1983): Conflito envolvendo o povo Waimiri-Atroari durante a ditadura militar.
- Massacre de Haximu (1993): Extermínio de indígenas Yanomami por garimpeiros.
- Massacre dos Guarani Kaiowá (1895 até hoje): Conflitos contínuos no Mato Grosso do Sul.
- Invasão garimpeira na terra indígena Munduruku e na terra Yanomami (2010 até hoje): Impacto do garimpo ilegal nas terras indígenas.
- Luta contra o Marco Temporal e o desmonte das políticas indigenistas (2016 até hoje): Mobilização dos povos indígenas contra retrocessos na legislação.

No Brasil, o movimento indígena estruturou-se de maneira mais contundente a partir da década de 1970, como uma resposta direta às políticas expansionistas do regime militar, que ameaçavam suas terras. A necessidade de representação política tornou-se evidente, e em 1982 ocorreu a eleição do primeiro deputado federal indígena, Mário Juruna[15] , eleito com 31 mil votos um marco para a visibilidade e participação desses povos no cenário político nacional.

Ao longo dos anos seguintes, os indígenas passaram a ocupar mesmo que timidamente, um espaço crescente no Congresso Nacional e na esfera política de modo

[15] Líder indígena e político brasileiro. Filiado ao Partido Democrático Trabalhista, foi o primeiro deputado federal indígena do Brasil. Juruna nasceu na aldeia xavante Namakura, próxima a Barra do Garças, no estado de Mato Grosso. Viveu na aldeia, sem contato com o a população branca brasileira até os dezessete anos, quando sucedeu seu pai na liderança da aldeia.
https://www.camara.leg.br/deputados/132026/biografia Acesso em 15/03/2025.

geral, organizando protestos e criando grupos autônomos para reivindicar seus direitos. A mobilização culminou, em 2002, com a criação da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), que unificou as demandas das diversas etnias em uma única entidade representativa.

A principal reivindicação do movimento indígena brasileiro é a conservação e a delimitação das terras indígenas. No entanto, esse conceito transcende a noção territorial, englobando também demandas por educação diferenciada, assistência à saúde, respeito e reconhecimento da cultura, implementação de projetos socioeconômicos, além da fiscalização e cumprimento das leis de demarcação.

É fundamental refletir sobre a trajetória das lutas e do movimento indígena que culminou na promulgação da Lei nº 11.645/08, ressaltando a necessidade premente de repensar a escola, o currículo e até mesmo as formas como nos posicionamos no mundo. Essa reflexão inclui, em particular, uma análise crítica das minhas próprias experiências enquanto professora, formada em um modelo educacional que hierarquizava povos e culturas, estabelecendo narrativas eurocêntricas e excludentes. Esse modelo, centrado em uma abordagem histórica factual e cartesiana, marginalizou e silenciou grupos racializados[16] , promovendo racismo e reforçando estereótipos, especialmente em relação aos povos indígenas. Repensar essas estruturas é um passo indispensável inclusive para que eu possa seguir no magistério pois confesso nunca ter ouvido falar em movimento indígena até 2023.

Ao mesmo tempo que sinto uma grande tristeza e um sentimento de responsabilidade por ter passado uma vida de olhos vendados sem saber da luta indígena, sinto uma urgência em conhecer mais e contar aos outros. Compartilhar com aqueles que virão depois de mim. Queria poder mandar uma carta para a professora que eu fui aos 20 anos e me dizer para não acreditar apenas nos autores homens, brancos e em sua maioria europeus que estudei na graduação. Escreveria o seguinte:

[16] No contexto brasileiro, grupos racializados (Schwarcz, 2019) podem ser conceituados como segmentos da população que são historicamente categorizados e diferenciados socialmente com base em características raciais, especialmente fenotípicas, como cor da pele, traços físicos e ancestralidade. Essa categorização não é meramente biológica, mas resultado de processos sociopolíticos que estruturam desigualdades e distribuem privilégios de maneira desigual entre diferentes grupos raciais.
A racialização no Brasil está intimamente ligada à história da colonização, à escravização da população africana e à marginalização dos povos indígenas. Esse processo construiu hierarquias raciais que persistem até hoje, refletindo-se em desigualdades estruturais nos âmbitos econômico, educacional, político e cultural. Assim, negros, indígenas e outros grupos não-brancos frequentemente enfrentam barreiras sociais, institucionais e simbólicas que reforçam a exclusão e a subalternização.

"Querida Professora Andresa,

Escrevo para você do futuro, com 48 anos de idade e 27 anos de magistério. Trago comigo experiências, reflexões e aprendizados que desejo compartilhar. Não para alterar seu caminho, mas para ampliá-lo, para que você veja desde cedo o que levou tanto tempo para eu enxergar.

Primeiramente, quero dizer que o mundo que você conhece não é o único possível. Os livros, os autores e as teorias que você estudou até agora são apenas uma fração de um universo muito maior de saberes. A maior parte do que você leu foi escrita por homens brancos, em sua maioria europeus, e essas vozes não contam toda a história. Existem outras narrativas, outras epistemologias, outros mundos de conhecimentos – especialmente os dos povos originários e das culturas marginalizadas – que precisam ser ouvidos, respeitados e valorizados.

Queria que você soubesse, desde já, da força e da resistência dos povos indígenas, da riqueza de suas histórias, de suas lutas, de suas cosmologias e de seus modos de ensinar e aprender. Quero que você saiba que, enquanto está aprendendo as técnicas de ensino descritas como tradicionais, existem povos que transmitem conhecimentos através de outras narrativas, da música, da dança e da vida em comunidade. Quero que você questione por que nunca ouviu falar deles antes. Pergunte-se por que suas vozes foram silenciadas e o que você pode fazer para amplificá-las.

Não tenha medo de desafiar o que foi ensinado a você como "universal". A educação eurocentrada não é neutra; ela reflete uma história de violência, dominação e apagamento. Mas é possível construir algo diferente, algo mais justo, mais diverso e capaz de ampliar que você conhece como humano. E você pode ser parte disso, desde agora.

Busque leituras de mulheres, de pessoas negras, indígenas, latino-americanas e de outras vozes que desafiem os paradigmas que você conheceu até agora. Aprenda a valorizar os silêncios... as prosas no quintal... os causos das suas avós... tanto quanto as palavras escritas. Descubra a potência das narrativas que foram marginalizadas e perceba como elas podem transformar sua prática pedagógica e sua visão de mundo.

Se eu pudesse lhe dar apenas um conselho, seria este: olhe para fora de si mesma, para o mundo e para aqueles que historicamente foram colocados à margem. Mas também olhe para dentro, para suas crenças e preconceitos, e esteja disposta a desconstruí-los. A educação não é apenas um ato de ensinar; é, sobretudo, um processo de aprender e desaprender, continuamente.

Seja curiosa, seja inquieta, seja corajosa. E lembre-se: você não está sozinha

nessa jornada. Outros virão ao seu lado, trazendo perguntas, resistências e esperanças. E você descobrirá que a educação, quando inclusiva e transformadora, é uma das mais poderosas formas de mudar o mundo.

Com carinho e esperança,

Andresa (2024)"

Nunca havia parado para pensar que a escola, um lugar que me fortaleceu e acolheu pudesse ser tão perversa para os povos originários. Lendo o relato de Sandra Benites (2023) sobre sua escolarização penso quantos passaram por essa tortura. "A minha mão chegava a doer de tanto copiar do quadro, mas o pior não era copiar. O pior era não saber nada daquilo que estava copiando. Nós éramos crianças monolíngues em guarani, copiando palavras inúteis." (BENITES, 2023, p. 201) Será que a escola não indígena tem justificativas? Será que ainda é possível trazer os docentes para esse debate?

A instituição escola também sempre esteve na berlinda entre os originários "Um índio Huni Kuin (Kaxinauá) teria dito à antropóloga Ingrid Weber que a escola é o começo e o fim de uma cultura." (Queiroz, 2011, p. 146). Muitas vezes desejada outras combatida, mas sempre relacionada à luta por direitos é o que Queiroz aponta citando um relato do artigo "A guerra dos alfabetos" de Bruna Franchetto (1980).

> De um lado, encontravam-se aquelas situações nas quais não havia oficialmente escolas nas aldeias (sua ideia era mesmo recusada) - de outro lado, haviam aqueles que desejavam a escola como meio de domínio de uma tecnologia (a escrita, e o que ela significa) para a superação de uma condição de inferioridade (frente a população branca e letrada) e meio de, paradoxalmente, resgate cultural (QUEIROZ, 2011, p. 149).

Esse debate aprofunda-se nas imbricações entre oralidade e escrita, que tem muita importância nos contextos curriculares da educação, assunto que trataremos mais adiante.

Os anos 1970 e 1980 são apontados como os mais efervescentes do movimento indígena. "Foi durante a ditadura que as lideranças indígenas atinaram para a necessidade de confrontar o Estado brasileiro; o movimento indígena emergiu debaixo da bota da ditadura," (Krenak, 2019, p. 2171). No final da década de 1980, diante da necessidade de uma representação mais ampla, as articulações indígenas intensificaram as mobilizações regionais, promovendo uma maior consciência política em torno das

demandas dos povos originários. Com o apoio de antropólogos, organizações da sociedade civil, acadêmicos e iniciativas vinculadas às universidades e missões religiosas, o movimento indígena alcançou maior independência, assumindo um papel central em suas reivindicações. A presença de lideranças na Assembleia Constituinte de 1987 tornou-se um marco para o movimento indígena no Brasil, em um período de redemocratização. Delegações de vários povos ocuparam Brasília em uma ação crucial que garantiu maior visibilidade e suporte jurídico na Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição cidadã.

Uma imagem emblemática da Constituinte é o discurso de Ailton Krenak[17] , pintando seu rosto com tinta de jenipapo em protesto às modificações feitas nas reivindicações apresentadas nas subcomissões e comissões que antecederam a Comissão de Sistematização da Constituinte.



Figura 20 – Ailton Krenak discursando na Assembléia Constituinte Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q

> Na verdade, aquele momento ali que eu, na Constituinte, que eu pude me manifestar, expressando assim um coletivo, expressando a posição ou a visão de um coletivo sobre o momento histórico que a gente estava vivendo, a minha decisão de pintar o rosto de jenipapo, pintar a cara de

[17] Ailton Alves Lacerda Krenak é um líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor brasileiro da etnia indígena krenaque e Imortal da Academia Brasileira de Letras. Ailton é também professor honoris causa pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e é considerado uma das maiores lideranças do movimento indígena brasileiro, possuindo reconhecimento internacional. https://www.academia.org.br/academicos/ailton- krenak/biografia Acesso em 15/03/2025.

> jenipapo, é que o jenipapo, a despeito de ele ser uma coisa da cultura dos índios, que é pintar o rosto de preto, ele tem um certo sentido universal também que é do luto. Ao pintar aquela tinta preta no meu rosto eu estava rompendo com o diálogo ali, naquele espaço da Constituinte e declarando ao mesmo tempo um luto, uma indignação com a atitude canalha que os caras da direita, os racistas todos que estavam no Congresso expressavam contra os direitos humanos. Mas, eu também estava declarando uma guerra para eles, e gritando para eles: vocês são todos uns filhos da puta, e eu não tenho medo de vocês, morte, morte. Eu estava dando um grito de guerra e esse momento de ruptura com o diálogo, ele foi para mim uma experiência radical como ser humano também, porque ele me deu, ele abriu para mim a possibilidade de romper com o passado, romper com as coisas atrasadas no sentido de você ficar bloqueando os processos que são naturais, entendeu. Eu tinha entendido que naquele momento a gente tinha que botar pra quebrar mesmo, se a gente tivesse que brigar, os caras ficavam fazendo aquele jogo da direita, um jogo canalha da direita, assim, de cercear os nossos direitos, mas… cinicamente (KRENAK, Apud CAMPOS, 2018, p.381).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu duas disposições essenciais em relação aos direitos dos povos indígenas: o reconhecimento do direito originário às terras que tradicionalmente ocupam e à diversidade étnica e cultural, conforme disposto no artigo 231 da CF/88 e seus parágrafos, e o direito ao pleno exercício de sua capacidade jurídica para a defesa de seus interesses, previsto no artigo 232 da CF/88. Esses dispositivos integram um arcabouço normativo que redefiniu a relação entre os povos indígenas e o Estado após a promulgação da Constituição de 1988, rompendo com a lógica de tutela que tratava os indígenas como incapazes para a vida civil e para o exercício pleno de seus direitos.

Essa transformação promovida pela Constituição de 1988 consolidou os direitos indígenas como direitos fundamentais, reconhecendo os territórios tradicionalmente ocupados como direitos originários e formalizando o conceito de indigenato. Além disso, garantiu que as comunidades e organizações indígenas fossem legitimadas para atuar judicialmente na defesa de seus direitos e interesses, atribuindo status constitucional à capacidade jurídica desses povos.

A partir da década de 1990, com o respaldo dos direitos conquistados, abriu-se caminhos para a valorização de expressões culturais indígenas, incluindo a literatura que começou a emergir como um campo legítimo e dinâmico, no qual autores indígenas passaram a registrar suas histórias, teorias e saberes. Esse movimento rompeu com as imagens estereotipadas perpetuadas pela educação escolarizada, que frequentemente

reduzia os povos indígenas a uma visão homogênea e descontextualizada – como no mito do índio genérico onde acredita-se que todos falavam tupi, viviam em ocas, usavam arco e flecha e adoravam Tupã (Kayapó, 2020). A literatura indígena contemporânea, ao contrário, celebra a pluralidade de línguas, culturas e cosmovisões, reafirmando a riqueza e a diversidade dos povos originários e fortalecendo seu protagonismo na construção de narrativas próprias.

Os povos indígenas, ao longo dos anos seguintes, reivindicaram uma educação que respeitasse suas culturas, tradições e línguas, destacando a necessidade de escolas indígenas bilíngues ou multilíngues, adaptadas às especificidades de cada povo. Essa demanda era fundamental para assegurar que os processos de ensino e aprendizagem refletissem suas cosmovisões, práticas sociais e formas tradicionais de transmissão do conhecimento. Além disso, o crescente número de publicações de autoria indígena evidenciou a importância de garantir que mais indígenas tivessem acesso a uma educação diferenciada que os habilitassem em diferentes áreas, inclusive como autores, fortalecendo suas vozes na produção de saberes e na construção de narrativas sobre suas histórias e culturas (Dorrico, 2021[18]). Paralelamente, os indígenas também ressaltaram a relevância de que as escolas não indígenas assumissem a responsabilidade de ensinar a história e a cultura dos povos originários de maneira efetiva, combatendo preconceitos e estereótipos, como o mito do índio genérico (Kayapó, 2020).

Apesar de enfrentarem exclusões históricas, os povos indígenas mantiveram uma luta constante e articulada para assegurar o reconhecimento de seus direitos no campo educacional. A promulgação da Lei nº 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígenas nas escolas, representou uma conquista significativa nesse percurso, ainda que tardia. Diferentemente da Lei nº 10.639/03, voltada à história e cultura afro-brasileira e sancionada cinco anos antes, a inclusão dos conteúdos indígenas só ocorreu após intenso esforço do movimento indígena para denunciar a invisibilidade, o racismo e os estereótipos perpetuados nos currículos escolares. A Lei nº 11.645/08 é um marco porque rompe com o apagamento histórico e reconhece a importância de trazer para o ambiente escolar a real história dos povos originários, valorizando sua diversidade e contribuindo para uma educação que combata

[18] https://www.youtube.com/watch?v=zFOtyIL16kl Transmitido ao vivo em 29 de jun. de 2021 Acesso em: 24/10/22

o preconceito e o racismo. Essa conquista reafirmou a relevância das mobilizações indígenas como instrumentos de transformação social e da busca pela construção de uma escola não indígena menos preconceituosa.

3.2 Os indígenas no campo das Relações Étnico-Raciais e a Educação

As relações étnico-raciais no campo educacional e social representam as interações, dinâmicas e práticas que emergem entre diferentes grupos étnico-raciais em contextos mediados por fatores históricos, culturais, econômicos e políticos. No âmbito educacional, essas relações envolvem o reconhecimento da diversidade e a valorização das histórias, culturas e saberes de diferentes grupos étnicos, como afrodescendentes e indígenas. Incluem ainda o combate ao preconceito e à discriminação, a inclusão de saberes marginalizados nos currículos escolares, também incluem a desconstrução de estereótipos e o combate ao racismo estrutural e institucional, promovendo uma participação ativa de todos os grupos na vida democrática e nas políticas públicas. Nas palavras da professora Petronilha, podemos entender a educação para as relações étnico-raciais, da seguinte maneira:

> A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais [...] que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA apud FONSECA, 2011, p. 13)

Observando essa definição e analisando alguns documentos oficiais do Ministério da Educação referentes às relações étnico-raciais , dentre eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (2004), as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico- Raciais (2006), O Plano Nacional de Implementação

das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana (2013), é possível constatar que apesar de reconhecerem os indígenas como parte fundamental da diversidade étnica nacional, ambos os documentos priorizam as questões afro- brasileiras, alinhados ao escopo original da Lei nº 10.639/2003. Isso reflete uma lacuna nas políticas públicas educacionais, que ainda tratam a inclusão indígena como um tema insulado tanto nas legislações como nos debates acerca dos debates. A justificativa para tal conduta, recai sobre a possível fata de sistematização da Lei nº11.645/08, como podemos observar na afirmação contida no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana (2013):

> A necessidade de ampliação do diálogo para implementação da educação para as relações étnico-raciais foi dada também pela edição da Lei n° 11.645/08, que tornou a modificar mesmo dispositivo da LDB alterado pela Lei n° 10.639/03, estendendo a obrigatoriedade do "estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.
>
> Uma vez que a Lei n° 11.645/08 ainda não recebeu uma sistematização como a Lei n° 10.639/03, com diretrizes específicas, este Plano orienta os sistemas e as instituições a adotar os procedimentos adequados para sua implementação, visto que a lei mais recente conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a formação da nação brasileira (BRASIL, 2013, p.19).

Analisando o Dicionário das Relações Étnico-Raciais Contemporâneas que é uma publicação recente (2023) e se propõe a atender à crescente demanda por produções acadêmicas (RIOS et al., 2023) de autoria negra, indígena e de outros grupos racializados, conforme destacado em sua apresentação, pode-se observar que a obra reúne 76 autores e autoras e se apresenta como um instrumento de referência para o debate sobre as relações étnico-raciais no Brasil. No entanto, já na página 15, nota-se um equívoco significativo: a Lei nº 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, aparece impressa com o ano incorreto como "11.645/2009", o que pode caracterizar um erro de digitação, mas inegavelmente, merece atenção pois pode confundir os leitores da obra. Além disso, embora o dicionário inclua verbetes como Cultura Negra, Diáspora Negra, Filosofias

Africanas, Intelectuais Negros, Literatura Negra e Movimento Negro, evidenciando um foco nas experiências e produções da negritude, não há verbetes equivalentes dedicados às temáticas indígenas, como Literatura Indígena ou Movimento Indígena. Dos 55 verbetes contidos na obra apenas um é dedicado especificamente aos povos originários, descritos como: Povos Indígenas. Essa ausência é ainda mais expressiva diante do fato de que, entre os 76 autores da obra, apenas um se identifica como indígena, o que evidencia uma lacuna na representação e abordagem das questões indígenas no dicionário.

Acredito que caiba aqui dois questionamentos: Onde estão os indígenas no campo das Relações Étnico-Raciais? E ainda, quando será feita uma sistematização da Lei nº 11.645/08? Essa ausência impulsiona o não cumprimento das leis nas esferas educacionais. Logo os currículos não são modificados para atender o que indica a Lei, descolada da formação docente e discente, que vai pavimentando o caminho para as arbitrariedades e violências que ainda incidem sobre os originários.

A partir do conceito de necroeducação (SILVA, 2019), é possível refletir como essa perspectiva contribui para analisar o que ocorre com as questões indígenas nas escolas brasileiras. A necroeducação, conceito derivado das reflexões de Achille Mbembe (2016) sobre a necropolítica, refere-se às práticas educativas que operam pelo apagamento, silenciamento e exclusão — simbólica ou material — de determinados grupos sociais, especialmente pessoas negras, nos espaços escolares, negando-lhes o direito à vida plena, à história e ao reconhecimento de sua humanidade. Trata-se, portanto, de um dispositivo que reproduz as lógicas coloniais de desumanização, fazendo da escola um espaço que tanto pode perpetuar violências quanto resistir a elas.

Ao ampliar o olhar para a situação indígena, percebe-se que o mesmo mecanismo de morte simbólica e epistemicídio se aplica: a escola, historicamente, apaga as existências indígenas, silencia suas culturas, línguas e histórias ou as reduz a estereótipos e visões folclóricas. Mesmo diante de legislações como a Lei 11.645/08, que obriga o ensino da história e cultura indígena, a resistência em implementá-la de forma efetiva revela como o espaço escolar ainda é um território onde se "deixa morrer" a diversidade indígena, relegando-a à invisibilidade curricular e à marginalização dos saberes originários.

Desse modo, o conceito de necroeducação ajuda a compreender que, quando a

escola falha em reconhecer, valorizar e garantir o lugar dos povos indígenas em seu currículo, ela não apenas perpetua desigualdades, mas também contribui para um processo de negação existencial desses povos. Portanto, discutir a necroeducação em relação às questões indígenas é fundamental para pensar a escola como espaço de disputa entre o "fazer morrer" e o "fazer viver", e para propor práticas pedagógicas que rompam com essa lógica de exclusão e promovam a efetiva valorização das culturas indígenas.

Mesmo com a criação do Ministério dos Povos Indígenas[19] , não tem sido observado um diálogo entre este e o MEC. Talvez porque a luta dos indígenas ainda é pela sobrevivência e contra um racismo genocida que passa incólume nos noticiários atuais. É preciso nomear esse racismo e discuti-lo também na educação.

3.2 O racismo contra os indígenas

A compreensão do racismo contra os povos indígenas exige uma abordagem que vá além das formas explícitas de discriminação, identificando os mecanismos estruturais que historicamente sustentam sua marginalização. Inspirando-me no conceito de dispositivo de racialidade, desenvolvido por Sueli Carneiro (2023), proponho aqui uma aproximação desse referencial teórico para a análise do racismo contra os indígenas no Brasil. Tal abordagem busca evidenciar como os processos de racialização e subalternização, historicamente operados contra a população negra, também estruturam a exclusão dos povos indígenas. Para essa análise, mobilizam-se as discussões teóricas de Lourenço Jorge Cardoso (2010), em Branquitude Acrítica e Crítica: A Supremacia Racial e o Branco Antirracista; e as contribuições de Gersem Luciano Baniwa, em Antropologia Colonial no Caminho da Antropologia Indígena (2019). A partir dessa articulação, pretendo demonstrar que a invisibilização social e política dos indígenas, a negação de seus direitos territoriais e a reprodução de estereótipos são reforçadas por um sistema educacional eurocentrado e por políticas

[19] "O Ministério dos Povos Indígenas é um órgão da administração federal, criado em janeiro de 2023 pelo Presidente Lula, a partir das necessidades identificadas pelo Grupo de Trabalho dos Povos Indígenas, durante o Governo de Transição. Tem como objetivo atuar na implementação da política indígena e indigenista, a partir do reconhecimento, garantia e promoção dos direitos dos povos indígenas; reconhecimento, demarcação, defesa, usufruto exclusivo e gestão das terras e dos territórios indígenas; bem viver dos povos indígenas; proteção dos povos indígenas isolados e de recente contato; e acordos e tratados internacionais". https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/acesso-a-informacao/institucional Acesso em 21 março de 2025

públicas insuficientes, perpetuando a ideia de que esses povos representam um entrave ao progresso. Combater o racismo contra os povos indígenas exige o reconhecimento da pluralidade étnica e cultural do Brasil, a implementação de políticas inclusivas e o enfrentamento das estruturas de poder que mantêm essas desigualdades.

Sueli Carneiro, ao formular o conceito de dispositivo de racialidade, propõe uma leitura do racismo estrutural no Brasil fundamentada em mecanismos históricos e institucionais que asseguram a dominação e a negação da população negra em contraponto da afirmação de ser das pessoas brancas.

> (...) procuro mostrar a existência de um dispositivo de racialidade operando na sociedade brasileira de tal modo que, pela articulação de múltiplos elementos, configura racialidade como um domínio que produz poderes, saberes e subjetividades pela negação e interdição de poderes, saberes e subjetividades. Pode- se dizer que o dispositivo de racialidade instaura, no limite, uma divisão ontológica, uma vez que a afirmação do ser das pessoas brancas se dá pela negação do ser das pessoas negras. Ou, dito de outro modo, a superioridade do Eu hegemônico, branco, é conquistada pela contraposição com o Outro, negro (CARNEIRO, 2023, p.13).

Esses dispositivos operam através do epistemicídio, das interdições políticas e econômicas e da violência física e simbólica. A partir dessa perspectiva, é possível aproximar essa análise para compreender o racismo contra os povos indígenas no Brasil, povos que também são alvos de processos sistemáticos de exclusão e violência.

O texto de Lourenço Cardoso contribui para essa análise ao discutir o conceito de branquitude acrítica: a manutenção dos privilégios raciais por meio da negação do racismo e da perpetuação da supremacia branca "(...) a branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos não- brancos (CARDOSO, 2010, p. 611)".

No contexto indígena, essa branquitude acrítica se manifesta na recusa em reconhecer os povos originários como sujeitos de direitos, reforçando sua marginalização através de discursos que minimizam ou naturalizam a violência histórica que lhes foi imposta. Assim, a resistência em debater o racismo contra os indígenas, não apenas nas esferas educacional, social e política, mas também na esfera econômica, é propositalmente uma estratégia de manutenção da hierarquia racial branca e da exclusão

sistemática dessas populações.

Podemos observar que Gersem Baniwa, em sua análise sobre a antropologia indígena, reforça a ideia de que o racismo contra os povos indígenas não se limita às dimensões políticas e econômicas, mas também se manifesta no campo epistêmico e educacional. Ele argumenta que a antropologia tradicional muitas vezes reforçou visões colonialistas, negando a autonomia intelectual dos povos indígenas e perpetuando uma visão de tutela que os subalterniza.

> O primeiro pressuposto é o do racismo, cuja prática sistêmica na sociedade brasileira é, para mim, um fato inquestionável. Não é apenas racismo étnico, é também e, sobretudo, cultural, étnico e epistêmico. Racismo contra os povos indígenas é parte constituinte da cosmologia e da cosmovisão do ocidente europeu. A organização do pensamento, do conhecimento e das crenças está posta sobre a compreensão da natural e divina inferioridade de outros povos, culturas e civilizações não europeias (BANIWA, 2019, p. 26).

Além disso, Gersem destaca a necessidade de uma vigilância epistemológica para evitar que o conhecimento acadêmico continue reproduzindo as hierarquias coloniais, impedindo um verdadeiro diálogo intercultural.

Ao incorporar essas perspectivas, compreende-se que a branquitude acrítica não apenas legitima a negação de direitos territoriais e culturais dos povos indígenas, mas também opera para manter sua subalternidade dentro da estrutura social brasileira. Dessa forma, a análise dos dispositivos de racialidade de Sueli Carneiro aplicada ao contexto indígena deve considerar a influência da branquitude enquanto um mecanismo ativo na sustentação da desigualdade racial no Brasil, bem como os desafios epistemológicos e educacionais apontados por Gersem Baniwa para a construção de um conhecimento efetivamente intercultural e anticolonial.

O dispositivo de racialidade descrito por Carneiro estrutura-se como um mecanismo de poder que, por meio da articulação de diversos elementos (jurídicos, econômicos, culturais e epistemológicos), legitima e perpetua a subalternização de grupos racializados. No caso dos povos indígenas, esse dispositivo se manifesta pela negação de sua identidade e direitos territoriais, pela imposição de um modelo de cidadania que desconsidera suas formas de organização social e política, e pela violência histórica e contemporânea perpetrada pelo Estado e por setores da sociedade.

A dimensão do biopoder, no âmbito do dispositivo de racialidade (CARNEIRO, 2023), estabelece quais grupos são reconhecidos como detentores do direito à vida e quais são considerados descartáveis. No Brasil contemporâneo, os povos indígenas continuam a ser alvos dessa lógica excludente, sendo frequentemente tratados como vidas passíveis de eliminação. Essa realidade é reforçada por setores ligados ao agronegócio e ao latifúndio, cujos interesses econômicos frequentemente se sobrepõem à garantia dos direitos indígenas.

Além da violência física e territorial, a marginalização dos povos indígenas também se manifesta no âmbito epistêmico. Suas epistemologias, tecnologias e produções intelectuais são sistematicamente desconsideradas e invisibilizadas pelo epistemicídio promovido pela branquitude. Esse processo é amplificado pelos meios de comunicação e pelo imaginário social, que perpetuam a representação dos indígenas como sujeitos primitivos, desprovidos de conhecimento e alheios à modernidade. Dessa forma, a negação da intelectualidade indígena contribui para a manutenção das estruturas coloniais que sustentam sua exclusão e subalternização.

> Destaco também, dentre os elementos do dispositivo de racialidade, as múltiplas interdições das pessoas negras que, além de serem assassinadas intelectualmente, são interditadas enquanto seres humanos e sujeitos morais, políticos e de direito. Com a função de produzir exclusão, as interdições — presentes tanto na produção discursiva quanto nas práticas sociais — promovem a inscrição de indivíduos e grupos no âmbito da anormalidade, na esfera do não ser, da natureza e da desrazão, contribuindo para a formação de um imaginário social que naturaliza a subalternização dos negros e a superioridade dos brancos (CARNEIRO, 2023, p.14).

3.3 Epistemicídio Indígena

Dentro do dispositivo de racialidade, Carneiro (2023) destaca o epistemicídio como um dos seus principais elementos, referindo-se à destruição sistemática dos saberes e epistemologias dos grupos racializados. No caso dos povos indígenas, esse processo ocorreu através da imposição do pensamento eurocêntrico, da desqualificação de seus conhecimentos tradicionais e da marginalização de suas línguas e práticas culturais no sistema educacional brasileiro. O epistemicídio indígena também se manifesta na violenta assimilação forçada e na tentativa de apagamento das narrativas históricas dos povos originários e seus conhecimentos.

Complementando essa análise, Baniwa (2019) destaca que a antropologia tradicional e o sistema educacional têm historicamente reforçado narrativas coloniais que subjugam os povos indígenas, negando-lhes o direito à autonomia intelectual e política. Ele aponta que o racismo cultural, étnico e epistêmico se perpetua por meio de práticas institucionais que marginalizam os conhecimentos indígenas. A estrutura acadêmica, moldada pela branquitude acrítica (CARDOSO, 2010), frequentemente resiste à inclusão de epistemologias indígenas, tratando- as como inferiores ou exóticas, em muitos cursos universitários de História, Antropologia ou Relações Étnico-Raciais, os saberes indígenas são frequentemente abordados apenas em disciplinas optativas ou em tópicos marginais do currículo. Quando presentes, são tratados como "objetos de estudo" e não como epistemologias autônomas e válidas por si mesmas. Por exemplo, um curso de filosofia pode passar anos ensinando apenas autores europeus — como Platão, Descartes e Kant — sem nunca mencionar os sistemas filosóficos dos povos originários das Américas, como os princípios de reciprocidade e coletividade presentes no pensamento Guarani ou nos ensinamentos dos povos Andinos. Essa ausência ou marginalização reforça a ideia de que as epistemologias indígenas são menos complexas ou menos legítimas, perpetuando, assim, a lógica colonial da tutela e da subalternização.

Gersen Baniwa também propõe a necessidade de uma revolução pedagógica que rompa com a lógica eurocêntrica da educação e promova uma interculturalidade efetiva. Ele defende que a construção de um sistema educacional legitimamente plural exige o reconhecimento dos saberes indígenas como legítimos e indispensáveis para a produção do conhecimento. Esse processo deve ocorrer não apenas na antropologia, mas em

diversas áreas do conhecimento, garantindo que o ensino e a pesquisa incorporem as epistemologias indígenas em condições de equidade. A ausência de um diálogo qualificado entre os diferentes sistemas de conhecimento perpetua a subalternização dos povos indígenas e impede sua plena inserção como sujeitos epistêmicos e políticos dentro das instituições acadêmicas e escolares.

Outro elemento essencial do dispositivo de racialidade são as interdições que marginalizam e desumanizam os sujeitos racializados. Para os povos indígenas, essas interdições aparecem na negação de direitos territoriais e na criminalização de suas lutas. A violência contra os povos indígenas é traduzida na invasão e expropriação de suas terras, na exploração dos recursos naturais e na omissão do Estado (e as vezes promoção, como foi o caso na ditadura civil-militar documentado pelo Relatório Figueiredo) frente às violências cometidas contra suas comunidades. Isso martiriza os povos originários pois a ligação destes com a terra é totalmente diferente do que nós, não indígenas, entendemos. Teimamos em possuir a terra quando, na epistemologia indígena, é a terra que nos possui.

A luta constante por territórios configura a própria luta pela vida e ao não questionar os fundamentos da dominação racial branca e da negação de direitos dos originários, essa postura contribui para a perpetuação do racismo institucionalizado e para a marginalização contínua dos indígenas. Afinal enquanto grandes latifúndios destinados à monocultura, como a soja, ocupam milhões de hectares sem enfrentarem questionamentos públicos ou institucionais sobre a concentração de terras pois enxergam a terra como mercadoria um recurso a ser explorado, devastado e convertido em lucro - os povos indígenas seguem sendo pressionados, vigiados e impedidos de acessar e proteger territórios que historicamente ocupam reconhecem como sagrados, extensão do próprio corpo e fonte de vida . A simples menção à demarcação de terras indígenas provoca reações intensas, como se fosse uma ameaça ao "desenvolvimento", enquanto a expansão desenfreada do agronegócio — mesmo quando associada a desmatamento, expulsão de comunidades e violações de direitos — é normalizada e até incentivada. Esse duplo padrão revela uma estrutura racista e colonial, que legitima a acumulação privada de terras por elites econômicas, ao mesmo tempo em que criminaliza o direito dos povos originários de decidir como querem viver e como continuar cuidando de seus territórios de maneira sustentável, conforme seus modos de vida milenares. Daí a configuração da

ação do biopoder fazer morrer e deixar viver (CARNEIRO, 2023, p 61).

Sueli Carneiro, dialogando com Michel Foucault, aponta que o biopoder e a biopolítica operam através do racismo para regular vidas e promover mortes. No caso dos povos indígenas, esse biopoder e essa biopolítica se manifestam na negação de acesso à terra, à saúde, na fome e na violência policial e ruralista que ceifam suas vidas. A falta de políticas públicas eficazes e a permissividade estatal diante do garimpo ilegal, do desmatamento e dos ataques paramilitares contra comunidades indígenas são expressões desse biopoder e dessa biopolítica que determinam quais vidas são dignas de proteção e quais podem ser exterminadas impunemente.

> Há de se perguntar, no entanto, onde entra nesse esquema explicativo da biopolítica — que age principalmente sobre a vida — o exercício do direito de matar. Como é possível, pergunta o autor, que nessas condições o poder político venha a matar, a "reclamar a morte, pedir a morte, mandar matar, dar a ordem de matar, expor à morte não só seus inimigos, mas mesmo seus próprios cidadãos"? É aí que intervém o racismo, que embora já existisse muito antes do século XIX, foi inserido nos mecanismos internos do Estado pela emergência do biopoder. O racismo cumpre o papel de fragmentar o campo biológico, do qual o poder tomou conta, para dividí-lo conforme "raças" e assim introduzir um corte entre quem deve viver e quem deve morrer (CARNEIRO, 2023, p.63).

Apesar dessas estruturas de opressão, os povos indígenas seguem resistindo por meio da mobilização política, da luta por território e do fortalecimento de suas epistemologias. Assim como o movimento negro, o movimento indígena tem construído estratégias de enfrentamento ao racismo, reivindicando seus direitos constitucionais e promovendo a valorização de suas culturas e modos de vida.

Também é importante enfatizar a necessidade de práticas de vigilância epistemológica para evitar que a colonização continue sendo reproduzida dentro das estruturas educacionais e acadêmicas. Observa-se que a luta dos povos indígenas pela valorização de seus conhecimentos deve ser acompanhada por uma transformação na forma como a sociedade e as instituições lidam com a interculturalidade (BANIWA, 2019), garantindo um diálogo simétrico e respeitoso entre diferentes sistemas de conhecimento.

A aproximação dos dispositivos de racialidade de Sueli Carneiro para a questão indígena nos permite compreender como o racismo opera de maneira estruturada e institucionalizada contra os povos originários no Brasil. A violência física, econômica

e simbólica contra indígenas não é um fenômeno isolado, mas parte de um projeto histórico de negação de sua existência enquanto sujeitos políticos e sociais. Dessa forma, compreender e combater o racismo indígena exige um esforço de reconhecimento das dinâmicas históricas de opressão e das formas de resistência que esses povos constroem cotidianamente.

A falta de debate sobre o racismo enfrentado pelos povos e pessoas indígenas, aliada à ausência de sistematização e implementação efetiva da Lei nº 11.645/08 — conforme mencionado anteriormente — contribui para o esvaziamento da produção de subsídios didáticos voltados à valorização das culturas indígenas. Isso ocorre principalmente porque a maior parte da atenção de professores/as, da mídia, de grupos que defendem a educação antirracista e de outros atores envolvidos com a educação se concentra na aplicação da Lei nº 10.639/03, voltada para a história e cultura afro-brasileira, enquanto a dimensão indígena permanece muitas vezes invisibilizada ou tratada de forma superficial.

É preciso levar a discussão sobre o racismo contra os indígenas para os processos formadores dos/as professores/as em docência pois a escola parece ter sido encapsulada quando se fala da questão indígena. Ainda mais se levarmos em consideração que a maior parte das publicações de apoio à prática dos/as docentes é o livro didático, que já foi amplamente pesquisado e qualificado e desqualificado por pesquisas acadêmicas de diferentes naturezas.

Seria então a literatura indígena um subsídio didático aos professores/as que estão nas salas de aula?

4. A literatura indígena na formação de professores/as regentes

A literatura indígena, ao adentrar o espaço escolar, representa mais que um instrumento pedagógico: ela constitui um gesto político e epistemológico que desafia a hegemonia eurocêntrica que historicamente moldou o currículo escolar brasileiro. Através dela, é possível construir pontes entre os saberes ancestrais e os contextos educativos contemporâneos, favorecendo práticas que se orientam por princípios de pluralidade, interculturalidade e descolonização.

Neste capítulo, apresento uma reflexão sobre o papel da literatura indígena como ferramenta formativa e suas possibilidades na construção de um currículo indigenizado. O percurso teórico e empírico aqui exposto busca compreender as dimensões estéticas, simbólicas e políticas dessa literatura, bem como seu impacto na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto Histórias dos Nossos Ancestrais.

A literatura pode ser definida, em termos amplos, como uma forma de expressão artística construída pela linguagem verbal, que organiza a experiência humana em narrativas, poesias, peças teatrais e outros gêneros textuais, conferindo à palavra uma dimensão estética, simbólica e crítica. Ela ultrapassa a simples comunicação de ideias, trabalhando a linguagem em sua potência criativa para refletir, problematizar e imaginar realidades (CANDIDO, 2000). Entendo que a necessidade de adjetivar a literatura — como em “literatura negra”, “literatura indígena”, “literatura feminina”, entre outros exemplos — surge do reconhecimento de que certos grupos sociais, historicamente marginalizados, elaboram formas específicas de narrar o mundo a partir de suas experiências, perspectivas e valores próprios. Essas denominações não somente indicam uma literatura inferior ou meramente temática, mas revelam o deslocamento de vozes que, por muito tempo, foram invisibilizadas dentro do cânone literário tradicional, majoritariamente branco, ocidental e masculino. Assim, ao falar em “literatura indígena”, evidencia-se a existência de um corpo de obras que não apenas tematiza a identidade desses grupos, mas que também propõe novas estéticas, narrativas e epistemologias, desafiando as hierarquias literárias estabelecidas assumindo também uma homogeneidade da produção indígena. Portanto nesse capítulo

escolho nomear a literatura eurocentrada, masculina e hegemônica de literatura branca.

A intenção deste capítulo é trazer o debate sobre a literatura indígena que emerge, ao meu ver, como uma ferramenta crucial na formação de professores/as regentes, fornecendo subsídios didáticos que ampliem as perspectivas eurocentradas tradicionalmente presentes nos currículos escolares. Ela transcende a simples contação de histórias, oferecendo narrativas que valorizam a oralidade, a coletividade, as cosmovisões e os saberes ancestrais dos povos originários, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa.

4.1 A literatura indígena como expressão simbólica e política

A literatura, entendida como prática simbólica, não se limita à dimensão estética. Ela expressa visões de mundo, modos de existir e de resistir. Quando se fala em literatura indígena, não se trata apenas de uma categoria literária, mas de um campo de afirmação política e epistemológica, no qual a palavra escrita ou oral carrega memórias coletivas e saberes ancestrais.

A literatura indígena emerge como um espaço de denúncia e de cura, de reencantamento e de resistência. Ela propõe um deslocamento do olhar: em vez de observar o outro sob a ótica colonial, o leitor é convidado a perceber o mundo através das narrativas de quem historicamente foi silenciado. Nessa perspectiva, a literatura se torna um instrumento de luta, um território de fala e um meio de reeducação do olhar — tanto para os alunos quanto para os professores.

A diferenciação entre literatura indígena, literatura indigenista e literatura indianista constitui um ponto de partida essencial para a reflexão sobre as formas de representação dos povos originários na produção literária brasileira. Essa distinção permite compreender como diferentes contextos históricos, ideológicos e autorais moldaram as narrativas sobre — e produzidas por — sujeitos indígenas, revelando tensões entre apropriação, mediação e protagonismo na construção das identidades e memórias coletivas. Nesse sentido, discutir essas três vertentes é também problematizar as relações de poder inscritas na literatura e os modos pelos quais ela participa dos processos de colonização, resistência e afirmação cultural.

A pesquisadora e indígena Macuxi Trudruá Dorrico (2018) distingue tais tipos

de literatura em Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. A literatura indianista representa o indígena como o "bom selvagem" e herói nacional, oferecendo uma visão romantizada e, frequentemente, estereotipada das populações indígenas, muitas vezes retratando-as como indolentes e pouco civilizadas. Exemplos marcantes desse tipo de literatura são O Guarani (19966) e Iracema (19917), ambas obras do escritor brasileiro José de Alencar. No contexto do Romantismo brasileiro do século XIX, a literatura indianista desempenhou papel fundamental na elaboração de um projeto de identidade nacional que buscava afirmar a autonomia cultural do país recém-independente em relação à metrópole europeia. Nesse processo, o indígena foi eleito como símbolo da nacionalidade, figurando como o “bom selvagem” — conceito derivado do pensamento iluminista europeu, sobretudo de Jean-Jacques Rousseau — e como herói idealizado, puro e em harmonia com a natureza. As obras de José de Alencar citadas acima, exemplificam essa operação simbólica, na qual o indígena é incorporado ao imaginário nacional de forma romantizada e, simultaneamente, esvaziada de sua complexidade histórica e cultural.

Essa representação cumpria uma função política e ideológica: ao transformar o indígena em mito fundador, o Romantismo contribuiu para a construção de uma narrativa de nação conciliadora, que integrava o passado colonial e apagava os conflitos étnicos e raciais que marcaram a formação do Brasil. Dessa forma, o “índio-herói” alencariano não corresponde ao indígena real, mas a uma invenção literária que servia ao projeto de consolidação de uma identidade nacional homogênea, branca e civilizadora, em consonância com os ideais de modernidade e progresso do século XIX.

A literatura indigenista, por sua vez, é composta por obras que abordam a vida indígena, em suas formas de ser e outros temas correlatos, sendo, no entanto, criações de autoria não indígena, como por exemplo a obra Os índios e a civilização, de Darcy Ribeiro (1985). No contexto do século XIX, a literatura indigenista esteve associada ao projeto de construção do Estado-nação brasileiro, acompanhando as políticas de territorialização e integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Essa produção literária frequentemente refletia as concepções do Estado sobre os indígenas, oscilando entre a visão do indígena como obstáculo ao progresso e a tentativa de compreendê-los dentro da lógica civilizatória da época. Obras desse período, embora buscassem descrever aspectos da cultura indígena, frequentemente reproduziam discursos

eurocêntricos, reforçando a ideia de tutela e assimilação.

Por fim, a literatura indígena constitui-se de produções artísticas e literárias criadas exclusivamente por autores/as indígenas. Essas obras apresentam diversidade tanto em suas formas quanto em seus conteúdos, abrangendo temáticas étnicas (como cosmovisões, valores, tradições, resistências, lutas e processos de deslocamento ou perda dos territórios tradicionais ocupados pelos povos indígenas, resultando na ruptura de suas relações culturais, espirituais, sociais e econômicas com essas terras, ocasionando em um processo de desterritorialização e/ou desaldeamento, levando-os a migrarem para áreas urbanas ou outros espaços fora de suas comunidades originais); subjetivas (incluindo sentimentos, afetos e emoções); temáticas sobre identidade (tais como o sentimento de não pertencimento pois, muitos indígenas, especialmente os que vivem fora das aldeias, enfrentam pressões para se adequar à cultura não indígena, o que pode resultar em conflitos internos sobre manter ou adaptar sua identidade. Esse processo pode gerar uma sensação de não pertencimento em ambas as esferas: sentem-se distantes das tradições indígenas e, ao mesmo tempo, excluídos pela sociedade não indígena) e/ou sociais (como alcoolismo, drogas, violência e suicídio).

4.2 A estética e a política da palavra indígena

A literatura indígena rompe com os moldes eurocêntricos de narrativa e escrita ao afirmar a oralidade, a ancestralidade e a coletividade como fundamentos da palavra. Cada texto, seja poema, conto ou crônica, carrega uma relação viva com o território, com o corpo e com a memória dos antepassados.

A palavra indígena é corpo, que transita como território flutuante, som e gesto. É também território simbólico onde se inscrevem as cosmologias, os mitos de origem e as práticas de resistência. Essa literatura desloca as fronteiras entre o humano e o não humano, lembrando-nos de que “tudo é natureza”, como ensina Ailton Krenak.

Nas obras de autores como Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Olívio Jekupé, Tiago Hakiy e Célia Xakriabá, observa-se a presença de uma escrita que é também rito e ensinamento. Ela propõe uma estética da coexistência, em que as vozes ancestrais dialogam com as lutas contemporâneas por terra, território, língua e reconhecimento.

Ao trabalhar com obras de autoria indígena, os/as docentes têm a oportunidade

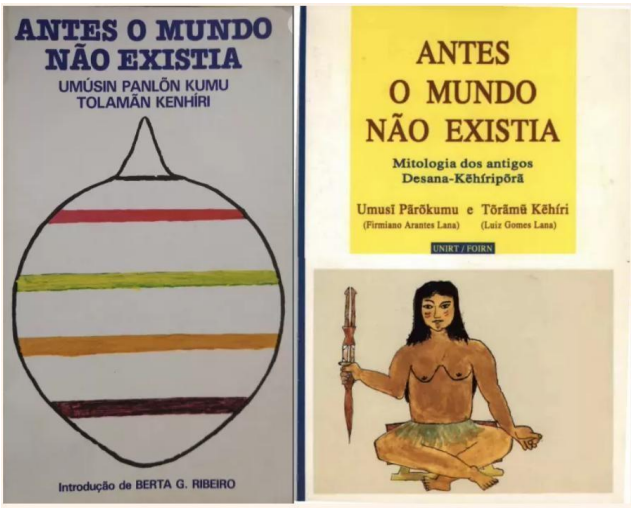
de romper com estereótipos e aprofundar o entendimento sobre a diversidade étnica e cultural do Brasil, integrando esses conhecimentos e tecnologias em suas práticas pedagógicas. Além disso, a literatura indígena permite um diálogo crítico sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, incentivando os/as professores/as a se tornarem agentes transformadores na promoção de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade de saberes dos povos originários.

A literatura indígena no Brasil tem se consolidado, ao longo das últimas décadas, como um campo literário próprio, com vozes e narrativas que expressam a pluralidade dos povos originários e suas visões de mundo. Entretanto, seu surgimento e reconhecimento como um segmento legítimo do cenário literário nacional é resultado de um longo percurso de resistência, marcado por dificuldades de acesso aos meios editoriais, marginalização cultural e apagamento histórico.

O marco inicial frequentemente atribuído à literatura indígena brasileira contemporânea remonta à publicação, em 1980, do livro Antes o mundo não existia, de Umúsin Panlõn Kumu e Tolamãn Kenhíri, do povo Desana. Contudo, registros anteriores, como os "poemas-pôster" e as cartilhas mimeografadas produzidas por Eliane Potiguara desde 1979, indicam que as manifestações literárias de autoria indígena antecedem tal publicação. Eliane Potiguara, uma das precursoras da literatura indígena e fundadora do jornal GRUMIN (Grupo Mulher- Educação Indígena), foi responsável por uma produção marcada pelo caráter poético, político e educativo, evidenciando a interseção entre literatura, gênero, etnia e direitos humanos. A própria Eliane Potiguara conta que começou a escrever na infância[20] ainda, cartas para sua avó mandar aos parentes distantes.

> A escritora Eliane nasceu no meio da militância. A militância me jogou na literatura e a literatura me jogou na militância também. Eu sou uma pessoa extremante observadora e eu observava as lágrimas da minha avó. Então aquelas lágrimas dela e das minhas tias avós que me incentivaram a escrever poesias e textos. As lágrimas, os cochichos e o sofrimento, daquelas mulheres solitárias, abandonadas pelo Estado, guiavam o meu olhar e o meu olhar foi minha primeira percepção literária. (POTIGUARA, 2021. 22:08 a 22:55)

[20] https://www.youtube.com/live/c3IHVLkovU0?si=3GSjvIgPcpyHCRth Acesso em 26/04/2025



Primeira e segunda edição o marco da literatura indígena "Antes o mundo não existia"

Fonte: Ecoa Uol[21]

Durante os anos 1980 e início da década de 1990, a produção indígena era viabilizada de maneira artesanal e independente, com publicações autossustentadas e distribuição restrita. Autores como Olivio Jekupé e Ailton Krenak enfrentaram grandes barreiras para acessar o mercado editorial. Jekupé, por exemplo, publicou seu primeiro livro de poesias em 1993, de forma independente, enfrentando a rejeição inicial de editoras e a falta de interesse no protagonismo indígena.

> Era uma época que não havia indígenas publicando com facilidade. Então eu fui escrevendo, guardando meus textos. Depois quando eu mudei pra São Paulo, comecei a procurar editoras aqui, só que as editoras não tinham interesse nenhum em publicar autores idígenas. Aí descobri, por acaso uma editora chamada Scortecci. Nela, eu publiquei em uma antologia junto com outros escritores do Brasil. E em 1993, lancei um livro de poesias chamado *Leópolis Inesquecível* e, em 1999, publiquei *500 anos de angústia*, independente, que eu mesmo paguei e fui divulgando de boca em boca, vendendo para as pessoas que vinham aqui na aldeia (JEKUPÉ, Ecoa Uol, 2020).

A virada significativa ocorreu em 1996 com a publicação de Histórias de Índio, de Daniel Munduruku, pela Companhia das Letrinhas. A obra marcou o início do reconhecimento da literatura indígena por grandes editoras, especialmente no nicho da literatura infantojuvenil. Munduruku, educador e antropólogo, vislumbrou o potencial

[21] https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/arte-fora-dos-centros/2020/07/23/breve-historia-da-literatura-indigena- Acesso eem 26/04/25

formativo da literatura para crianças como um meio de romper estereótipos e apresentar a cosmovisão indígena a leitores não indígenas. A partir de então, diversos autores passaram a investir na produção de livros voltados ao público infantil, o que contribuiu para maior visibilidade do movimento literário indígena.

Nos anos 2000, a literatura indígena passou por uma expansão, com o surgimento de novos escritores e maior inserção em políticas públicas de educação e cultura, como por exemplo a promulgação da Lei nº 11.645/08. A atuação de autores como Kaká Werá, que fundou a primeira editora indígena do Brasil em 1992, e a circulação de obras como Metade cara, metade máscara, de Eliane Potiguara, lançada em 2004 com apoio de Munduruku, evidenciam o fortalecimento do campo literário indígena.

Importa destacar que a literatura indígena contemporânea, segundo a definição da escritora e acadêmica Graça Graúna (2003), distingue-se da literatura indígena clássica – vinculada à oralidade e aos mitos – por apresentar autoria individual e diálogos com elementos da literatura ocidental, sem abdicar de seus referenciais culturais originários. A oralidade, todavia, permanece como traço fundamental, influenciando tanto as temáticas quanto as estruturas narrativas dessas obras.

A trajetória da literatura indígena, portanto, reflete uma complexa articulação entre memória ancestral, luta política, afirmação identitária e inserção no mercado editorial. Trata-se de uma literatura de resistência, que utilizou a escrita alfabética como ferramenta e instrumento para que os conhecimentos, que tradicionalmente residem na oralidade, possam chegar na sociedade branca dominante, por meio do objeto livro. Sendo também a literatura indígena, referência de afirmação estética e epistemológica, que questiona paradigmas coloniais e amplia os horizontes da literatura branca brasileira contemporânea. Linda Smith (2018), mulher indígena Maori da Nova Zelândia, descreve a experiência da escrita que deseja romper esse colonialismo tardio:

> Nós, os povos indígenas, queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, à nossa maneira, para os nossos próprios fins. Não se trata simplesmente de compor um relato oral ou uma genealogia do processo de nomear nossos territórios e os eventos que desataram a violência sobre estes, mas de dar vazão a uma poderosa necessidade de dar testemunho e de restaurar o espírito, para assim ressuscitar um mundo fragmentado e moribundo (SMITH, 2018, p. 42).

Dentro do campo da luta política, voltemos à Constituinte de 1988, onde os indígenas passam a ser reconhecidos como cidadãos e só então puderam assinar suas produções escritas como autores, com a conquista do direito ao pleno exercício de sua capacidade jurídica para a defesa de seus interesses. O que nós não indígenas chamamos de literatura, passa a ser produzida pelos próprios sujeitos indígenas, registrando ao modo dos brancos, seus saberes e tecnologias ancestrais que foram e ainda são vilipendiados e vitimados pela pilhagem epistêmica colonial.

Assim a escrita, historicamente valorizada como símbolo de civilizações consideradas superiores, foi frequentemente utilizada como critério para deslegitimar os modos de pensar de sociedades orais, como as indígenas, associando-as à ausência de pensamento crítico, distanciamento emocional e falta de objetividade. Nesse contexto, a escrita, juntamente com a teoria e a história, constituiu os principais fundamentos sobre os quais a pesquisa ocidental construiu seu olhar sobre os povos indígenas. No entanto, quando os próprios indígenas passam a se apropriar da escrita, como uma ferramenta, para narrar suas vivências, perspectivas e saberes, essa ação adquire um caráter político e, muitas vezes, desafia estruturas epistemológicas consolidadas, gerando desconforto ou resistência por parte daqueles acostumados a falar sobre os indígenas, em uma relação vertical de poder. Os Napê[22] precisam calar e deixar que cada povo fale por si mesmo em um diálogo horizontal desafiador.

Acompanhando a trajetória da literatura indígena, descrita anteriormente, nesse capítulo, podemos observar que a literatura indígena ainda é majoritariamente vista e comercializada como literatura infantojuvenil devido a uma confluência de fatores históricos, sociais e mercadológicos que perpetuam uma visão colonial e reducionista sobre as produções culturais indígenas.

Em primeiro lugar, o mercado editorial e o sistema crítico literário branco continuam a relegar os/as escritores/as indígenas e negros/as a uma posição periférica, tratando suas obras, não como manifestações estéticas autônomas, mas como objetos de interesse etnográfico. Tal perspectiva implica a valorização de seus textos principalmente pelo seu caráter informativo ou pedagógico, e não pela sua qualidade literária ou inovação estética. Essa marginalização é evidenciada pela escassa presença de autores indígenas em antologias de literatura contemporânea e pela falta de

[22] Napê: termo yanomami usado para designar os não-indígenas.

ressonância crítica nos grandes veículos de imprensa.

A predominância da classificação da literatura indígena como infantojuvenil também se insere nesse contexto. Conforme aponta Daniel Munduruku[23] (2024), muitos autores direcionam suas obras às crianças e jovens como uma estratégia consciente de intervenção social, visando formar novas gerações abertas à diversidade cultural e livres de preconceitos. Essa escolha, portanto, é em parte deliberada e corresponde a um projeto político-pedagógico assumido pelos próprios escritores indígenas.

Entretanto, é necessário problematizar o quanto essa classificação infantojuvenil decorre também de um processo de infantilização do pensamento indígena e de uma tutela epistêmica por parte das instâncias legitimadoras da literatura (SAAVEDRA, 2020). Ao rotular essas produções como voltadas para crianças e adolescentes, o mercado e a crítica acabam reforçando a ideia de que a literatura indígena possui valor apenas enquanto veículo de ensino ou transmissão de conhecimentos tradicionais, e não enquanto arte literária plena, capaz de dialogar de igual para igual com outras expressões da literatura contemporânea.

> Porém, seria importante questionar até que ponto a publicação da literatura indígena sob o rótulo infanto-juvenil é realmente uma literatura destinada especificamente a esse público ou se não se trata de mais uma forma de "infantilizar" o pensamento indígena sob a ideia de uma "intenção pedagógica", informativa, porém jamais estética (SAAVEDRA, 2020, p.111)

Ademais, pode-se observar outro aspecto problemático nas escolhas dos mercados literários: a restrição temática em torno dos mitos tradicionais indígenas. Resta questionar se essa ênfase advém de uma escolha consciente dos autores, de sua cosmovisão e projetos literários, ou se decorre de um direcionamento mercadológico que privilegia apenas obras que reforcem a imagem do indígena associado exclusivamente à oralidade, à natureza e à ancestralidade. Tal seletividade temática indicaria a persistência de um interesse limitado e estereotipado pelas produções indígenas, desestimulando narrativas que rompam com esse imaginário.

Portanto, a comercialização da literatura indígena como literatura infantojuvenil

[23] Seminário "História Oral e Literatura Indígena" promovido pela Fundação Biblioteca Nacional, Transmitido
ao vivo em 13 de dez. de 2024 e acessado em 26/04/2025.
https://www.youtube.com/watch?v=UXXzppzLRZ4

é um fenômeno ambíguo: revela tanto uma estratégia de resistência e transformação social adotada pelos escritores, quanto uma forma de contenção e marginalização imposta pelas estruturas dominantes do mercado editorial branco e da crítica literária branca.

> O moviemnto de literatura indígena fala desde sempre que chegou no mercado editorial brasileiro negociando. Nada foi gratuito. Um dos caminhos que conseguimos fazer foi acessar esse mercado infantil e juvenil. A maior quantidade de obras, o nosso maior público ainda é o público infantil e juvenil. (DORRICO[24], 2025, 19:28 a 19:50)

A literatura indígena contemporânea tem se consolidado como um campo de expressão intelectual e cultural profundamente ligado às múltiplas formas de saber e existir dos povos originários. Conforme podemos observar nas reflexões de Trudruá Dorrico (2025) no vídeo "A literatura indígena e seu papel na preservação da cultura e identidade[25] ", essa produção já foi identificada por termos como "oralitura" e "textualidades indígenas", o que evidencia seu enraizamento nas tradições orais e nas formas plurais de linguagem que extrapolam a escrita alfabética. Para a autora, escritores como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara e Kaká Werá desempenharam papel fundamental na abertura de caminhos para que a literatura indígena ganhasse visibilidade, especialmente através da literatura infantil e juvenil, adotada como estratégia de inserção no mercado editorial. Atualmente, observa-se a ampliação desse movimento, com a emergência de novos autores indígenas que escrevem em diferentes gêneros literários. Em particular, as antologias, poesias e poemas têm buscado narrar histórias do passado e do presente, abrangendo a diversidade epistêmica e cultural dos povos indígenas. Essas produções literárias contemplam não apenas aspectos históricos e sociais, mas também elementos sensíveis e espirituais, como os sonhos — que ocupam papel central em muitas cosmologias, como no caso do povo Yanomami, para quem os sonhos são fonte de orientação, memória e conhecimento. Assim, a literatura indígena reafirma sua singularidade ao integrar linguagens ancestrais e territoriais em uma escrita que não se dissocia da vivência coletiva e da espiritualidade.

De modo geral, os/as professores/as têm acesso à literatura indígena, primordialmente, por meio da sua classificação como literatura infantojuvenil, uma vez

[24] https://youtu.be/JhJpMDuKT8o?si=G3PIf5cu51Etu01E Acessado em 25/07/2025
[25] Idem a nota 24

que essas obras costumam ser inseridas nos catálogos literários de programas governamentais e nas propostas curriculares de escolas que buscam promover a inclusão da temática indígena no ambiente escolar ou, nos textos dos livros didáticos. Frequentemente, esse é o único contato que muitos docentes possuem com a produção literária indígena, o que limita sua compreensão da diversidade e da riqueza estética presentes nesse campo. Tal realidade aponta para a necessidade urgente de ampliar a formação docente, de modo que os professores tenham acesso a uma variedade maior de títulos e autores indígenas, reconhecendo a literatura indígena para além de sua função pedagógica e valorizando-a enquanto expressão artística legítima e plural.

Diversos cursos de graduação e pós-graduação voltados à formação de professores/as ainda alegam desconhecer textos, livros e autores indígenas, ou afirmam que suas grades curriculares e ementas disciplinares não contemplam referenciais teóricos produzidos por indígenas. No entanto, uma simples consulta a meios digitais ou por exemplo à Livraria Maracá[26] — plataforma on-line especializada em literatura indígena brasileira — revela a vasta produção de escritores indígenas provenientes de diferentes povos e regiões do país. Esses/as autores/as compartilham seus conhecimentos, tradições e histórias por meio da escrita, demonstrando a diversidade e a vitalidade de suas vozes. Importa ressaltar que a literatura indígena contemporânea não se restringe apenas à abordagem de mitos ou cosmologias: os escritores indígenas produzem textos sobre os mais variados temas, refletindo a inserção dos povos indígenas em múltiplos espaços da sociedade contemporânea, incluindo os meios acadêmicos. No vídeo A Literatura Dos Povos Originários , o autor indígena Daniel Munduruku nos diz:

> Os indígenas foram mostrando a sua competência, a sua capacidade de dominar as várias linguagens da arte sobretudo. Mas também as várias linguagens acadêmicas, para falar sobre si mesmo e para mostrar o seu potencial, potencial artístico, potencial acadêmico enfim, o seu potencial linguístico. Foram conseguindo apresentar para o povo brasileiro que nós sim, podemos ser quem quisermos ser. (MUNDURUKU, 2024, 9:47 a 10:18)

É imprescindível que os adultos, especialmente os/as professores/as em exercício, leiam e se aproximem da literatura indígena. A maioria dos/as docentes foi formada a partir de uma tradição literária branca, hegemônica, predominantemente

[26] https://www.livrariamaraca.com.br/sobre-maraca-livraria-indigena/

eurocêntrica, centrada no cânone ocidental e excludente de expressões culturais que não se alinhem a seus parâmetros tradicionais. Nesse contexto, torna-se urgente que esses/as profissionais tenham acesso e contato com o pensamento literário indígena, caracterizado por uma perspectiva coletiva, agregadora e profundamente enraizada na ancestralidade de seus povos. Tal aproximação não apenas amplia a compreensão estética e epistemológica dos/as educadores/as, como também possibilita a construção de práticas pedagógicas mais pluralistas e antirracistas.

A ausência de políticas públicas específicas voltadas à aquisição e à circulação de obras de autoria indígena nas escolas municipais de Petrópolis evidencia uma lacuna que compromete a efetiva implementação da Lei nº 11.645/08 e a construção de práticas pedagógicas decoloniais. A ampliação dos acervos literários com títulos e exemplares de escritores e escritoras indígenas é condição indispensável para que docentes possam incorporar essas produções em seus planejamentos, favorecendo o reconhecimento das múltiplas epistemologias, cosmologias e narrativas que compõem o patrimônio cultural brasileiro. Sem o acesso a tais obras, torna-se inviável desenvolver uma abordagem crítica e contextualizada da literatura indígena, restringindo o potencial formativo e intercultural da escola. Assim, políticas públicas de aquisição, distribuição e formação continuada devem caminhar de forma articulada, garantindo que professores/as e estudantes possam dialogar com a diversidade estética, política e espiritual da literatura indígena contemporânea.

Nesse sentido, torna-se indispensável ampliar o repertório literário disponível aos/as docentes, incorporando obras que representem a diversidade de vozes e experiências dos povos originários. A leitura de livros escritos por autores/as indígenas possibilita aos/as professores/as não apenas o acesso a novos referenciais estéticos e epistemológicos, mas também a oportunidade de repensar suas práticas pedagógicas à luz de uma educação antirracista, pluriepistêmica e comprometida com a justiça histórica. De acordo com alguns dos livros adotados no Projeto Histórias dos Nossos Ancestrais, citado no início dessa pesquisa, é possível observar como a literatura indígena oferece uma multiplicidade de linguagens e saberes que desafiam os limites do cânone tradicional. Essas obras, ao conjugarem narrativa, poesia, espiritualidade e memória, não apenas ampliam o conceito de literatura, mas também convocam os/as leitores/as a se engajarem em uma escuta sensível e ética das histórias silenciadas. É a

partir dessa perspectiva que se propõe a análise de algumas das obras utilizadas no projeto, cuja potência estética e política contribui para a valorização das culturas indígenas no contexto escolar e formativo.

4.3 Obras analisadas no projeto Histórias dos Nossos Ancestrais

Os livros utilizados no projeto foram escolhidos primeiramente observando-se a disponibilidade dos mesmos nas salas de leitura das escolas, foram encontrados poucos títulos de autores/as indígenas e dentre esses um dos livros foi *Histórias que eu ouvi e gosto de contar* de Daniel Munduruku, enviado pelo MEC (Ministério da Educação) através do PNLD/Literário (Programa Nacional do Livro Didático). Aby Ayala Membyra Nhe'engara – Cânticos de uma filha da terra, de Eva Potiguara; Cantos e Encantos – bilíngue Ze'egete e Português, organizado por Potyra KriKati Guajajara e Urutau Guajajara; A cura da Terra, de Eliane Potiguara, foram adquiridos com recursos próprios da pesquisadora e A pescaria do Curumim, de Tiago Hakiy, foi distribuido pela fundação Itaú Social por meio do programa *Leia com uma criança,* esses títulos foram escolhidos por trazerem autores importantes e expoentes da literatura indígena e revelarem a potência estética, política e espiritual da literatura indígena contemporânea.



Figura 21 – Capas de alguns livros trabalhados - Fonte: Arquivo pessoal

Analisadas à luz da concepção de literatura enquanto expressão simbólica e crítica das experiências humanas, como proposto nesse capítulo, essas obras se articulam

como narrativas que extrapolam o campo do texto escrito para acessar camadas sensíveis de memória, oralidade, ancestralidade e resistência.

4.4 Literatura indígena e formação docente, indigenizando o imaginário e a escola

A presença da literatura indígena na escola revela-se não apenas como conteúdo curricular, mas como ferramenta de formação continuada para os/as professores/as. Ao entrar em contato com essas obras, os educadores se veem desafiados a rever suas próprias concepções de cultura, natureza e humanidade.

Os seminários e encontros formativos realizados ao longo do projeto evidenciaram que muitos professores nunca haviam tido contato com autores indígenas. Ao lerem e discutirem as obras, ampliaram suas referências e desenvolveram novas estratégias pedagógicas, capazes de romper com o currículo monocultural.

A literatura indígena, nesse sentido, não forma apenas leitores, mas também professores mais críticos e conscientes. Ela ensina que o ato de educar é também um ato de reexistir, de reconhecer o outro e de aprender com ele. Promover a leitura de autores indígenas é, portanto, um gesto de formação ética e epistemológica, que transforma o modo como se pensa e se pratica a educação.

Indigenizar a escola é um movimento que vai além da inclusão de conteúdos sobre os povos indígenas no currículo: é transformar o próprio modo de ensinar e aprender, devolvendo à oralidade o espaço precioso que ela foi perdendo no decorrer da história eurocentrada da educação. Como afirma Célia Xakriabá, indigenizar é “fazer o movimento reverso”, permitindo que os saberes indígenas também eduquem o pensamento ocidental.

A literatura de autoria indígena viabiliza a oralidade naturalmente, por meio de uma contação de hisória, de uma roda de conversa, de uma reunião formativa, de um ensinamento coletivo. O povo Galibi Marworno, por exemplo abordam diversos temas quando se reunem para a contação de histórias como narra Lúcia Tucuju:

> A contação de histórias é uma prática cultural essencial para o povo Galibi Marworno, transmitindo conhecimentos, valores e a

> história do povo por meio da oralidade. As histórias são importantes para manter viva a memória do passado, reforçar a identidade cultural e promover a conexão entre as diferentes gerações (TUCUJU, p. 110, 2025).

Ailton Krenak reforça essa perspectiva ao lembrar que o ser humano precisa "adiar o fim do mundo" através de uma nova relação com a Terra, pautada pelo respeito e pela interdependência. Ao aproximar crianças, professores e comunidades dessas ideias, a literatura indígena contribui para um processo de reencantamento da educação — um chamado à responsabilidade planetária e à convivência harmônica entre todos os seres.

Indigenizar o imaginário é, portanto, um ato de justiça e de reconstrução simbólica. É devolver às escolas o direito de conhecer o Brasil em sua inteireza, com suas múltiplas vozes, histórias e cosmologias. A literatura indígena, com sua força poética e política, torna-se um dos caminhos mais potentes para essa transformação.

Por meio da prosa poética e da poesia, os autores indígenas reivindicam a literatura como território de visibilidade e afirmação identitária, transformando a arte em ferramenta de resgate e fortalecimento cultural. As antologias e poemas se configuram como formas de narrar as histórias de ontem e de hoje, contemplando a pluralidade epistêmica dos povos originários e incorporando elementos fundamentais de suas cosmologias, como os sonhos — dimensão central, por exemplo, entre os Yanomami, onde o sonho é uma linguagem de saber e cura. A antropóloga e indigenista Hanna Limulja destaca a importância do sonho para os Yanomami:

> Um aspecto importante que notei entre os Yanomami é que o sonho é tão fundamental que parece estar em todos os lugares. O sonho está relacionado diretamente com os acontecimentos da vigília, com a doença, com a morte, com o xamanismo, com os mitos, com a relação com os outros que compõem o cosmos, com o conhecimento, etc. Enfim, ele está em todos os lugares. E, na floresta yanomami, tudo sonha e tudo pode ser sonhado (LIMULJA, 2019, p.15).

Os livros citados acima, também reconfiguram as fronteiras do literário, indigenizando o imaginário ao integrarem conhecimentos sobre fauna, flora, espiritualidade e coletividade, mostrando que somos natureza (Krenak 2020) em uma perspectiva que rompe com os paradigmas da literatura branca e ocidental.

Assim, cada uma dessas obras contribui para descolonizar a produção literária e para ampliar as possibilidades de leitura e formação estética de leitores/as e educadores/as, ao evidenciar que a literatura indígena é, ao mesmo tempo, arte, conhecimento, território e memória viva. Uma ferramenta possível e potente para indigenizar a escola, ou parte dela.

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou evidenciar que a escola, tal como historicamente estruturada, não foi pensada para acolher saberes, epistemologias e modos de vida indígenas. Marcada por uma lógica eurocêntrica, elitista e racista, a escola brasileira ainda opera sob o paradigma da monocultura do saber e da homogeneização cultural, apagando a pluralidade que constitui o país. Nesse cenário, indigenizar a escola, no sentido pleno do termo, é um desafio que esbarra em limites estruturais e ideológicos profundos. A escola, em sua configuração atual, dificilmente comporta práticas pedagógicas genuinamente pluriepistêmicas e inter culturais, uma vez que seus currículos, seus métodos e sua organização do conhecimento seguem subordinados à lógica ocidental e colonial. No entanto, apesar da impossibilidade de uma indigenização integral do modelo escolar vigente, este trabalho demonstrou que a inserção da literatura de autoria indígena representa um caminho possível, concreto e urgente para iniciar transformações significativas.

Ao concluir esta pesquisa, retorno simbolicamente à carta "*Querida Professora Andresa"*, escrita como um exercício de autoanálise e deslocamento epistemológico. A interlocução entre a professora que fui e a educadora que me torno revela não apenas um percurso individual de conscientização, mas também um movimento coletivo de resistência e reconstrução. A carta, ao mesmo tempo confessional e política, representa um gesto de reexistência — um convite à escuta das vozes historicamente silenciadas e à reconstrução de práticas pedagógicas a partir de outras epistemologias. Ela traduz, portanto, o caminho de indigenização que perpassa toda esta dissertação: um processo de desaprendizagem colonial e de reaprendizagem ancorada nos saberes ancestrais e nas cosmologias dos povos originários.

As reflexões tecidas ao longo do trabalho evidenciam que indigenizar a escola ultrapassa o campo da inclusão temática ou simbólica; trata-se de tensionar as estruturas eurocêntricas que sustentam o racismo epistêmico e o epistemicídio, conforme discutem Sueli Carneiro (2023) e Lourenço Cardoso (2010). Nesse sentido, o diálogo com autores e autoras indígenas — como Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Trudrua Dorrico, Ailton Krenak e Célia Xakriabá — revelou que a literatura indígena é mais que um

gênero literário: é um instrumento de reencantamento do mundo, de reterritorialização da palavra e de pedagogia da terra. A carta “Querida Professora Andresa” simboliza, assim, o reencontro entre a professora e a pesquisadora, entre a prática e a teoria, entre o eu e o coletivo, numa perspectiva de decolonização das subjetividades docentes.

Ao longo da análise e da aplicação do projeto Histórias de Nossos Ancestrais, constatou- se que professores/as e alunos/as têm a possibilidade de aprender juntos, partindo do reconhecimento das lacunas formativas que atravessam a prática docente no que se refere à temática indígena. O contato com a literatura indígena — entendida aqui como expressão viva de saberes, cosmologias e linguagens plurais — revelou-se não apenas uma ferramenta didática eficaz, mas um dispositivo potente de descolonização do pensamento e da prática educativa. As obras literárias indígenas possibilitam aos leitores o acesso a mundos simbólicos que desafiam a linearidade da história oficial, reconstroem narrativas silenciadas e evocam formas outras de relação com o tempo, o território, os seres e a natureza. Dessa forma, ao incluir esses textos nos contextos escolares, criam-se brechas no currículo hegemônico por onde podem emergir novos sentidos e possibilidades pedagógicas.

Durante os meses de desenvolvimento do projeto em escolas públicas da cidade de Petrópolis, foi possível observar que os/as docentes, ao mesmo tempo em que introduziam os livros nas atividades com as crianças, reconheciam suas próprias limitações e expressavam o desejo de aprender. Esse movimento foi de extrema importância, pois reafirma a compreensão de que a formação docente deve ser contínua, dialógica e construída a partir da escuta e da convivência com os saberes silenciados. Professores e professoras, em sua maioria, não tiveram acesso a uma formação que incluísse autores/as indígenas, o que reforça a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação continuada com ênfase na valorização da literatura indígena. As escolas que, embora não tenham participado diretamente do projeto, incentivaram a participação de seus/suas professores/as nos seminários e oficinas, desenvolveram atividades literárias próprias e encaminharam convites para que eu pudesse acompanhá-las, realizando registros e fotografias, alguns dos quais são apresentados a seguir.



Figura 22 – Cartaz de divulgação da Feira Literária – Fonte: arquivo pessoal





Figura 23 Manto Tupinambá construído na aula de Arte com papel crepom/ Figura 24 – Trabalho sobre a obra de Eliane Potiguara – ambos expostos na Feira Literária - Fonte: Arquivo pessoal

No entanto, evidenciou-se que a ausência de acervos adequados nas escolas municipais constitui um obstáculo estrutural à implementação efetiva da Lei nº 11.645/08. Diante disso, esta pesquisa aponta para a necessidade urgente de formulação de políticas públicas educacionais específicas, que garantam o acesso e a circulação dessas obras. Propõe-se, como encaminhamento concreto, a elaboração de um policy paper[27] que segundo Secchi (2021) é " um documento analítico e propositivo que apresenta um problema público, discute suas causas e consequências e oferece recomendações concretas de políticas ou ações governamentais baseadas em evidências." Tal proposta é destinada ao poder público municipal, com recomendações para a aquisição sistemática de um acervo consistente de obras de autores e autoras indígenas — contemplando diferentes gêneros literários e faixas etárias — a ser distribuído em todas as escolas da rede. Tal medida deve integrar um plano mais amplo de formação continuada de professores/as, de modo que o uso pedagógico desses materiais esteja articulado a uma abordagem crítica, plural e intercultural.

A literatura, como espaço de expressão artística e resistência, é, portanto, uma chave para o início da indigenização possível da escola: não aquela que busca assimilação ou romantização, mas a que reconhece os povos indígenas como sujeitos históricos, produtores de conhecimentos e protagonistas da própria narrativa. Indigenizar a escola, mesmo que parcialmente, é desestabilizar os alicerces do projeto colonial de educação. É afirmar que existem outras formas de aprender, de ensinar, de viver e de escrever o mundo. Ao incorporar a literatura indígena nos currículos, não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de permitir que outras epistemologias — marcadas pela ancestralidade, pelo território, pela oralidade e pelo sonho — entrem na escola e, com elas, outras formas de ser e de existir.

Por fim, esta pesquisa não propõe soluções fechadas, mas abre caminhos para que outras educadoras e educadores, inquietos com os limites do modelo atual, possam construir práticas pedagógicas mais sensíveis, críticas e plurais. O trabalho com a literatura indígena é um convite para repensar o papel da escola como espaço de escuta, acolhimento e transformação. Ainda que a indigenização total da escola seja inalcançável sob sua forma atual, é pela palavra — poética, ancestral e viva — que

[27] Esse policy paper pode ser encontrado nos anexos.

podemos começar a deslocar seus muros. Que as escolas possam, cada vez mais, abrir espaço para as histórias dos nossos ancestrais e para os mundos que elas convocam.

Retomar a "professora Andresa" da carta é reconhecer que o processo formativo não se encerra com a titulação acadêmica, mas se reinventa no compromisso ético com a transformação social. Indigenizar a escola, afinal, é também indigenizar-se — deixar-se afetar por outras formas de ver, sentir e narrar o mundo. Que esta pesquisa, como a carta, siga ecoando como um chamado à ação: que inspire a escrita de políticas públicas, a criação de acervos e a consolidação de uma educação pública verdadeiramente comprometida com a justiça cognitiva, a pluralidade epistemológica e a vida em sua integralidade.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografias**. https://www.academia.org.br/academicos/ailton-krenak/biografia Acesso em 17 de març de 2025.

ALBERNAZ P de C, Carvalho JJ de. **Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica.** Horiz antropol [Internet]. 2022May;28(63):333–58. Available from: https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000200012

ALENCAR, José de. **O Guarani**. 20. ed. São Paulo: Ática, 1996. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1 843 Acesso em 17/03/2025.

_____. **Iracema**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000136.pdf Acesso em 17/03/2025

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2010.

BANIWA, Gersem Luciano. **Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena.** Novos Olhares Sociais, vol. 2, n. 1, 2019, pp. 22-40.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

BARROS, Maria Isabel Amando. **Desemparedamento da Infância: a Escola como Lugar de Encontro com a Natureza**. São Paulo: Alana, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).

_____. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro
Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

_____. **Lei nº 11645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro

Brasileira e Indígena", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/

_____. **Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003: Proposta de Plano Nacional de Implementação dasDiretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**
https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais. Brasília**: MEC/Secad, 2006.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. CÂMARA DOS DEPUTADOS DE SÃO PAULO, https://www.camara.leg.br/deputados/132026/biografia Acesso em 15 març de 2025

CAMPOS, YDS de. **O patrimônio cultural e o protagonismo indígena na Constituinte de 1987/88**. Entrevista com Ailton Krenak. Horiz antropol [Internet]. 2018May;24(51):371–89. Available from: https://doi.org/10.1590/S0104-71832018000200014

CANDIDO, Antônio. Literatura e sociedade. 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

_____. **A literatura e a Formação do Homem**. In. __. Textos de intervenção. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p.77-92.

CARDOSO, Lourenço. **Branquitude Acrítica e Crítica: A Supremacia Racial e o Branco Antirracista**. Revista Latinoamericana de Ciências Sociales Niñes y Juvenud, v.08, n. 1 ene- jun, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Interdições. In: Sueli Carneiro. **Dispositivo da racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHAVES, Andresa De Britto et al. **Histórias de nossos ancestrais**. Anais IX CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/95942 . Acesso em:04/03/2025

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DORRICO, Julie [et. al.] (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Ed. Fi, 2018.

DORRICO, Trudruá. NEGRO, Mauricio. **Originárias: uma antologia feminina de literatura indígena**. São Paulo: Comapanhia das Letrinhas, 2023.
_____. **Tempo de Retomada**. São Paulo: Urutau, 2023.
_____. Webinar – **Literatura Indígena: A produção autoral contemporânea e seus ensinamentos**. YouTube, 29 de jun. de 2021. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=zFOtyIL16kI , acessado em 24 de out de 2024.
_____. **A literatura indígena e seu papel na preservação da cultura e identidade**. 10 de março de 2025, YouTube. Disponível em https://youtu.be/JhJpMDuKT8o?si=xZVx8GECE9-cfU0a acessado em 25 de set de 2025.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022

FIGUEIREDO, Jader. **Relatório Figueiredo (1967)**. Brasília: Ministério do Interior, 1967.

FONSECA, Marcus Vinícius. SILVA, Carolina Mostaro Neves. FERNANDES, Alexsandra Borges, organizadores. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

FUNDO BRASIL. **Povos indígenas: história, cultura e lutas**. Disponível em: https://www.fundobrasil.org.br/blog/povos-indigenas-historia-cultura-e-lutas Acesso em: 15 mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. São Paulo: Autorea Associados, 2007. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1497/1497.pdf Acesso em: 22 set. 2025.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Tese (Doutorado em letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003..

GUAJAJARA, Potyra Krikati. Gu. GUAJAJARA, Urutau. XAVANTE, Júlia Otomorinhori'õ. MUNDUKURU, Lucas. ICÓ, Lucas. **Rio de Janeiro: Aldeia Maraka'nà**; Cesac; I-motirõ, 2023.

GUAJAJARA, Potyra Krikati. GUAJAJARA, Urutau. **Cantos e Encantos. Rio de Janeiro: aldeia Marakanã**; Cesac 2022.

HAKIY, Tiago. **A pescaria do curumim e outros poemas indígenas**. São Paulo: Panda Books, 2015.

JEKUPÉ, Olívio. **Breve históriooca da literatura indígena contemporânea: os poneiros**. Ecoa Uol, 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/arte-fora-dos-centros/2020/07/23/breve-historia-da-literatura-indigena-contemporanea-pioneiros.html Acesso em 27 de jun de 2025.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. **A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?** MNEME-Revista de Humanidades, Caicó/ RN, v. 15, n. 35, p. 38- 68, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445 Acesso em: 28 abr. 2016
_____. **Coleção Pedagógica do Programa Asé-Toré - Lei 11.645/08 e a Educação Indígena / DPAAE**. – Salvador: EDIFBA, 2023.

KEHIRI, **Tõrãmu. Antes o mundo não existia, mitologia dos antigos**. São Gabriel da Cachoeira. Livraria Cultura Editora, 1980.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
_____. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
_____. **Como um rio, como um pássaro**. Tokuma, 1998 (publicação original no Japão).
_____. **Índio Cidadão?** – Grito 3.
https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q
Acesso em: 23 jan 2025

LEAL, Telma Ferraz. GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente com foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIMA, Luciana; D'ASCENZI, Luciano. **Análise de Políticas Públicas: conceitos, casos e métodos**. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. **O desejo dos outros : uma etnografia dos sonhos Yanomami (PYA Ú – TOOTOTOPI)** / Hanna Cibele Lins Rocha Limulja ; orientador, José Antonio Kelly, 2019.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MELLO, Roseli. Gabassa, Vanessa e Bragam Fabiana. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. 2012, São Carlos: EDUFSCar.

MILANEZ, Felipe. SÁ, Lucia. KRENAK, Ailton. CRUZ, Felipe Sotto Maior. RAMOS, Elisa Urbano. JESUS, Genilson dos Santos de. **Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas**. Rev. Direito e Praxis, Rio de Janeiro, Vol. 10, n.03, 2019 p.2161-2181.

MILLS, Charles W. **O contrato racial**: Edição Comemorativa de 25 anos – 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

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

MUNANGA, Kabengele. **Negritude. Usos e sentidos**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988 (Série Princípios).

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
_____, Araetá: **A literatura dos Povos Originários**, YouTube, 27 de abr. de 2024. Disponível em: https://youtu.be/-Rm9SsfDI00?si=qtMEZMq-1S8pMTys Acesso em: 25 jun 2025.
_____. **Histórias que eu ouvi e gosto de contar**. São Paulo: Callis, 2004.
OLIVEIRA, Valéria Maria Santana; MESQUITA, Ilka Miglio de. O projeto assimilacionista português: o diretório pombalino sob um olhar decolonial. Roteiro , Joaçaba, v.44, n. 1, p. 1- 18, jan./abr. 2019. https://doi.org/10.18593/r.v44i1.15119 Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15119 Acesso em: 21 set 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **A presença indígena na formação do Brasil**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2016.

PAULA, Ângelo Márcio de. **Escravidão indígena nos sertões da Paraíba Nova**. São Paulo: Pontes Editores, 2025.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Global Editora, 2004.
_____. **Um tom de resistência – Arte e Literatura Indígena com Eliane Potiguara**, YouTube, 14 de out. de 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/c3IHVLkovU0?si=3GSjvIgPcpyHCRth Acesso em: 26 abr 2025
_____. **A cura da Terra**. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

POTIGUARA, Eva. **Aby Ayala Membyra, Nhe'engara – Cântocos de uma filha da terra**. Lorena: Uk'a Editorial, 2022.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In:

A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAMOS, Alcida Rita. **Indigenismo e Modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. 2.ª ed., São Paulo: Círculo do Livro, 1985

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas– 2. ed**. reimp. – Florianópolis Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. Disponível em: https://dadospdf.com/download/politicas-publicas-maria-das-graas-rua-_5a44be24b7d7bc891f7e7004_pdf Acesso em 20 set. 2025

SAAVEDRA, Carola. **A sabedoria das crianças**. Quatro cinco um. Disponível em: https://quatrocincoum.com.br/edicao/86-out/ Acesso em: 12 dez. 2024

_____. **Veredas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, n. 33, p. 102–120, jan./jun. 2020. file:///C:/Users/andre/Downloads/adminveredas,+Veredas_33(8).pdf Acesso em 26 abr 2025

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem à Comarca de Curitiba**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1995.

SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá a terra quer**. São Paulo: Ubu editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, Maria Amélia Schmidt. **Genocídio indígena e ecocídio no Brasil**. Ciência Hoje. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/artigo/genocidio-indigena-e-ecocidio-no-brasil Acesso em: 15 mar. 2025.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

SILVA, Heloisa da Costa. **O projeto EntreLivros: (re)construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) — Centro Federal de Educação Tecnológica "Celso Suckow da Fonseca", Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Lucas Ventura. LAGE, Natália da Paz (org.). **Petrópolis entre o conhecido e o (des) conhecido: história, estudos reunidos e novas abordagens**. Petrópolis. Instituto Municipal de Cultura, 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt Acesso em 20 st. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1986.

TIRIBA, Lea. PROFICE, Christiana Cabicieri. **Desemparedar infâncias: contracolonialidades para reencontrar a vida. O social em questão**. Ano XXVI – nº56 – Mai a Ago/2023

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TUCUJU, Lúcia. TABAJARA, Aurita. CASTILHO, Claudia. Et all. **Saberes indígenas: contribuições ancestrais para o futuro da educação infantil**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2025.

XAKRIABÁ, Celia. Et al. **Terra: Antologia afro-indígena**. São Paulo: Ubu Editora/ Piseagrama, 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

Anexos

Questionário sobre a Implementação da Lei nº 11.645/08 e o Ensino de Cultura Indígena

1. Você conhece a Lei nº 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas?
( ) Sim, conheço bem seu conteúdo.
( ) Sim, mas conheço apenas parte de seu conteúdo.
( ) Não, desconheço essa lei.

2. Durante sua formação acadêmica (graduação e/ou pós-graduação), você recebeu alguma formação específica sobre povos indígenas?
( ) Sim, recebi uma formação abrangente.
( ) Sim, mas foi bastante superficial.
( ) Não, não recebi nenhuma formação sobre o tema.

3. Seus conhecimentos sobre povos indígenas foram adquiridos principalmente:
( ) Na graduação ou pós-graduação.
( ) Durante a educação básica.
( ) Por conta própria, em leituras e pesquisas pessoais.
( ) Em cursos de formação continuada ou projetos específicos.

4. Quantas etnias indígenas brasileiras você consegue citar de memória?
( ) Nenhuma.
( ) Até 2 etnias.
( ) De 3 a 5 etnias.
( ) Mais de 5 etnias.

5. Antes da implementação do projeto "Histórias de Nossos Ancestrais", você já havia incluído literaturas indígenas em seu planejamento pedagógico?
( ) Sim, frequentemente.
( ) Sim, ocasionalmente.
( ) Não, nunca incluí.

6. Você compreende a diferença entre os termos "índio" e "indígena" no contexto atual?
( ) Sim, compreendo totalmente.
( ) Sim, mas ainda tenho algumas dúvidas.
( ) Não, ainda não compreendo totalmente a diferença.

7. Durante o projeto "Histórias de Nossos Ancestrais", você sentiu que aprendeu significativamente ao lado das crianças?
( ) Sim, aprendi muito durante o projeto.
( ) Sim, em alguns aspectos.
( ) Não, meu aprendizado foi mínimo.
( ) Não, não aprendi nada de novo.

8. Como você avalia a experiência de participar dos seminários e ter contato com lideranças indígenas?

( ) Foi uma experiência muito enriquecedora.
( ) Foi uma experiência interessante, mas com algumas dificuldades de compreensão.
( ) Não trouxe grandes impactos para minha formação.
( ) Não participei dos seminários.

9. Durante os seminários, você percebeu que compartilhava dúvidas semelhantes às das crianças sobre o tema indígena?
( ) Sim, em muitos momentos.
( ) Sim, mas apenas em algumas ocasiões.
( ) Não, minhas dúvidas eram diferentes das delas.
( ) Não participei dos seminários.

10. Após sua participação no projeto, você pretende incluir literaturas indígenas em seus planejamentos pedagógicos?
( ) Sim, com frequência.
( ) Sim, ocasionalmente.
( ) Talvez, dependendo do contexto.
( ) Não, não pretendo incluir.



FICHA DE AVALIAÇÃO – SEGUNDO SEMINÁRIO DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Secretaria de Educação de Petrópolis

Local: Fazenda Vira Mundo

Petrópolis, 07 de junho de 2024

O Segundo Seminário dos Povos Originários teve como proposta ampliar o debate e a reflexão sobre a presença e a valorização dos povos indígenas em nossa sociedade e no espaço escolar. Esta ficha tem o objetivo de registrar a sua experiência durante o seminário.

Pedimos que você compartilhe suas impressões sobre o evento, relate como foi sua vivência, quais eram suas expectativas e como percebeu o aprofundamento da temática indígena ao longo das atividades.

Sua participação é fundamental para aprimorarmos as futuras ações formativas.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Policy Paper

Acervo Apoema - Literatura Indígena nas Escolas Municipais de Petrópolis

1. Título

Fortalecer a Educação Intercultural: Proposta de Política Pública Municipal para Aquisição de Obras de Autores Indígenas nas Escolas

---

2. Resumo Executivo

Este *policy paper* propõe a implementação de uma **política pública municipal de aquisição, difusão e uso pedagógico de obras de autores indígenas** nas escolas da rede pública.

A proposta se fundamenta na Lei nº 11.645/08, que determina o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira, e nos resultados de uma pesquisa que evidenciou o desconhecimento dessa legislação por parte de parte do corpo docente.
A medida visa garantir o direito à educação intercultural, promover a valorização das epistemologias indígenas e combater o racismo estrutural no currículo escolar.

---

3. Contexto e Diagnóstico do Problema

A análise desenvolvida no âmbito do projeto Histórias dos Nossos Ancestrais evidenciou duas lacunas estruturais na rede municipal de ensino: a carência de formação continuada dos/as professores/as para o cumprimento da Lei nº 11.645/08 e a ausência de acervos literários de autoria indígena nas salas de leitura.

Os dados levantados indicam que parte significativa do corpo docente desconhece a legislação que determina o ensino da história e das culturas indígenas e afro-brasileiras, o que revela uma formação inicial ainda insuficiente e uma oferta irregular de ações formativas específicas no município. Essa lacuna compromete a efetividade da lei e perpetua abordagens superficiais, limitadas a datas comemorativas e estereótipos coloniais.

Paralelamente, verificou-se a escassez de títulos de autoria indígena disponíveis nas bibliotecas e salas de leitura das escolas públicas, restringindo o acesso de alunos e professores a narrativas que expressem as múltiplas cosmovisões e experiências dos povos originários. A predominância de obras produzidas por autores não indígenas reforça a invisibilização dessas vozes e impede que o espaço escolar se torne, de fato, um território intercultural de saberes.

Dessa forma, a ausência de formação continuada articulada à carência de acervos literários indígenas configura um duplo obstáculo à implementação plena da Lei nº 11.645/08. Superar esse quadro exige políticas públicas integradas que promovam, simultaneamente, a formação docente, a ampliação dos acervos e o fortalecimento das práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais.

---

4. Justificativa

A efetivação da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e das culturas indígenas e afro-brasileiras em todos os níveis da Educação Básica, depende diretamente da formação continuada dos/as professores/as e da disponibilização de materiais didáticos e literários que representem essas matrizes civilizatórias. No entanto, a pesquisa realizada revelou que grande parte do corpo docente desconhece o conteúdo da legislação e carece de subsídios pedagógicos adequados para abordá-la em sala de aula.

A presença de obras literárias de autoria indígena nas bibliotecas e salas de leitura constitui um passo fundamental para o cumprimento dessa lei, pois permite que os/as educadores/as e estudantes tenham acesso a narrativas que expressam as múltiplas identidades, cosmovisões e epistemologias dos povos originários. Além de ampliar as vozes representadas no espaço escolar, esses acervos contribuem para desconstruir estereótipos e para a valorização dos saberes tradicionais e contemporâneos indígenas.

Ao promover o acesso à literatura indígena e à formação docente intercultural, esta proposta alinha-se às diretrizes da Lei nº 11.645/08, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional de Educação (PNE), que defendem uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial, a justiça cognitiva e o combate ao racismo estrutural.

Cumprir a Lei nº 11.645/08, portanto, não deve ser entendido apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso ético e político com a construção de uma escola plural, democrática e descolonizadora — capaz de reconhecer a presença viva dos povos indígenas na sociedade brasileira e de promover o diálogo intercultural como prática cotidiana de ensino.

---

5. Proposta de Política Pública

Política Municipal de Fomento à Leitura Indígena nas Escolas Públicas de Petrópolis

Objetivo Geral:

Garantir o acesso dos/as dicentes e docentes das escolas municipais à acervos literários de autoria indígena, como instrumento de fortalecimento da educação antirracista e intercultural.

Ações Propostas:

1. **Aquisição anual de acervos** de autores indígenas, contemplando diferentes povos, regiões e gêneros literários.
2. **Criação de um selo municipal "Leituras Ancestrais"**, destinado a identificar e valorizar as escolas que desenvolvem práticas pedagógicas com literatura indígena.
3. **Formação continuada de professores**, em parceria com universidades e coletivos indígenas locais.
4. **Incentivo à produção local**, por meio de editais que valorizem escritores indígenas e ilustradores de comunidades da região.
5. **Monitoramento participativo**, com conselhos escolares e representantes indígenas acompanhando a implementação.

---

6. Implementação e Atores Envolvidos

- **Secretaria Municipal de Educação (SME)** – coordenação geral, orçamento e aquisição.
- **Secretaria de Cultura** – apoio à curadoria e ações de difusão cultural.
- **Universidades e coletivos indígenas locais** – formação docente e assessoria intercultural.
- **Escolas municipais** – execução e registro das práticas pedagógicas.
- **Conselhos escolares e Fórum Municipal de Educação** – monitoramento social.

---

7. Financiamento

Os recursos podem ser provenientes de:

- Verbas do **PDDE (Programa Federal Dinheiro Direto na Escola)**;
- **Emendas parlamentares municipais e estaduais**;

- **Fundos da Secretaria de Cultura** destinados à diversidade e à leitura;
- **Parcerias com editoras indígenas** e selos independentes.

---

8. Indicadores de Avaliação

- Número de escolas com acervo indígena ativo;
- Número de professores participantes das formações;
- Frequência de atividades de leitura indígena no planejamento anual;
- Avaliação qualitativa das práticas pedagógicas e percepções de estudantes.

---

9. Referências Bibliográficas

- ALBERNAZ, Aline. Educação e descolonização do pensamento: epistemologias indígenas e afro-brasileiras na formação docente. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.
- BANIWA, Gersem. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECADI, 2019.
- BARROS, Juliana. Desemparedamento da infância: reflexões sobre natureza, escola e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2018.
- BISPO, Antônio. A terra dá, a terra quer: o pensamento e a cosmofobia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2023.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude: identidade e poder. Curitiba: Appris, 2014.
- CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- DORRICO, Trudruá. Antologia da nova poesia indígena brasileira: entre a ancestralidade e o contemporâneo. Cuiabá: Editora da UFMT, 2020.
- KAYAPÓ, Edson. Educação e povos indígenas: epistemologias, currículos e resistências. Salvador: EDUFBA, 2023.
- KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

- MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990). São Paulo: Paulinas, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20–45, 2006.
- TIRIBA, Lea. Educação, natureza e infância: o desafio do desemparedamento. Rio de Janeiro: Faperj/Lamparina, 2023.
- XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. O Barro, o Genipapo e o Giz: o território-corpo como categoria de análise da educação. Brasília: MEC/UNB, 2023.
- Legislação
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO/DIVULGAÇÃO DE DOCUMENTO ELETRÔNICO NO CATÁLOGO DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO CEFET/RJ E NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação abaixo citada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo, a partir da presente data, o CEFET/RJ, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissões assinadas abaixo, no Catálogo Online do Sistema de Bibliotecas e no Repositório Institucional do Cefet/RJ, ou qualquer outro formato de disseminação da informação que a instituição implemente, no formato PDF, para fins de leitura, impressão e/ou download pela internet, a título de divulgação da produção científica gerada por esta Instituição.

1- Tipo de trabalho: [ ] Projeto Final (Graduação) [ ] Especialização
[X] Dissertação [ ] Tese

2- Identificação do trabalho/autor(es):

Curso: Programa de Pós Graduação em Relações Étnico-Raciais
Título: A LITERATURA INDÍGENA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DOCENTE: É POSSÍVEL INDIGENIZAR A ESCOLA?
Autor(es): Andresa de Britto Chaves
Orientador: Flavia Pinheiro Meireles
Co-orientador:_____

3- Informações de acesso ao trabalho:

Este trabalho é confidencial? [ ] Sim [X] Não
Pode ser liberado para publicação? [X] Total [ ] Parcial [ ] Não
Justifique:_____
_____
Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:
[ ] Sumário
[ ] Capítulos. Especifique: _____
[ ] Bibliografia
[ ] Outras partes do trabalho: _____

Rio de Janeiro, _28_/10_/2025

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDRESA DE BRITTO CHAVES
Data: 29/10/2025 10:22:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Assinatura do(s) autor(es)

gov.br Documento assinado digitalmente
FLAVIA PINHEIRO MEIRELES
Data: 30/10/2025 10:52:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Assinatura do orientador

_____
Assinatura do co-orientador