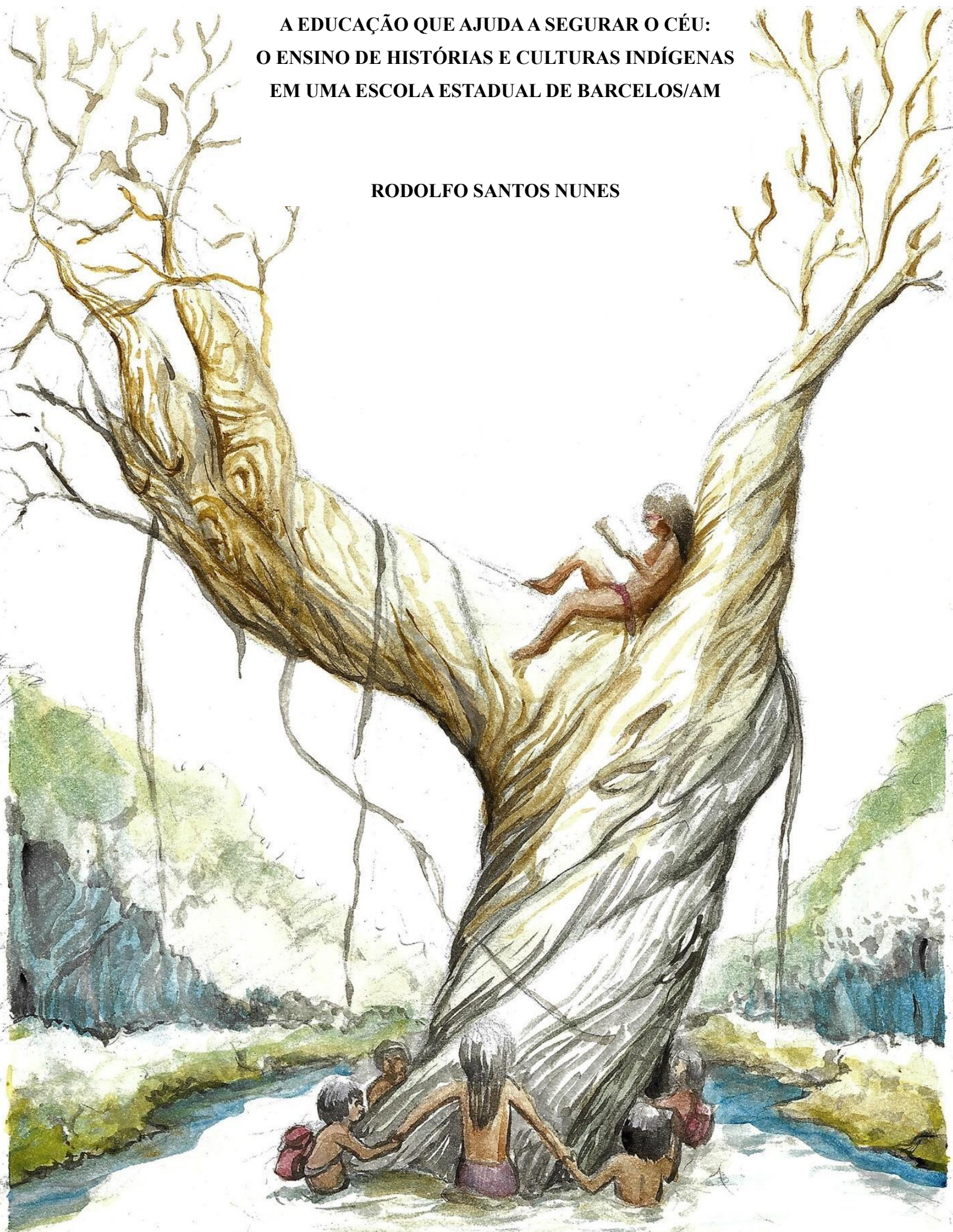


**A EDUCAÇÃO QUE AJUDA A SEGURAR O CÉU:
O ENSINO DE HISTÓRIAS E CULTURAS INDÍGENAS
EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE BARCELOS/AM**

RODOLFO SANTOS NUNES



Arte da capa:

Anthony Sousa e Libela Lima



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ - CEST/UEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS (PPGICH) MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS

RODOLFO SANTOS NUNES

A EDUCAÇÃO QUE AJUDA A SEGURAR O CÉU: O ENSINO DE HISTÓRIAS E
CULTURAS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE BARCELOS/AM

TEFÉ
2025

RODOLFO SANTOS NUNES

**EDUCAÇÃO QUE AJUDA A SEGURAR O CÉU: O ENSINO DE HISTÓRIAS E
CULTURAS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE BARCELOS/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, sob orientação da
Profa. Dra. Cristiane da Silveira, como exigência para
obtenção do título de Mestre.

**TEFÉ
2025**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

N972e

Nunes, Rodolfo Santos

A educação que ajuda a segurar o céu : o ensino de histórias e culturas indígenas em uma escola estadual de Barcelos/AM / Rodolfo Santos Nunes . Manaus : [s.n], 2025.

267 f.: color.; 21,0 cm.

Dissertação - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

Inclui Bibliografia.

Inclui Apêndice.

Inclui Anexo.

Orientador: Silveira, Cristiane da.

1. Ensino de histórias e culturas indígenas. 2. Lei 11.645/08. 3. Pedagogia decolonial e intercultural. 4. Educação na Amazônia. 5. Barcelos/AM. I. Silveira, Cristiane da (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)1/2+37/39+82

RODOLFO SANTOS NUNES

**A EDUCAÇÃO QUE AJUDA A SEGURAR O CÉU: O ENSINO DE HISTÓRIAS E
CULTURAS INDÍGENAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE BARCELOS/AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas em Teoria, História e Crítica da Cultura.

Dissertação defendida e aprovada no dia 29 de maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane da Silveira
Orientadora
Presidente (PPGICH/UEA)

Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus
(Membro Interno/PPGICH/UEA)

Profa. Dra. Evanir de Oliveira Pinheiro – Eva Potiguará
(Membro Externo/UFRN)

DEDICATÓRIA

Esse trabalho é dedicado aos povos indígenas no Brasil, suas culturas e modos de vida milenares que resistem há mais de 5 séculos de colonização. Aos xamãs, pajés, lideranças, educadores(as), pesquisadores(as), artistas e escritores(as) indígenas e aliados, aos espíritos da floresta que seguram o céu e todos que atuam pela libertação dos povos e em defesa da terra floresta *Urihi a* e nosso planeta mãe Pachamama. A todos os professores e demais profissionais da educação que se empenham na construção de uma educação humanizadora, transformadora e descolonizadora.

AGRADECIMENTOS

Não navego sozinho, carrego na bagagem todos aqueles que fizeram e fazem parte da minha trajetória: minha família, meus amigos, companheiros de luta e meus ancestrais que são o início de minha história. Carrego comigo um pedacinho de cada cidade, as gotas de cada rio e um pouco de cada saudade.

Agradeço a minha família que é meu porto seguro, meus pais Valter Pereira Nunes e Iria Lopes dos Santos que, além de me constituírem como um ser humanizado, tanto incentivaram e apoiaram meus estudos e minha carreira profissional, vocês são a base de todas minhas realizações, obrigado por me permitirem sonhar e alcançar. Aos meus irmãos, Samuel, Daniel e Thaís, nos quais sempre me inspirei e me influenciei, obrigado pelo apoio e pelo reconhecimento da minha (da nossa) luta e atuação. A todos meus tios e tias pelo carinho e incentivo, principalmente Vilda, Marlene e João. A querida Maria Odete por tanto afeto em minha criação. A todos meus amigos, do DF ao Amazonas, do cerrado à Amazônia, dos quais compartilhamos muitas lutas, seja através da educação, da ciência, do ativismo, da arte e cultura, obrigado pela inspiração e pela amizade.

A minha querida orientadora Prof. Dra. Cristiane da Silveira que embarcou nessa jornada comigo sempre aconselhando e indicando os caminhos a serem percorridos. Obrigado pelo apoio e por acreditar em mim, sem sua orientação não seria possível.

Aos professores do Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Ciências Humanas, os doutores Yomarley Lopes, Guilherme Gitahy, Edilza Laray e Cristiane da Silveira, seus ensinamentos preciosos nos ajudaram a pavimentar os caminhos da pesquisa.

Aos colegas da Turma Metamorfose, nossa turma do mestrado com quem dividimos nossos anseios, medos e preocupações, e caminhando juntos enfrentamos as adversidades para nos tornarmos mestres. Nossa união nos fortaleceu, parabéns a todos!

Um agradecimento especial à Escola Estadual Padre João Badalotti, que desde o início do trabalho docente me acolheu com muito carinho, meu grande amigo Jandecir Loyola Fonseca, gestor e colega que sempre apoiou meu trabalho. A todos colegas professores e pedagogos com quem dividi bons momentos de trabalho e realização. Agradeço a todos os estudantes desta escola por me ensinarem tanto, por manterem acesa em mim a esperança na educação, me inspirando a querer ser sempre um educador melhor. Às turmas do 1º ano 1 e 2 de 2024, que se empenharam e ajudaram a construir essa pesquisa, vocês são os grandes protagonistas deste trabalho e da educação:

Adriano Marães Bonfim; Lanna Letícia; Whendrew Padron Zacarias; Juan Emanuel F. Ugarte; Gustavo Ramon Anes; Yarlei Rodrigues; Railei dos Santos; Ana Clara Garcia; Arthur Lacerda; Adrivana Braga Mota; Sandriely da Silva; Leandra Vitória C. Corrêa; Bianca Vitória; Lana Cibely; Lucas Moraes; Alexandre Henderson; Rhuan Gonçalves; Arthur Neves; Francisco Marcos; Allan Alas; Gustavo dos Santos; Josiele Gonçalves; Rakelly Maria Pinheiro; Júlio César Pereira; Pedro Gabriel da Silva Salviano; Fabiane Vasque Cordovil; Rosana Brazão; Maisa Lyah.

Aldo; Vilson Soares; Daniel dos Santos Pereira; Alexandre Braga Cordovil; Ana Kérole lopes; Daniel Rodrigues; Gelcicley de Oliveira; Rebeca de Melo; Jussara Vargas; Nathalia Gabrielly; Paulo Izael Salviano; Luan Carlos; Marlison de Oliveira; Italo Bruno da Silva; Emanuel dos Santos; Atos M. de Oliveira; Daniele Brazão; Auriane Machado da Silva; Maria Clara Murilo de Brito; Luiz Carlos Souza dos Santos; Maycon Reis; Ingrid Samara Lourenço de Oliveira; Fabiana Monteiro Paraíso; Nelclane Gomes Gonçalves; Yasmin Emanuela; Khristian Dacy Pereira; Yasmin Vitória da Souza Marques; Pyetro Vinnicius; Alfred Junior; Joarleson de Oliveira de Lima; Evellyn Juliany da Silva Costa; Carla Vitória S. dos Santos; Cleyson Siqueira Barbosa; Maria Clara Soares; Adalberto de Melo.

Agradeço a Associação Xoromawe Indígena, nas figuras de Rui Leno e Geraldo Yanomami por contribuírem com a pesquisa e com a educação dos jovens da escola Badalotti, compartilhando conosco seus conhecimentos, vivências, e um pouco sobre a cultura yanomami, obrigado pela parceria e pelos ensinamentos.

Agradeço às instituições que possibilitaram a realização dessa pesquisa e do curso de mestrado, a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM) e a Universidade Estadual do Amazonas, que por meio do convênio deram oportunidade para os professores da educação básica cursarem o mestrado, por mais políticas públicas para a educação e para a valorização dos seus trabalhadores. A Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) que me contemplou com uma bolsa de estudos, cumprindo importante papel de investir e apoiar a produção científica no estado.

Nos caminhos desse rio
Muita história pra contar
Navegar nessa canoa
É ter o mundo pra se entranhar.

Cada canto esconde um conto
Cada homem e mulher
Tem a fé, a força e a história
Pra contar pra quem quiser.
[...]

Raízes Caboclas - Caminhos de Rio

RESUMO

Essa dissertação foi gestada em um processo de pesquisa-intervenção (Rocha, 2004) que explorou o ensino de histórias e culturas indígenas em uma escola estadual no município de Barcelos, no Amazonas. Fundamentada na pedagogia decolonial e intercultural de Vera Candau (2010) e Catherine Walsh (2014), nos autores que abordam o ensino da temática indígena como Aracy Lopes da Silva (1995), Edson Kayapó (2014) e Gersem Baniwa (2019) e pela lei 11.645/08, que determinou a obrigatoriedade desse ensino na educação básica, a pesquisa circunscreve-se no âmbito de uma educação para as relações étnico-raciais em contexto Amazônico, considerando suas especificidades socioculturais. O estudo foi realizado com duas turmas de ensino médio regular da Escola Estadual Padre João Badalotti no município de Barcelos/AM, e utilizou como metodologia de pesquisa a etnografia da sala de aula (Bloome, 2012). A pesquisa problematizou as representações sociais dos povos indígenas presentes na sala de aula, discutindo questões relacionadas à educação, cultura e identidade, e investigou ainda as relações étnico-raciais entre os estudantes e as populações indígenas locais, mais especificamente os indígenas yanomami. Ao constatar a presença de discursos e estereótipos constituídos a partir da colonialidade, foi realizada uma intervenção pedagógica com o objetivo de ressignificar as relações com aqueles que seguram o céu, os yanomami. Considerando a diversidade étnico-racial e cultural nas Amazônias e a importância dos povos originários, seus saberes e modos de vida a pesquisa navegou por rotas cosmo-epistemológicas alternativas à colonialidade, incorporando as obras de Davi Kopenawa (2015) e Ailton Krenak (2019) no ensino escolar para romper com os epistemicídios e silenciamentos históricos ainda presentes na escola. Durante a intervenção pedagógica, os estudantes não apenas desconstruíram representações negativas dos povos indígenas, mas teceram outras relações com os povos originários ao protagonizarem ações em consonância com suas lutas, contribuindo assim para que os povos continuem segurando o céu. Dessa forma, o estudo apontou caminhos para a construção de uma educação decolonial e intercultural que considera o protagonismo dos sujeitos amazônidas e promova o fortalecimento de suas múltiplas identidades. Por este caminho, a pesquisa-intervenção demonstrou a importância do ensino de histórias e culturas indígenas na promoção do respeito e valorização dos povos originários e suas lutas, e para a construção de caminhos para o Bem-Viver (Krenak, 2020). Assim, ao atuar na construção e divulgação de possibilidades práticas de atuação para o ensino da temática indígena, contribuímos para o fortalecimento da lei 11.645/08 e para sua implementação efetiva nas escolas da rede básica de ensino.

Palavras-chave: Ensino de Histórias e Culturas Indígenas; Lei 11.645/08; Pedagogia Decolonial e Intercultural; Educação na Amazônia; Barcelos/AM;

RESUMEN

Esta tesis se desarrolló mediante un proceso de investigación-intervención (Rocha, 2004) que exploró la enseñanza de historias y culturas indígenas en una escuela pública del municipio de Barcelos, Amazonas. Con base en la pedagogía decolonial e intercultural de Vera Candau (2010) y Catherine Walsh (2014), en autores que abordan la enseñanza de temas indígenas como Aracy Lopes da Silva (1995), Edson Kayapó (2014) y Gersem Baniwa (2019), y en la Ley 11.645/08, que determinó la enseñanza obligatoria de esta materia en la educación básica, la investigación se limita al alcance de una educación para las relaciones étnico-raciales en el contexto amazónico, considerando sus especificidades socioculturales. El estudio se realizó con dos clases regulares de secundaria en la Escuela Pública Padre João Badalotti del municipio de Barcelos, Amazonas, y utilizó la etnografía de aula como metodología de investigación (Bloome, 2012). La investigación problematizó las representaciones sociales de los pueblos indígenas presentes en el aula, abordando cuestiones relacionadas con la educación, la cultura y la identidad, e investigó las relaciones etnoraciales entre estudiantes y poblaciones indígenas locales, en particular, el pueblo indígena Yanomami. Al constatar la presencia de discursos y estereotipos derivados de la colonialidad, se implementó una intervención pedagógica con el objetivo de redefinir las relaciones con quienes sostienen el cielo: los Yanomami. Considerando la diversidad etnoracial y cultural de la Amazonía y la importancia de los pueblos indígenas, sus conocimientos y formas de vida, la investigación exploró enfoques cosmoepistemológicos alternativos a la colonialidad, incorporando los trabajos de Davi Kopenawa (2015) y Ailton Krenak (2019) en la enseñanza escolar para romper con los epistemicidios y el silenciamiento histórico que aún prevalecen en las escuelas. Durante la intervención pedagógica, los estudiantes no solo deconstruyeron representaciones negativas de los pueblos indígenas, sino que también forjaron nuevas relaciones con ellos al liderar acciones alineadas con sus luchas, ayudándolos así a seguir sosteniendo el cielo. De esta manera, el estudio señaló caminos para construir una educación decolonial e intercultural que considere el protagonismo de los sujetos amazónicos y promueva el fortalecimiento de sus múltiples identidades. A través de este enfoque, la investigación de intervención demostró la importancia de enseñar las historias y culturas indígenas para promover el respeto y la valoración de los pueblos indígenas y sus luchas, y para construir caminos hacia el Buen Vivir (Krenak, 2020). Así, al trabajar para desarrollar y difundir posibilidades prácticas para la enseñanza de temas indígenas, contribuimos al fortalecimiento de la Ley 11.645/08 y su implementación efectiva en las escuelas de educación básica.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia y de las Culturas Indígenas; Ley 11.645/08; Pedagogía Decolonial e Intercultural; Educación en la Amazonía; Barcelos/AM;

ABSTRACT

This dissertation was developed through an intervention research process (Rocha, 2004) that explored the teaching of Indigenous histories and cultures in a state school in the municipality of Barcelos, Amazonas. Based on the decolonial and intercultural pedagogy of Vera Candau (2010) and Catherine Walsh (2014), on authors who address the teaching of Indigenous themes such as Aracy Lopes da Silva (1995), Edson Kayapó (2014) and Gersem Baniwa (2019), and on Law 11.645/08, which determined the mandatory teaching of this subject in basic education, the research is limited to the scope of an education for ethnic-racial relations in the Amazonian context, considering its sociocultural specificities. The study was conducted with two regular high school classes at the Padre João Badalotti State School in the municipality of Barcelos, Amazonas, and used classroom ethnography as its research methodology (Bloome, 2012). The research problematized the social representations of Indigenous peoples present in the classroom, discussing issues related to education, culture, and identity, and also investigated ethno-racial relations between students and local Indigenous populations, more specifically the Yanomami Indigenous people. Upon noting the presence of discourses and stereotypes formed from colonialism, a pedagogical intervention was implemented with the aim of redefining relationships with those who hold up the sky: the Yanomami. Considering the ethno-racial and cultural diversity of the Amazon and the importance of Indigenous peoples, their knowledge, and ways of life, the research explored alternative cosmo-epistemological approaches to coloniality, incorporating the works of Davi Kopenawa (2015) and Ailton Krenak (2019) into school teaching to break with the epistemicides and historical silencing still prevalent in schools. During the pedagogical intervention, students not only deconstructed negative representations of Indigenous peoples but also forged new relationships with Indigenous peoples by leading actions aligned with their struggles, thus helping Indigenous peoples continue to hold up the sky. Thus, the study pointed to paths for building a decolonial and intercultural education that considers the protagonism of Amazonian subjects and promotes the strengthening of their multiple identities. Through this approach, intervention research demonstrated the importance of teaching Indigenous histories and cultures in promoting respect and appreciation for Indigenous peoples and their struggles, and in building pathways to Well-Being (Krenak, 2020). Thus, by working to develop and disseminate practical possibilities for teaching Indigenous themes, we contribute to strengthening Law 11.645/08 and its effective implementation in basic education schools.

Keywords: Teaching of History and Indigenous Cultures; Law 11.645/08; Decolonial and Intercultural Pedagogy; Education in the Amazon; Barcelos/AM;

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem de satélite, localização de Barcelos em relação à Manaus.....	21
Figura 2 - Foto da Cidade de Barcelos.....	22
Figura 3 - Imagem cartográfica dos afluentes do Rio Negro onde se encontram as aldeias yanomami nos limites do território de Barcelos.....	23
Figura 4 - Localização da Escola Estadual Padre João Badalotti no município de Barcelo.....	25
Figura 5 - Foto da E. E. Pe. João Badalotti.....	26
Figura 6 - Pequena embarcação navegando sobre o Rio Negro.....	59
Figura 7 - Espelho das águas.....	67
Figura 8 - Embarcação na praia.....	87
Figura 9 - Exibição do documentário “Índio Cidadão”.....	97
Figura 10 - Membros da Associação Xoromawe Indígena na Escola Estadual Padre João Badalotti.	107
Figura 11- Foto dos estudantes na palestra durante a fala da Ana Lacerda, integrante da Associação Xoromawe Indígena.....	111
Figura 12 - Foto dos estudantes do 1º ano 1 segurando cartazes contra o marco temporal.....	119
Figura 13 - Foto dos cartazes colados no mural da escola.....	120
Figura 14 - Foto do quadro com a temática colonialidade do saber, turma Castanha.....	125
Figura 15 - Foto do quadro da temática colonialidade do saber; turma Açaí	127
Figura 16 - Foto do quadro da temática cosmologias indígenas na turma Castanha.....	130
Figura 17 - Composição da mesa do evento: Ana Lacerda, Geraldo Yanomami, Rui Leno, Anselmo Yanomami.....	157
Figura 18 - Momento da fala de Geraldo Yanomami, presidente da Associação Xoromawe Indígena durante o Encontro Intercultural Urihi Kea	158
Figura 19 - Foto do momento em que estudantes, professor e membros da Associação Xoromawe entregando a petição/carta à vereadora Raycka Lacerda.....	159
Figura 20 - Foto da apresentação de dança dos peixes ornamentais, pelos estudantes do ensino fundamental.....	160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil étnico-racial dos participantes da pesquisa (questionário inicial).....	65
Tabela 2 - Perfil étnico-racial dos participantes da pesquisa (questionário final).....	167
Tabela 3 - Pergunta 7, resposta dos participantes (questionário final).....	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
PRIMEIRA FLECHA - A EDUCAÇÃO QUE AJUDA A SEGURAR O CÉU.....	28
1.1 Os povos que seguram o céu.....	28
1.2 Uma canoa de saberes: o ensino de histórias e culturas indígenas.....	46
SEGUNDA FLECHA - NOS BANZEIROS DA COLONIALIDADE.....	59
2.1 Mariuá: o arquipélago étnico-cultural da sala de aula.....	64
2.2 Espelho das águas: a imagem do outro.....	67
TERCEIRA FLECHA - SINGRANDO PARANÃS DO BEM-VIVER.....	87
3.1 Por uma pedagogia amazônica e rio-negrina.....	90
3.2 Viagem da transformação: a canoa que não se rema só.....	94
3.2.1 Conhecendo outros universos: povos indígenas na contemporaneidade.....	96
3.2.2 Encontro Xoromawe na Escola Padre João Badalotti.....	105
3.2.3 História dos yanomami e de Davi Kopenawa, dos primeiros contatos à demarcação.....	112
3.2.4 No balanço do banheiro: a luta pela terra, uma luta de todos.....	114
3.2.5 Discutindo a colonialidade na sala de aula.....	121
3.2.6 Semeando o Bem-Viver no solo da sala de aula.....	128
3.2.7 Para o céu não cair: palavras do xamã yanomami na sala de aula.....	138
3.2.8 Memórias dos rios e das florestas: história indígena na Amazônia.....	148
3.2.9 Os estudantes que ajudam a segurar o céu.....	149
3.2.10 Encontro Intercultural Urihi Kea, Povos Indígenas: Educação, Arte, Cultura e Meio-ambiente.....	156
3.2.11 Em busca do porto: o eterno navegar da educação.....	161
QUARTA FLECHA - REMANDO CONTRA A CORRENTE.....	165
FLECHA DE REINÍCIO.....	183

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	188
ANEXOS.....	192
ANEXO I - Transcrição do Questionário inicial.....	192
ANEXO II - Transcrição do Questionário Final.....	223
ANEXO III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	246
ANEXO IV - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	249
ANEXO V - Carta de Autorização dos Pais Para Participação da Pesquisa.....	252
ANEXO VI - Termo de Autorização e Cessão de Uso de Imagem e Voz.....	253
APÊNDICES.....	254
APÊNDICE I - Atividade Análise de Texto I: Ailton Krenak e o Bem-Viver	254
APÊNDICE II - Atividade Análise de Texto II: A Queda do Céu (parte 1).....	256
APÊNDICE III - Atividade Análise de Texto III: A Queda do Céu (parte 2).....	259
APÊNDICE IV - Atividade Análise de Texto IV: A Queda do Céu (parte 3).....	262
APÊNDICE V - Petição Para Criação de Datas Comemorativas.....	265

INTRODUÇÃO

Essa é uma pesquisa em educação voltada para o ensino de histórias e culturas dos povos indígenas no contexto de uma escola estadual (não indígena) localizada na zona urbana do município de Barcelos/AM, que buscou explorar conexões entre o ensino da temática indígena e relações étnico-raciais. Tecida na confluência das águas do Rio Negro com o Rio Solimões, o tema de pesquisa surgiu a partir das vivências do pesquisador enquanto docente pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC - AM) na Escola Estadual Padre João Badalotti, em Barcelos, região do médio Rio Negro, e se materializou a partir dos estudos realizados no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) no Centro de Estudos Superiores de Tefé (Cest), região do médio Rio Solimões.

Durante o tempo em exercício docente e da imersão no contexto sociocultural amazônico surgiram alguns questionamentos que mais tarde motivaram a realização da pesquisa: Como os estudantes veem e percebem os povos indígenas? Essas percepções estão relacionadas à colonialidade? Elas influenciam na construção das identidades dos sujeitos? Existe alguma identificação dos estudantes com essas populações? Como se relacionavam com a presença indígena nos espaços de convívio social da cidade? De que forma vivenciam a alteridade e a diversidade? Como podemos atuar enquanto educadores para tecer relações de diálogo e respeito com as populações indígenas e fazer da escola um espaço da diversidade e da interculturalidade? É possível construirmos práticas pedagógicas decoloniais e interculturais na forma de uma educação para as relações étnico-raciais?

Através desse olhar investigativo e do exercício problematizador, fundamentais ao trabalho docente, se tornou perceptível a naturalização de estereótipos e representações negativas sobre populações indígenas nas salas de aula. Isso foi se revelando a partir das vivências escolares cotidianas e rotineiras, a partir de comentários nos corredores e salas de aula que reproduzem preconceitos e percepções eurocêntricas sobre os povos indígenas que são recorrentes até mesmo na sala dos professores.

Essas representações se manifestavam mais facilmente quando o tema da aula envolvia de alguma forma os povos indígenas, a partir de debates e outras atividades que envolvam a participação dos estudantes, ou ainda através de comentários avulsos e de falas que se materializam como forma de racismo recreativo quando estudantes chamam uns aos outros de “índios” de forma pejorativa, por exemplo.

Esses comportamentos que podem parecer “casos isolados”, falas equivocadas ou

“apenas brincadeiras”, acabam tornando a escola, que deveria ser um espaço plural, de acolhimento das identidades, em um espaço hostil à presença indígena. Essas representações impressas pela colonialidade influenciam na construção das subjetividades e identidades dos sujeitos e nas relações étnico-raciais, naturalizando o racismo e outras formas de opressão e violência contra os povos indígenas.

Para os estudantes que são ou possuem ancestralidade indígena esse tipo de socialização pode provocar o afastamento ou a dificuldade de (re)afirmar e retomar suas identidades, além de acarretar em traumas para a auto-estima e problemas emocionais e psicológicos diversos. Considerando a diversidade étnico-racial e cultural amazônica e sua formação social marcada pela presença indígena e pelos violentos e contínuos processos de colonização, a naturalização desses comportamentos na sala de aula está circunscrita nas práticas de etnocídio¹ engendradas pela colonialidade. Isso porque acarretam não apenas na desvalorização das culturas indígenas e na invisibilização dessas populações, mas também na marginalização e no apagamento das identidades indígenas presentes na escola.

A inércia da comunidade escolar frente a esse problema reflete a naturalização e a institucionalização do racismo contra os povos indígenas no ambiente escolar, demonstrando a falta de perspectiva crítica acerca do racismo e das relações raciais que se constituem dentro e fora da escola. Essa naturalização também revela o problema estrutural na ausência de uma formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação, para abordar a temática indígena em sala de aula, situação que é um dos grandes entraves para a implementação da lei 11.645/08 que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros nos estabelecimentos de educação básica (Brasil, 1996), um dos pontos que abordaremos mais adiante ao longo do capítulo 1.

Todo esse contexto torna ainda maior o nosso desafio, enquanto educadores comprometidos com o combate ao racismo e demais formas de preconceito, de educar os jovens

¹ Langoni (2022) explicita as contribuições da antropologia francesa sobre etnocídio trazendo a perspectiva de Pierre Clastres (2013). Para o autor, enquanto o genocídio diz respeito a eliminação física dos corpos de um determinado grupo, o etnocídio se configura como a destruição sistemática da cultura e identidade de um povo (Clastres, 2013). Seguindo a argumentação de Viveiros de Castro (2015), a autora explica que a negação das territorialidades e identidades indígenas, a supressão da língua e modos de vida e a imposição de valores alheios a sua cosmovisão na forma de uma assimilação cultural visando a homogeneização e integração social são consideradas práticas de etnocídio. Dialogando com o pensamento de Levi Strauss (2008) sobre etnocentrismo, a hierarquização e inferiorização entre povos e culturas é também uma prática etnocida, pois busca reafirmar a superioridade de determinados grupos e legitimar políticas assimilacionistas e genocidas. A autora aborda ainda a perspectiva da literatura antropológica e etnológica brasileira, evidenciando a necessidade de uma renovação teórica a partir dos relatos e formulações dos povos indígenas sobre as violências que das quais são alvo. Por este caminho, Helena Palquimist (2018) defende que genocídio e etnocídio não estão dissociados e configuram processos híbridos de destruição articulando violência física, simbólica e ambiental para desarticular a existência coletiva dos povos originários.

para o respeito e a convivência com a diversidade étnico-racial e cultural. Certamente, para que isso ocorra de forma efetiva se faz necessário políticas públicas educacionais e culturais efetivas no combate ao racismo e que promovam a valorização e o respeito aos povos indígenas e suas culturas entre os jovens. Além disso, é preciso um esforço e protagonismo coletivo que envolva a comunidade escolar, a sociedade civil e coletivos indígenas de forma a educarmos coletivamente os nossos jovens para essa mudança.

Mas, para além dessas questões estruturais, como o professor pode atuar em sala de aula para desconstruir preconceitos e promover o respeito e a valorização dos povos indígenas e suas culturas? De que forma podemos pensar a sala de aula como um espaço de resistência e enfrentamento à colonialidade e ao etnocídio, voltado para a pluralidade e o fortalecimento das identidades? Como podemos fazer valer a lei 11.645/08 e pôr em prática uma educação para as relações étnico-raciais a partir do ensino de histórias e culturas indígenas? Nossa pesquisa buscou mostrar alguns caminhos possíveis para a atuação docente.

Por esse caminho, o estudo foi realizado a partir de uma experiência pedagógica com duas turmas de ensino médio da Escola Padre João Badalotti. Os objetivos da pesquisa foram investigar as relações étnico-raciais na sala de aula e construir práticas pedagógicas decoloniais e interculturais para o ensino da temática indígena, visando desconstruir representações e estereótipos estabelecidos pela colonialidade e ressignificar as relações entre os estudantes e os povos indígenas.

Assim, buscou-se não apenas fazer um diagnóstico acerca das relações entre os estudantes e os povos indígenas, mas desenvolver uma intervenção pedagógica com objetivo de ressignificar essas relações e promover o respeito e o diálogo com os povos e culturas indígenas, caracterizando esse estudo como uma pesquisa-intervenção (Rocha & Aguiar, 2003). Nessa perspectiva teórico-metodológica, não se trata de produzir um conhecimento a ser aplicado posteriormente na transformação da situação-problema, mas é a partir da intervenção e da transformação que o conhecimento é produzido, invertendo a lógica de “conhecer para transformar” em “transformar para conhecer” (Rocha, 2003).

Trata-se de um modo de pesquisa participativa que pressupõe a atuação dos sujeitos sociais no processo de intervenção, rejeitando a ideia de uma colaboração passiva, de forma que a atuação dos interlocutores na construção da pesquisa-intervenção é fundamental. Assim, os estudantes assumiram o papel de co-autores da pesquisa e protagonistas no processo de construção do conhecimento ao atuarem na criação de vias que pudessem resolver ou amenizar a situação-problema em questão (Rocha, 2003).

Ao professor-pesquisador coube atuar enquanto mediador ou facilitador nos processos

de construção de conhecimento, selecionando os objetos de conhecimento a serem trabalhados, definindo abordagens, instigando os estudantes ao exercício problematizador, propondo atividades, mediando debates, diálogos e ações, mas também trabalhando a escuta ativa buscando a partir da dialogicidade envolver os estudantes no processo. Dessa forma a pesquisa trilha caminhos alternativos aos métodos tradicionais da academia ocidental, superando a relação sujeito-objeto estabelecida pelo racionalismo cartesiano, para envolver os grupos sociais na prática da pesquisa e na transformação social.

Para analisar e compreender as relações étnico-raciais na sala de aula e os processos de ensino e aprendizagem em histórias e culturas indígenas, utilizamos como estratégia metodológica a etnografia da sala de aula (Bloome, 2012) a partir da perspectiva do professor-pesquisador. Essa abordagem nos possibilitou atuar simultaneamente enquanto professor e pesquisador na sala de aula através da observação participante, proporcionando uma visão em “primeira pessoa” da atuação docente ao fazer um relato a partir das percepções do educador.

Isso implica em reconhecer a subjetividade do professor-pesquisador tanto no processo educativo como na pesquisa, assumindo-o enquanto sujeito dotado de cultura, valores, linguagem e identidade, que influenciam suas formas de ver, pensar e representar o mundo e se relacionar com o outro. Sendo assim, a atuação do professor-pesquisador é também objeto de análise deste estudo, sujeitando-se à análise crítica enquanto exercício de vigilância epistemológica.

Partindo dessa perspectiva, a etnografia da sala de aula nos possibilitou investigar as relações entre linguagem e cultura (Bloome, 2012) de forma a desvendar seus significados e revelar aspectos das subjetividades dos sujeitos, como suas formas de ver e perceber o mundo e o outro (no caso, os povos indígenas), e como essas subjetividades são afetadas pelo conhecimento escolar. Por essa via, os fenômenos da sala de aula foram compreendidos em conjuntura com outros contextos que se sobrepõem, estabelecendo conexões entre contextos macro e micro, possibilitando ao pesquisador investigar, por exemplo, como as relações raciais, estruturadas por um contexto sócio-histórico mais amplo da sociedade, se manifestam nos discursos dentro de uma sala de aula (Bloome, 2008).

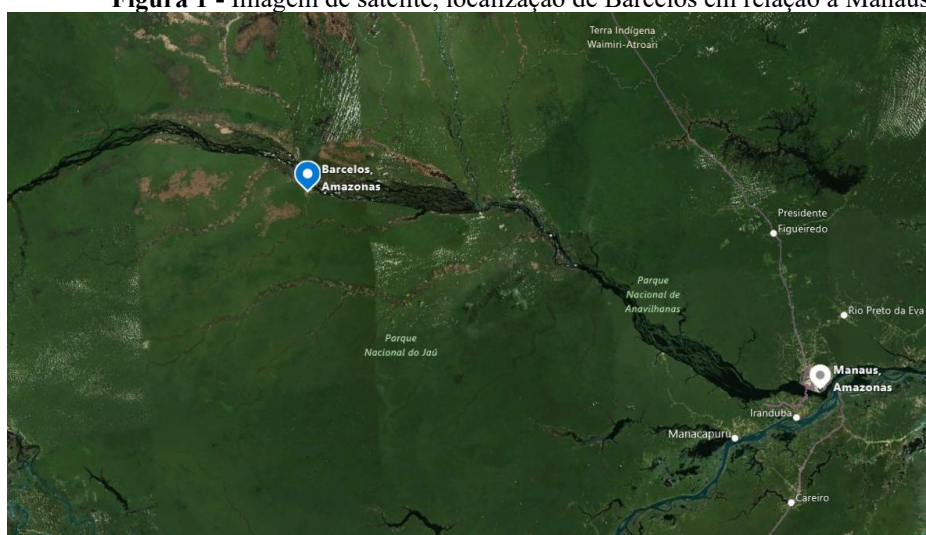
Dessa maneira, a etnografia da sala de aula nos auxiliou tanto na investigação sobre a influência da colonialidade na constituição das subjetividades, identidades e das relações raciais e intersubjetivas, como na análise do processo de intervenção e desconstrução desses imaginários, contribuindo para uma compreensão mais detalhada dos processos de ensino-aprendizagem em histórias e culturas indígenas.

Almejando uma compreensão mais detalhada do imaginário social dos estudantes

acerca dos povos indígenas, foram realizados dois questionários com os estudantes, um ao início e outro ao final da pesquisa, de modo que fosse possível verificarmos possíveis mudanças na concepção dos sujeitos após a intervenção pedagógica. Para a análise dos dados, utilizamos como ferramenta metodológica a Análise Crítica do Discurso (Van Dijk, 2010), buscando compreender como os discursos dos estudantes refletem e reforçam estruturas de poder e dominação constituídas pela colonialidade através dos regimes de representações raciais. Assim, nossa análise investigou como os discursos produzidos pelos estudantes refletem as relações étnico-raciais entre as populações não-indígenas e indígenas na cidade de Barcelos.

Tratando-se de um estudo de caráter etnográfico onde serão analisadas as relações entre diferentes grupos sociais (estudantes e populações indígenas), consideramos importante situarmos nossos leitores no contexto sociocultural do nosso local de pesquisa. Pertencente ao estado do Amazonas, Barcelos está situado à margem direita do Rio Negro (Figura 1), na distância de um dia e um noite de viagem de barco recreio² a partir de Manaus, navegando sobre as misteriosas águas negras desse rio colossal. É um município pluriétnico que conta com a presença de populações ribeirinhas e mais de 15 etnias indígenas, dentre as quais podemos destacar as etnias Baré, Yanomami, Baniwa, Tukano, Dessana, Tariana, Tikuna, dentre outras que vivem em aldeias/comunidades e na cidade (ISA, 2013), além de populações urbanas que não se identificam enquanto povos tradicionais.

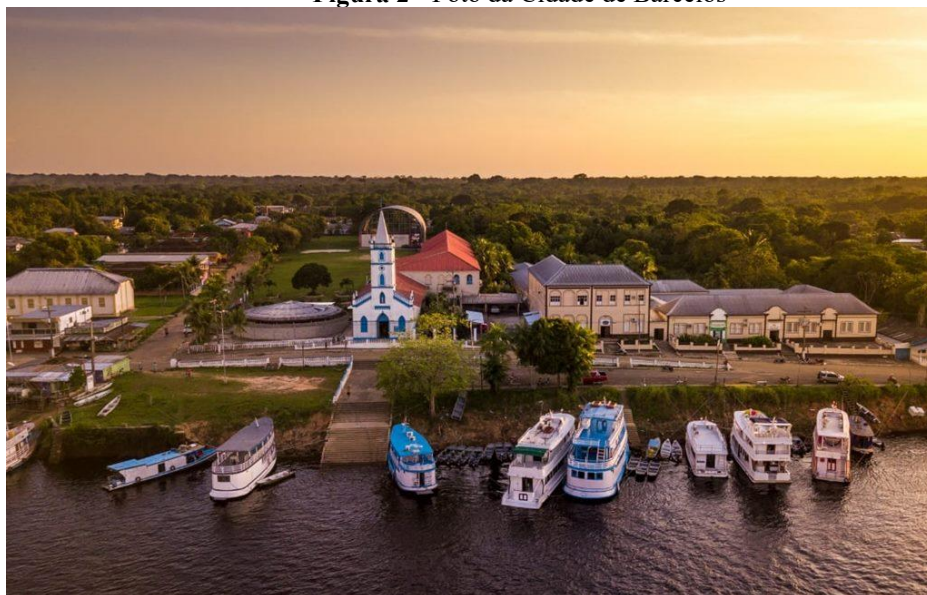
Figura 1 - Imagem de satélite, localização de Barcelos em relação à Manaus



Fonte: Imagem extraída do software Mapas Microsoft Corporation (2020), em 10 de fev de 2025

² Embarcações de grande porte que realizam transporte intermunicipal de passageiros e cargas. Popularmente, os deslocamentos pelos rios da Amazônia são descritos pelo tempo de viagem, ao invés da distância física, dessa forma, buscamos através da escrita, ambientar o leitor no universo cultural amazônico.

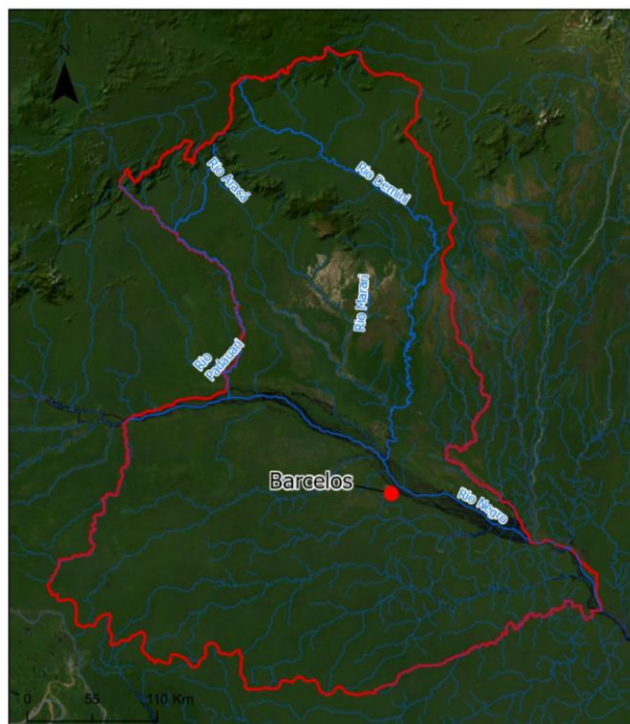
Figura 2 - Foto da Cidade de Barcelos



Fonte: Google imagens

Além das populações indígenas urbanas que vivem na sede do município, a cidade conta com uma forte presença de populações yanomami que se deslocam de suas aldeias e territórios para acessar serviços de saúde, assistência social, atendimento bancário, bens de consumo e outras razões diversas. De acordo com a Associação Xoromawe Indígena (2025), existem 51 aldeias yanomami nos limites do município que fazem parte da TI Yanomami, localizadas nos rios Demeni, Padauri, Mararí, Aracá e Rio Preto, cursos d'água que são afluentes do Rio Negro (Figura 3), e que reúnem um total de 5.322 pessoas (Associação Xoromawe Indígena, 2025).

Figura 3 - Imagem cartográfica dos afluentes do Rio Negro onde se encontram as aldeias yanomami nos limites do território de Barcelos



Fonte: Imagem de satélite extraída do software ArcGis (2025)

Em seus frequentes deslocamentos à sede do município, essas populações enfrentam o desgaste, as adversidades do clima e a instabilidade das águas durante longos períodos de viagem que podem durar até 7 dias em canoas e botes de alumínio com motores de popa (o tempo varia de acordo com distância das aldeias e a potência dos motores). Além das intempéries dos deslocamentos, os indígenas yanomami sofrem com a falta de estrutura e apoio do poder municipal que não oferece condições adequadas para abrigá-los na cidade, de modo que os indígenas ficam aglomerados nas proximidades da sede da FUNAI ou acampados nas ilhas fluviais ao redor cidade em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto de descaso e abandono, em 2021 houve uma mobilização dos indígenas yanomami e outros colaboradores para a criação da Associação Indígena Xoromawe, que contribuiu com essa pesquisa na realização de atividades educativas na Escola Padre João Badalotti. Criada para representar e oferecer suporte aos indígenas yanomami (e também de outras etnias), articular políticas públicas e assistencialistas e defender os direitos e interesses indígenas no município de Barcelos, representa associados de mais 39 aldeias, sendo 35 delas aldeias yanomami (Associação Xoromawe Indígena, 2025). Existem ainda outras associações de representação indígena presentes no município que são a Associação Indígena de Barcelos (ASIBA) e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN).

Apesar de possuir uma população indígena urbana considerável, a presença dos

indígenas yanomami na cidade ainda desperta olhares de estranhamento e comentários preconceituosos entre moradores da cidade, e que muitas vezes se reproduzem no cotidiano escolar. Esses discursos constituem as relações étnico-raciais entre as populações e contribuem para a marginalização e invisibilização dos indígenas yanomami no município, demonstrando a falta de valorização da cultura yanomami e da sociodiversidade.

Nesse sentido, um dos focos de nossa pesquisa foi apresentar outra perspectiva sobre os yanomami aos estudantes a fim de desconstruir os estereótipos que circulam no imaginário social, promovendo a valorização de sua cultura e criando possibilidades para construção de novas relações com essa população baseadas na convivência respeitosa e no diálogo intercultural. Dessa forma, através de uma intervenção pedagógica que contou com a participação da Associação Xoromawe em alguns momentos, buscamos apresentar os yanomami (e os povos indígenas de um modo geral) como os povos que seguram o céu.

O paradigma da modernidade/colonialidade se traduz como uma tentativa de subalternização dos povos, da marginalização dos seus conhecimentos e cosmovisões e a colonização de seus territórios. Esse *modus operandi* da colonialidade e da “civilização ocidental” tem nos conduzido para um iminente colapso sócio-bioclimático que se apresenta como um dos maiores desafios para a humanidade e a vida na terra. Os conflitos socioambientais causados pela intensa exploração e destruição das florestas e a invasão e colonização dos territórios continuam a violentar a terra-floresta *Urihi a* e os povos tradicionais, agravando a crise socioclimática que já é uma realidade na Amazônia e no planeta. Para os Yanomami, a destruição da terra-floresta, dos territórios e culturas indígenas irá provocar o cataclismo da queda do céu, de forma que os xamãs e os espíritos da floresta cumprem o importante papel de segurar o céu e proteger a vida no planeta (Kopenawa, 2024).

Seus saberes, modos de vida e cosmovisão³ se traduzem em uma cosmopolítica poderosa em defesa da floresta e de seus modos de vida, e têm sido fundamentais no enfrentamento dessas mudanças. Nesse contexto, “Uma educação que ajuda a segurar o céu” é uma proposta pedagógica que busca não só apresentar outra perspectiva sobre os povos indígenas, mas romper as amarras da colonialidade ao trazer a tona esses conhecimentos e suas formas de luta e resistência para a tessitura de uma educação insurgente, transformadora, descolonizadora, que fortaleça as culturas e identidades amazônicas e que estimule os sujeitos amazônidas a atuarem como protagonistas em defesa do meio-ambiente e dos povos indígenas,

³ O termo refere-se a um sistema complexo de crenças, valores, pressupostos e interpretações que constituem os modos de ver, pensar, ser e estar no mundo de um determinado grupo social, conferindo significado a existência (Krenak, 2020).

Figura 5 - Foto da E. E. Pe. João Badalotti



Fonte: Extraída do Google imagens, em 10 de fevereiro de 2025

Durante o período em questão, nossa atuação docente esteve pautada pela decolonialidade e interculturalidade em relação ao ensino de história, buscando evidenciar o protagonismo dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros e desconstruir as representações racistas e estereotipadas historicamente construídas para apresentar outras perspectivas sobre esses povos, suas histórias e culturas. Além disso, a imersão no contexto rio negro proporcionou um mergulho profundo na cultura amazônica que nos levou a pensar e exercitar a docência a partir de suas especificidades culturais.

Estudar as relações étnico-raciais na sala de aula é uma tarefa complexa por abordar temas delicados e que tangem tensões sociais existentes entre os diferentes grupos, sujeitos e identidades. Estar inserido no contexto da sala de aula e conhecer previamente o perfil dos estudantes contribuiu para melhor compreendermos os processos de ensino e aprendizagem e para fazer da sala de aula um ambiente mais confortável onde os colaboradores da pesquisa pudessem se sentir seguros para se manifestar e para participar das atividades propostas. Desta forma, nossa relação com os participantes nos aproximou de sua perspectiva e do significado das interações analisadas, proporcionando um ponto de vista privilegiado.

Essas vivências foram fundamentais para a construção dessa pesquisa, pois além da experiência adquirida, a convivência cotidiana com os estudantes ao longo de pouco mais de 3 anos estabeleceu laços de confiança e afetividade que potencializaram o ensino e possibilitaram a pesquisa. Foi com os estudantes da escola Padre João Badalotti que aprendemos a ensinar e

entender a educação enquanto processo de construção coletiva, reconhecendo a potência e o protagonismo dos jovens amazônidas.

A afetividade e a solidariedade são algumas das mais antigas e potentes tecnologias na resistência ao colonialismo, são elementos primordiais para o Bem-Viver. Assim, a tessitura de nossa pedagogia decolonial e intercultural para o ensino de histórias e culturas indígenas foi trançada por alianças afetivas entre educadores, estudantes e o movimento indígena. Por este caminho, podemos conceber a educação como flechas no enfrentamento da colonialidade e da crise civilizatória do ocidente, uma luta pela descolonização.

Na Primeira Flecha - A Educação que Ajuda a Segurar o Céu, apresentamos o tema da pesquisa, seus objetivos e principais conceitos, realizando uma discussão teórica sobre colonialidade, pedagogia decolonial e intercultural e o ensino da temática indígena na escola. Na Segunda Flecha - Nos Banzeiros da Colonialidade, realizamos a análise e discussão dos questionários realizados com os estudantes, problematizando os discursos e traçando o imaginário social dos estudantes acerca dos povos indígenas. Na Terceira Flecha - Nos Paranãs do Rio Negro: Caminhos Pedagógicos para o Bem-Viver, discutimos sobre pedagogia decolonial e intercultural na Amazônia e apresentamos os relatos das ações da intervenção pedagógica bem como seus resultados.

Seguindo por estas águas acreditamos que nossas flechas podem contribuir para a construção de outras pedagogias interculturais e decoloniais para a educação na(s) Amazônia(s), que além de desconstruir preconceitos históricos, possa promover a valorização dos povos indígenas e suas histórias e a construção de relações mais respeitadas com essas populações, configurando a escola como um espaço de acolhimento e valorização da diversidade étnica e cultural. Assim, nossas flechas podem atravessar a modernidade/colonialidade em direção a outros mundos e outros futuros possíveis, transformando nossas formas de se relacionar com os povos indígenas e com a natureza para impedirmos a queda do céu e atingirmos, enfim, o Bem-Viver.

PRIMEIRA FLECHA - A EDUCAÇÃO QUE AJUDA A SEGURAR O CÉU

Ao longo deste capítulo contextualizamos a pesquisa apresentando alguns conceitos chave acerca da colonialidade e seu poder tridimensional (colonialidade do poder, do saber e do ser), apontando a educação decolonial e intercultural como estratégia de ação e enquanto projeto político, social, epistêmico e cultural. Em seguida, tratamos sobre a lei 11.645/08 refletindo sobre o papel do ensino de histórias e culturas indígenas no âmbito das relações étnico-raciais.

1.1 Os Povos que Seguram o Céu

Os povos indígenas do Brasil resistem há mais de 525 anos de resistência aos processos de colonização que continuam a avançar, oprimir e ameaçar os povos originários. Essa colonização contemporânea é perpetuada pelos grupos sociais dominantes e instrumentalizada pelo Estado, como na aprovação no Senado Federal do projeto de lei conhecido como marco temporal⁴, no aparelhamento e sucateamento da FUNAI e outros órgãos de fiscalização, na morosidade e não demarcação das terras indígenas ou ainda através da omissão do poder público frente ao poder privado de grandes corporações do agronegócio, da mineração, da exploração de madeira e outros ramos empresariais que devastam o meio ambiente, violam direitos e utilizam da violência para fazer valer empreendimentos destrutivos, como no caso recente da grande invasão e ocupação da Terra Indígena Yanomami por milhares de garimpeiros, situação que causou uma grave crise humanitária entre 2020 e 2024 deixando danos permanentes (Hutukara Associação Yanomami, 2024).

Essas são algumas das faces da necropolítica⁵ (Mbembe, 2011) praticada pelo capitalismo financeiro através do Estado brasileiro e a serviço de grandes setores econômicos, nacionais e internacionais, como os setores ruralistas do agronegócio e da mineração. Com os avanços do capitalismo em relação ao crescimento desenfreado das cidades, ao consumo

⁴ O Projeto de Lei 2.903/2023 conhecido como Marco Temporal é fruto da tese jurídica de mesmo nome que busca alterar a política de demarcação de terras indígenas no Brasil, considerando apenas as terras ocupadas até o momento da promulgação da constituição em 1988, prejudicando diversos povos que haviam sido deslocados de seus territórios e que realizaram retomadas territoriais após a data definida, além de regulamentar a exploração econômica de terras indígenas. A tese foi julgada inválida pelo STF mas o PL foi aprovado no Plenário do Senado em setembro de 2023 tendo sido parcialmente vetado pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, veto que foi derrubado pelo congresso. Para entender mais acesse: <https://www.camara.leg.br/noticias/1026508-congresso-derruba-veto-ao-marco-temporal-das-terras-indigenas>

⁵ Necropolítica é um conceito de Mbembe para designar políticas de estado que promovem o genocídio dos grupos historicamente subalternizados

irresponsável dos “recursos” naturais e ao avanço das fronteiras agrícolas, as crises sócio-climáticas já são uma realidade vivenciada, principalmente, por populações tradicionais, periféricas e subalternizadas, marcando a era do antropoceno, como define Haraway esse período assinalado pelas alterações drásticas causadas pela sociedade capitalista no planeta (Haraway, 2016).

Potencializada pelo fenômeno El Nino e pelo aquecimento global, a seca extrema na Amazônia no ano de 2023 foi considerada a maior nos últimos 120 anos⁶ em algumas regiões do estado do Amazonas como a bacia do Rio Solimões. O fenômeno climático afetou mais de 630 mil pessoas somente no Amazonas, dentre os mais afetados estão as comunidades ribeirinhas e indígenas - além de populações urbanas periféricas dos municípios do interior - que ficaram praticamente isoladas pela dificuldade ou impossibilidade de navegação, prejudicando o abastecimento de alimentos e o acesso à água potável. Em setembro de 2023, a seca combinada com a alta nas temperaturas provocou a morte de mais de 100 botos e centenas de outras espécies no lago Tefé⁷, causando desequilíbrios ecológicos e socioculturais. Em 2024 o fenômeno da seca extrema se repetiu no estado, deixando comunidades ilhadas e tornando grandes rios, como o Rio Madeira e o Solimões, inavegáveis em diversos pontos. Sendo assim, podemos dizer que não são apenas os povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas estão ameaçados pelas crises socioclimáticas, mas todos nós seres vivos, estamos sob a constante ameaça de que o céu cairá sobre nossas cabeças (Kopenawa; Albert, 2010).

Nessa perspectiva, os povos indígenas são os pilares que seguram o céu, que mantém a floresta de pé, e quando aqueles que seguram o céu estão em risco, o mundo inteiro está ameaçado. Além de serem guardiões da floresta, os povos indígenas são guardiões de conhecimentos e culturas ancestrais milenares, patrimônios socioculturais que são fundamentais quando pensamos o futuro da humanidade e a necessidade de transformação do mundo a partir de novas relações com a natureza e entre os diferentes grupos humanos (Krenak, 2021).

Sabemos que a violência dos conflitos socioambientais é um problema de garantia dos direitos humanos e que necessita de um conjunto de ações do poder público, bem como a mobilização da sociedade para a resolução dos conflitos e a aplicação da lei e da justiça de forma a garantir aos povos indígenas e outros povos tradicionais, sua existência e a de seus modos de vida. Mas porque a sociedade parece tão inerte frente a esses conflitos? Por que as pessoas não percebem que o céu vai cair sob nossas cabeças? De que forma o racismo, a

⁶ Para entender acesse: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c88nr0940j8o>

⁷ Lago formado pelo Rio Tefé, localizado no município de Tefé, na região do médio Rio Solimões

intolerância e a violência dos conflitos socioambientais foram naturalizados em nossa sociedade? Por que após mais de 525 anos desde o início da invasão colonial, a sociedade ocidental ainda não aprendeu ou não se permitiu conviver e respeitar outros povos e culturas?

Essas são algumas inquietações que motivaram a pesquisa, e que apesar de não haver respostas prontas e definitivas para elas, buscamos refletir e compreender essa situação enquanto fenômeno estruturado e enraizado a partir da modernidade/colonialidade, padrão de poder que constitui as relações entre os diferentes povos e culturas a partir de um sistema de poder racializado que inferioriza, invisibiliza e desumaniza sistematicamente esses povos e que naturaliza a exploração e destruição da natureza em nome suas concepções de progresso e desenvolvimento.

Tomando essa reflexão como ponto de partida, apresentamos a cosmopolítica do Bem-Viver como alternativa ao modelo de sociedade estruturada pela modernidade/colonialidade, e problematizamos a educação decolonial e intercultural como um caminho possível para essa transformação. Remando por este rio, iremos ainda refletir o ensino de histórias e culturas indígenas como forma de diálogo intercultural que nos possibilite vislumbrar outras histórias, cosmologias, culturas e mundos possíveis, contribuindo dessa forma para a transformação das relações étnico-raciais e o enfrentamento dos conflitos socioclimáticos.

Primeiramente, precisamos discutir a colonialidade como estrutura de poder que busca operar na subalternização dos povos indígenas (dentre outros grupos), suas culturas, cosmovisões e conhecimentos, e de que forma ela constitui as subjetividades e identidades dos sujeitos individuais e coletivos, estruturando nossas formas de ver e perceber o outro e a natureza, bem como as relações étnico-raciais e intersubjetivas.

Do mesmo modo que os territórios físicos, o mundo simbólico e cultural também está em constante disputa através da produção de conhecimento, das narrativas, das formas de ver, pensar, ser e estar no mundo, das identidades e representações sociais, das formas de ensinar e aprender, que fazem parte dessa guerra simbólica ao qual buscamos enquanto educadores, intelectuais, indigenistas e militantes resistir e enfrentar a colonialidade e a hegemonia do ocidente.

Um dos aspectos centrais desse padrão de poder é justamente a colonização das subjetividades e identidades dos sujeitos individuais e coletivos, como observa Krenak (2020) “Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades.” (Krenak, 2020, p. 15). Quando Krenak nos fala sobre consumir subjetividades se refere ao modo como o capitalismo global atua para a imposição da cultura ocidental, seus valores, suas visões de mundo e modos de viver, de forma a reduzir e colonizar

as outras subjetividades, que são plurais e carregam diferentes valores e formas de se portar no mundo, atuando para a homogeneização cultural na forma da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2008).

Quando falamos em cultura ocidental, estamos falando de uma cultura dominante no globo e centralizada nos países do ocidente ou norte global⁸. Essa cultura estabeleceu sua hegemonia a partir do colonialismo moderno, quando as nações da Europa ocidental exerceram seu domínio em boa parte do mundo, classificando e subjugando os povos não-brancos e estabelecendo um poder racializado que estrutura a sociedade na divisão e exploração do trabalho, dos territórios e recursos naturais.

O colonialismo moderno atuou para desarticulação das formas de organização sociocultural desses povos, deslegitimando seus conhecimentos, cosmologias e práticas e impondo sua cultura e modos de vida. Com isso, mesmo após o fim do colonialismo formal e a “libertação” das colônias, a cultura ocidental se firmou como dominante no globo mantendo o legado do colonialismo ao instituir suas formas de organização política, econômica, social, jurídica, cultural, epistêmica e ontológica nos Estados modernos periféricos e historicamente colonizados (Maldonado-Torres, 2018).

A partir desse colonialismo mal encerrado, como diz Maldonado-Torres (2008), a colonialidade se firma como uma nova forma de poder que reproduz as relações coloniais de dominação do ocidente sobre os outros povos e culturas, produzindo e reproduzindo a subalternização do outro, o não-branco, tanto nas relações geopolíticas entre as nações como no interior dos Estados nacionais modernos do sul global. Além desse ordenamento, que passa a organizar e estruturar os estados nacionais periféricos, a colonialidade do poder (Quijano, 1992) estrutura toda a geopolítica, geoeconomia e geocultura do globo, mantendo as nações imperialistas no centro do capitalismo global e os países do sul como periferias desse sistema financeiro (Maldonado-Torres, 2008).

Assim, quando falamos em modernidade/colonialidade, nos referimos, dentre outros aspectos, além dos políticos e econômicos, ao sistema simbólico, cultural, cosmológico e

⁸ Aqui, utilizamos o termo “ocidente” como equivalente ao “norte global”, nos referindo tanto aos países colonizadores e imperialistas da Europa ocidental - Inglaterra, França, Alemanha, Portugal, Espanha e Bélgica - como os EUA, Estados situados no centro do capitalismo financeiro global e que se beneficiam dessas relações colonialistas. Em outros momentos, o conceito de “ocidente” também engloba as sociedades e nações do sul global - como o Brasil - enquanto parte do “mundo ocidental”, já que compartilham seus sistemas políticos, econômicos, culturais e epistêmicos, bem como as formas de opressão sobre os grupos e povos historicamente subalternizados. Nos estudos decoloniais, os conceitos de Norte e Sul global são utilizados para designar as desigualdades entre os blocos geoeconômicos que se constituíram a partir de relações colonialistas e imperialistas, traçando uma linha divisória entre os países colonizadores e colonizados.

ontológico que se configura a partir de e para uma cultura única, constituindo os imaginários sociais, as subjetividades e identidades dos sujeitos subalternizados, e impondo os modos de ver, pensar e existir dos colonizadores como normativos e operando na colonialidade do ser (Candau; Torres, 2010). Ainda de acordo com os autores,

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização. Mais especificamente, diz respeito a um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. (Candau; Torres; 2010, p.19)

Dessa forma, a colonialidade da subjetividade em função do padrão ocidental, produz através do racismo a invisibilização, a inferiorização e a desumanização dos povos e culturas não ocidentais, estabelecendo o ocidente como padrão de humanidade ou ainda como única forma de existência possível (Walsh, 2009). Mais do que isso, através da colonialidade do ser, se projeta no âmago dos sujeitos subalternizados constituindo suas subjetividades e identidades e estruturando as relações interétnicas e intersubjetivas, criando padrões de comportamento de negação, marginalização e exclusão do “outro” e suas identidades.

Em outras palavras, o ocidente moldou as relações entre os diferentes povos e culturas a partir do racismo e do euro-norte-centrismo, estabelecendo hierarquias entre diferentes culturas, sociedades, conhecimentos e situando a cultura ocidental como norma, como padrão de humanidade almejado, em detrimento da grande diversidade de povos e das culturas do planeta. Através da racialização e subalternização dos povos colonizados, da marginalização de seus saberes, cosmologias e cosmovisões, e a desestruturação de suas formas de vida e organização sociocultural, que o ocidente impôs, para além da ordem sociopolítica, a ordem simbólica dos colonizadores, estabelecendo o pensamento e cultura ocidentais como hegemônicos e impondo, portanto, seus modos de ver, pensar, ser e estar no mundo (Quijano, 1992).

Assim, a partir de uma perspectiva eurocêntrica e racista a colonialidade opera na classificação, estigmatização e desumanização das populações humanas, negando aos povos não-brancos a condição de humanidade plena. Ao definir quem é humano e quem não é, se estipulam diferentes valores e direitos para as diferentes populações e indivíduos, determinando quem tem ou não direito a vida (Maldonado-Torres, 2018), naturalizando o etnocídio, a invasão, a expropriação e a exploração dos territórios e povos não-brancos - como os povos indígenas - e fixando uma única forma de ver, perceber e se relacionar com o outro, o diferente, o

“subalternizado”. Sendo assim, o problema dos conflitos socioclimáticos pode ser situado dentro do paradigma colonial que articula cultura, poder e relações raciais, que aqui entendemos como colonialidade.

Como explicamos, o ocidente estabeleceu uma determinada ordem política, econômica, jurídica, social e cultural nos países colonizados que reproduz as relações colonialistas, construídas a partir da divisão e da dominação entre raças, gêneros, classes e da natureza. Portanto, nessa lógica de poder, a racialização do “outro” exerce um papel fundamental nas relações entre os diferentes povos, nações e culturas, atuando como dispositivo de poder e como legitimador da dominação, fundamentando as relações de opressão e colonização.

Dessa maneira, a colonialidade se configurou enquanto uma teia complexa que estrutura e influência as mais diversas esferas da vida social em seus diferentes níveis. Seguindo por esse raciocínio, para Quijano (2007) a colonialidade do poder se estabeleceu a partir do racismo e da supremacia branca que fundamentaram a formação dos Estados nacionais periféricos e da estruturação de suas sociedades. Na leitura de Susana Beatriz Sacavino,

A partir dessa primeira discriminação racial, se fundam as “novas identidades sociais da colonialidade” (brancos, negros, amarelos, indígenas e mestiços), do mesmo modo que as geoculturas (Ocidente ou Europa, América, África, Oriente), impondo-se uma relação assimétrica de poder/subordinação em todos os âmbitos e dimensões: materiais, subjetivas, individuais e sociais, diante da hegemonia branca e eurocêntrica do ocidente. (Sacavino, 2016, p.190)

Por essa perspectiva, a colonialidade estabeleceu e continua a sustentar a hegemonia do ocidente no mundo e da(s) branquitude(s) enquanto elites políticas e econômicas dos países periféricos, mantendo relações de dominação com os povos historicamente colonizados e sustentando uma cultura e pensamento ocidental como centro do mundo e de humanidade, como o padrão a ser seguido pelos demais povos e nações. Dessa forma, é impossível pensar colonialidade, globalização e capitalismo como elementos separados, já que a primeira é parte constituinte desse sistema econômico que se estabeleceu e se manteve como hegemônico no mundo através das colonizações e dos imperialismos, e que se utiliza da subalternização do outro, os não-brancos, como sustentáculo do poder e da ordem geoeconômica e geopolítica.

Sacavino acessa Maldonado-Torres (2008) e nos explica que o modo de expansão e operação do capitalismo hegemônico é a colonização e a globalização, que consiste na exploração contínua das populações racializadas e a invasão de seus territórios por um novo imperialismo (Sacavino, 2016, p.189). Para Quijano, “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder

(Quijano, 2007, p. 93). Ou seja, o racismo, enquanto dispositivo de poder é a força motriz da máquina do capitalismo e da hegemonia ocidental.

Assim, podemos interpretar a colonialidade como a sobrevivência dos *modus pensandi*, *operandi* e *vivendi* do colonialismo (Sacavino, 2016) que constituem o capitalismo global, tanto em sua geopolítica como no interior dos Estados e sociedades nacionais periféricas, do sul do globo. Desse modo, ela também diz respeito às formas de se pensar, perceber e relacionar gêneros, raças, povos, nações, sociedades, culturas, natureza e o planeta, de dentro de um sistema de poder e de uma cultura hegemônicos, com um determinado sistema de valores e visões de mundo, fundamentadas em categorias sociais e de pensamento como o euro-nortecentrismo, racismo, patriarcalismo, antropocentrismo, consumismo, desenvolvimentismo, progressismo e outras categorias que constituem o capitalismo colonizador e seu universo simbólico.

Portanto, existe enquanto um sistema de poder historicamente construído e fundamentado nas relações coloniais, que sustenta e reproduz um projeto de sociedade homogênea, que não aceita outras formas de ver, pensar e estar no mundo, atuando num esforço contínuo para a construção e manutenção de uma determinada “humanidade” monoracial, monocultural e monoracional, referenciada ocidente/norte global.

É monoracial, pois estabeleceu a “raça” branca, ou a branquitude ocidental, enquanto padrão de humanidade e civilização que se sustenta a partir da opressão, exploração e extermínio dos povos racializados, não-brancos/ocidentais. É monocultural, pois assume a ideia de uma única cultura, uma cultura ocidental dominante que subjuga, marginaliza e se impõe sobre as demais. É monoracional, pois concebe apenas uma única forma de pensar e produzir conhecimento a partir da racionalidade europeia que constitui a ciência e o conhecimento ocidental. Quando falamos sobre a dominação do ocidente e a imposição de suas formas de ser, ver e pensar, o conhecimento ocidental é parte fundamental dessa estrutura de dominação.

Inserido nas relações entre cultura e poder impostas pela colonialidade, o conhecimento ocidental eurocêntrico também se impôs enquanto forma de conhecimento dominante no mundo. A colonialidade do saber (Quijano, 1992) é uma das dimensões e estruturas de sustentação desse poder que opera através do epistemicídio ou racismo epistêmico (Grosfoguel, 2013), que consiste na prática de negação dos sujeitos racializados enquanto produtores de conhecimento e da marginalização das suas formas de conhecimento, excluindo os saberes que não se encaixam na lógica da ciência ocidental e eurocêntrica e suas concepções cartesianas de racionalidade (Grosfoguel, 2013). Dessa maneira, “o racismo também será um princípio

organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não podem.” (Grosfoguel; Torres; Costa, 2018, p.11).

O epistemicídio é essencialmente uma prática etnocida, uma tentativa de apagamento, já que consiste na destruição dos patrimônios culturais, ancestrais e cosmo-epistemológicos que constituem as identidades dos povos. Ao marginalizar seus saberes, suas cosmologias e formas de ver, pensar e estar no mundo, o ocidente buscou destituir os povos não-brancos de sua intelectualidade e do poder de produção e controle do conhecimento, das representações sociais e de todo o mundo simbólico quando pensamos a geopolítica do conhecimento.

Assim, ao desbancar os saberes dos outros povos e grupos e instituir ao conhecimento ocidental o status de “verdade universal” nos moldes da filosofia cartesiana, a ciência se afirma enquanto única forma de conhecimento válida dentro do sistema capitalista global, conferindo às academias do ocidente (ou norte global), o status de autoridade do conhecimento (Grosfoguel, 2013).

Portanto, o epistemicídio enquanto imposição do conhecimento ocidental como única forma de conhecimento válida, também significou e ainda significa o silenciamento, a invisibilização e a inferiorização dos povos não-brancos, ao afirmar que apenas a civilização ocidental seria capaz de produzir conhecimento. Para Candau (2010) a negação do legado intelectual e histórico dos povos não-ocidentais é uma tentativa de classificá-los como povos primitivos e irracionais, pertencentes às raças que não gozam de capacidade intelectual e de humanidade plena.

Sacavino (2016) utiliza o conceito de pensamento abissal de Boaventura de Santos para explicar essa dualidade entre racional e irracional. Ela explica que para este autor a epistemologia ocidental dominante (que ela nomeia nortecêntrica, pois inclui os EUA nessa dinâmica) se desenvolveu a partir das necessidades da dominação capitalista e colonial e se ergue no “pensamento abissal”, pois é um pensamento que segrega, estabelece uma linha imaginária que define o que é conhecimento e o não-conhecimento (Sacavino, 2016).

Traçando um paralelo com a análise que Maldonado Torres (2007) faz a partir dos conceitos de existência e não-existência de Fanon (1952), essa linha abissal define o que é e o que não é conhecimento, traça a fronteira entre existência e não-existência, humanidade e não-humanidade, produzindo a negação ontológica dos povos subalternizados (Maldonado Torres, 2007). Para este autor a formulação de Descartes “Penso, logo existo” no século XVII expõe as estruturas do conhecimento ocidental dominante, reafirmando a racionalidade do “eu” ocidental ao mesmo tempo que oculta o “outro”, aquele que não pensa e consequentemente não existe, fundamentando assim a colonialidade do saber a partir do racismo epistêmico (Grosfoguel;

Torres; Costa, 2018).

Por fim, a colonialidade do saber através das ciências humanas também cumpriu papel fundamental na invenção do outro (Mignolo, 2005), ao classificar e racializar as populações humanas através do racismo científico do século XIX e XX, as ideias do evolucionismo cultural na antropologia que classificavam os povos como primitivos numa escala de desenvolvimento cultural que posicionava o homem branco/ocidental como ápice do desenvolvimento, criando ainda a noção de progresso. Nesse contexto as ciências humanas foram responsáveis pela separação entre natureza e cultura, e ainda pela falsa ideia de que os povos ágrafos não teriam história, além de outros pensamentos postulados pela ciência ocidental reforçando assim a distinção entre uma humanidade padrão e uma humanidade “outra”, criando formas de ler o diferente, o “outro”, a partir de lentes eurocêntricas e racistas.

De acordo com Candau e Torres, a ciência ocidental buscando atender aos interesses e às necessidades do colonialismo e do capitalismo criou a noção de progresso,

Com a ideia de progresso se estabeleceu uma linha temporal em que a Europa aparecia como superior. Isso significou que, como afirma Castro Gomez (2005) sobre a história e as áreas afins, como a etnografia, a geografia, a antropologia, a paleontologia, a arqueologia, etc., ao estudar o passado das civilizações, seus produtos culturais e institucionais, muitas vezes foram realizadas comparações com o mundo europeu e, nesse sentido, justificaram o colonialismo (Candau; Torres, 2010).

Dessa forma, ao criar parâmetros de desenvolvimento sociocultural referenciados no ocidente branco, a ciência contribuiu para a invenção e desumanização do “outro”, e na introjeção da perspectiva eurocêntrica nas subjetividades dos próprios sujeitos subalternizados, produzindo o apagamento de suas culturas e identidades e sua ocidentalização, na forma da colonialidade do ser. Em outras palavras, a colonialidade do saber, através dos contínuos epistemicídios, significou a legitimação e a dominação da perspectiva ocidental sobre as outras formas de ver, pensar e representar o mundo e o outro, tecendo uma determinada forma de ver e pensar o trabalho, a natureza, o planeta, e as diferentes culturas e sociedades, a partir de categorias como o eurocentrismo, racionalismo, antropocentrismo, eurocentrismo, e outras lentes que desumanizam o outro e colocam o homem branco ocidental e seus valores, culturas e formas de viver como padrão de humanidade.

Desta maneira, o estabelecimento da episteme ocidental como hegemônica no mundo, foi responsável por constituir nossa maneira de ver e se relacionar com o “outro”, a partir de concepções racistas e eurocêntricas. Também forjou nossa forma de perceber e se relacionar com a natureza e o planeta, na forma da colonialidade da natureza (Sacavino, 2016). Trata-se de uma visão e concepção antropocêntrica de mundo, cristalizada pela racionalidade cartesiana

que separa sujeito e objeto e passa a entender o humano como algo separado, externo à natureza. Esse pensamento antropocêntrico interpreta a natureza como algo a ser dominado, conquistado e colonizado, algo a disposição e a serviço do homem, e se combina com concepções mercantilistas ou mercadológicas que interpretam a natureza como um conjunto de recursos naturais a ser explorado em nome do progresso e desenvolvimento.

Através dessas lentes ocidentais, antropocêntricas e desenvolvimentistas estabelecidas pela hegemonia da racionalidade moderna, é que se organiza todo o sistema produtivo do capitalismo global em torno de um modelo de desenvolvimento que já se mostrou insustentável para nosso planeta, fundamentado na exploração de recursos para fins de produção e consumo em larga escala, a acumulação e concentração de riquezas, além da exploração, racialização e extermínio do “outro” (Acosta, 2012). Para Donna Haraway (2016) nosso modelo produtivista é uma continuidade do modelo colonial fundamentado no *plantation*, que marca a era do Antropoceno e Capitaloceno, uma era geológica caracterizada pelo impacto humano e do sistema econômico capitalista no planeta a partir do domínio, conquista, exploração e colonização da natureza e também dos seres humanos e demais seres vivos (Haraway, 2016).

É nesse sentido que o capitalismo global, guiado por essas noções de progresso e desenvolvimento instituídas pela modernidade/colonialidade, tem provocado os conflitos socioclimáticos e a destruição do planeta, instituindo um olhar ocidental que naturaliza e invisibiliza genocídios, ecocídios, racismos e outras formas de violência e de opressão. Por este caminho, Ailton Krenak denuncia a ideia de um modo de viver e pensar únicos fundamentados em uma cosmovisão ocidental enquanto parte do projeto de expansão do capitalismo global impostos pela colonialidade (Krenak, 2019).

A partir dessa preocupação com o planeta e a queda do céu, Krenak (2019) nos convida a ter ideias para adiar o fim do mundo, chamando atenção para outras formas de se perceber e se relacionar com a natureza e com o outro, outras cosmovisões e existências dos povos indígenas e demais grupos que há milhares de anos tem convivido em equilíbrio, integração com a natureza e o planeta terra, nos convidando a imaginar e a construir outros mundos possíveis, para erguer o céu e construirmos caminhos para o Bem-Viver (Krenak, 2020).

De acordo com Krenak, o Sumak Kawsai, traduzido como Bem-viver, seria um modo de existência orgânica e circular de diversos povos que habitavam os Andes e compartilham de uma cosmovisão milenar em que o planeta terra, Pachamama, é a mãe dos povos. Essa forma de ver o mundo e a natureza está diretamente relacionada com sua forma de existir no planeta. Assim como as cosmovisões indígenas do Brasil e da Amazônia, a cosmovisão andina não estabelece separação entre natureza e humanidade, diferentemente da perspectiva ocidental que

pressupõe o antropocentrismo e enxerga a natureza apenas como objeto ou recurso natural a ser consumido e transformado em mercadoria (Krenak, 2020).

Na perspectiva andina os seres humanos, os rios, as montanhas e todos os seres vivos coabitam em e com Pachamama, esse grande organismo vivo do qual somos parte integrante. Nessa visão, nós não estamos apartados da natureza e tampouco somos o centro da existência, somos apenas uma peça do quebra-cabeça, uma parte integrante que se beneficia dessa roda viva, agindo também como seus reguladores, mantendo o equilíbrio e fazendo a roda girar no colher e no plantar (Krenak, 2020).

Essa cosmovisão orienta toda uma forma de se portar no planeta e de se relacionar com a natureza para além das relações capitalistas, de forma simbiótica, uma relação harmônica e mutualística que beneficia seres humanos e demais formas de vida, e que proporciona às populações humanas e não humanas viver plenamente. É ao mesmo tempo uma cosmologia, filosofia, conjunto de práticas e um projeto de vida e de sociedade, fundamentada nas bases de coletividade e da solidariedade humana e não humana (Acosta, 2016).

Grande parte das cosmovisões indígenas, como a dos yanomami e dos krenak, não possuem uma distinção entre humanidade e natureza, mas um sentimento de pertencimento e integração que fundamenta suas relações com a natureza e as suas formas de ver, pensar e existir no planeta, constituindo seus imaginários, culturas e suas identidades e dando significado à existência (Krenak, 2020). Na cosmovisão yanomami, a terra-floresta *urihi a* não é apenas um ecossistema ou algo a ser dominado e explorado como pensam os brancos, mas uma entidade viva, a floresta respira (Kopenawa, 2024):

Para os Yanomami a “terra-floresta” *urihi a* não é de nenhuma maneira um espaço exterior à sociedade, cenário mudo e inerte das atividades humanas e simples campo de recursos cujo domínio se deveria controlar. Trata-se mais de uma vasta entidade viva dotada, como todas as outras, de uma imagem-essência (*utupë a*) que os xamãs chamam *Urihinari a*. (Kopenawa, p. 37, 2024)

De acordo com Davi Kopenawa (2024), *Urihi a* é a própria natureza para os yanomami, que faz viver as plantas, animais, seres humanos e demais seres que habitam a floresta. A imagem ou essência espiritual desses seres também constituem sua imagem-espírito *Urihinari*, o espírito da floresta, denotando uma ideia de unidade e integração:

O que eles chamam de natureza é, na nossa língua antiga, *Urihi a*, a terra-floresta, e também sua imagem, visível apenas para os xamãs, que nomeamos *Urihinari*, o espírito da floresta. É graças a ela que as árvores estão vivas. Assim, o que chamamos de espírito da floresta são as inúmeras imagens das árvores, as das folhas que são seus cabelos e as dos cipós. São também as dos animais e dos peixes, das abelhas, dos jabutis, dos lagartos, das minhocas e até mesmo as dos grandes caracóis *warama aka*. A imagem do valor de fertilidade *nẽ roperi* da floresta também é o que os brancos chamam de natureza. Foi criada com ela e lhe dá a sua riqueza. (Kopenawa, 2015, p.

476)

Assim, na perspectiva yanomami, os animais, as plantas e demais seres, são partes vivas da terra-floresta, da qual a existência humana depende, e que tem sido ameaçada pelos brancos, que não a percebem como entidade:

Se a floresta estivesse morta, nós também estaríamos, tanto quanto ela! Ao contrário, está bem viva. Os brancos talvez não ouçam seus lamentos, mas ela sente dor, como os humanos. Suas grandes árvores gemem quando caem e ela chora de sofrimento quando é queimada. Ela só morre quando todas as suas árvores são derrubadas e queimadas. (Kopenawa, 2015, p. 468)

Ao afirmar que a floresta e seus seres possuem sentidos e sentimentos como os seres humanos, a cosmovisão yanomami reconhece suas subjetividades enquanto seres sencientes e contraria a oposição entre seres humanos e natureza, de modo que a terra-floresta representa uma integração entre todos os seres. Ailton Krenak (2019) nos fala sobre a estreita relação entre seres humanos e esses demais seres nas culturas indígenas dos andes:

No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas. (Krenak, p.10, 2019)

Por este caminho, as cosmovisões indígenas reconhecem a perspectiva desses outros seres e desafiam a visão antropocêntrica ocidental que opõe natureza e cultura, nos convidando a repensar nossas relações com o planeta e demais seres vivos. Dialogando com o conceito de perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro (2002), que descreve a lógica do pensamento das cosmologias indígenas, existe uma multiplicidade de perspectivas em que cada ser possui maneiras distintas de perceber e interagir com o mundo de acordo com suas diferentes naturezas (humana, animal, vegetal, espiritual). Apesar desse multinaturalismo, todos os seres compartilham de uma mesma cultura onde se vêem como humanos (Castro, 2002).

É a partir dessa interconexão com os outros seres que os xamãs Yanomami constituem seus conhecimentos sobre o mundo físico e espiritual, em sociabilidade com eles (Kopenawa; Albert, 2024), e dessa forma, buscam fazer o manejo do mundo físico e espiritual para manter o equilíbrio cósmico. Nesse sentido, a terra não é apenas um meio de subsistência dos povos indígenas, mas seu mundo significativo, através do qual se configuram suas cosmologias, cosmovisões e práticas socioculturais. Assim, o indígena atribui alma e personalidade à natureza, conversa com as montanhas, escuta o canto das árvores e se vê neto de um rio, entendendo a natureza como parte fundamental da humanidade e do equilíbrio do planeta

(Krenak, 2019).

É nesse sentido que o xamã yanomami Davi Kopenawa denuncia a exploração e destruição da natureza pelo “povo da mercadoria”, o homem branco *napë*, que ao perpetuar a devastação da terra-floresta *urihi ä* e dos seres que ali habitam através de seus empreendimentos, fará o céu cair sobre nossas cabeças (Kopenawa; Albert, 2010). Trata-se de uma cosmovisão profética que se constituiu a partir dos conflitos socioambientais que têm impactando os Yanomami desde os anos 1980 aos dias de hoje, e que prevê a queda do céu como um grande cataclismo espiritual, ambiental e social causado pelo “povo da mercadoria” - os brancos *napë pë* que também podemos interpretar como os não-indígenas, membros da sociedade ocidental capitalista – a partir da devastação dos territórios e culturas indígenas que tem contribuído para o agravamento das crises sócio-climáticas (Albert, 2024).

Os xapiri já estão nos anunciando tudo isso, embora os brancos achem que são mentiras. Com a imagem de Omama, repetem para eles a mesma coisa: “Se destruírem a floresta, o céu vai quebrar de novo e vai cair na terra!”. Mas os brancos não ouvem. Sem ver as coisas com a *yäkoana*, a engenhosidade deles com as máquinas não vai torná-los capazes de segurar o céu e consolidar a floresta. Mas eles não têm medo de desaparecer, porque são muitos. Contudo, se nós deixarmos de existir na floresta, jamais poderão viver nela; nunca poderão ocupar os rastros de nossas casas e roças abandonadas. Irão morrer também eles, esmagados pela queda do céu. Não vai restar mais nada. Assim é. Enquanto existirem xamãs vivos, eles conseguirão conter a queda do céu. Se morrerem todos, ele vai desabar sem que nada possa ser feito, pois só os xapiri são capazes de reforçá-lo e torná-lo silencioso quando ameaça se quebrar. É dessas coisas que nós, xamãs, falamos entre nós. O que os brancos chamam de futuro, para nós, é um céu protegido das fumaças de epidemia *xawara* e amarrado com firmeza acima de nós! (Kopenawa, 2015, p.494)

Nessa cosmovisão, os xamãs cumprem um papel fundamental como intermediários entre o mundo físico e espiritual, comunicando-se com espíritos e forças da natureza como os *xapiri*, seres espirituais que os auxiliam com conhecimentos, na cura de doenças, no combate aos seres maléficos, nas práticas rituais e na manutenção do equilíbrio da natureza e do universo segurando o céu (Kopenawa, 2015). Sendo assim, os xamãs são fundamentais para a manutenção do equilíbrio do mundo físico e espiritual, pois além de convocar os xapiri para segurar o céu, têm sido vozes potentes de resistência e combate à modernidade/colonialidade, atuando na defesa de seus direitos, territórios, culturas e modos de vida, se posicionando contra a expansão do capitalismo colonizador e nos convocando para combater as crises sócio-climáticas.

O Bem-Viver Yanomami está fundamentado nessa relação de interconexão entre os diferentes seres humanos e não humanos que coabitam nesse planeta em uma postura ontológica de manutenção da vida, do equilíbrio sócio-bio-ecológico e cósmico através do manejo do mundo físico e espiritual onde a floresta e a natureza tem papel central. Podemos aprender com

os Yanomami e outros povos para mudarmos nossa perspectiva, desconstruir a perspectiva ocidental para construir caminhos alternativos à colonialidade e conter as crises sócio-climáticas e a queda do céu (Krenak, 2020).

Por este raciocínio, o grande divulgador do Bem-Viver Alberto Acosta (2016) nos fala sobre a urgência em colocar fim ao divórcio entre natureza e humanidade de forma que o Bem-Viver pode ser apresentado como alternativa epistêmica ao conhecimento ocidental, pois ao contrário de uma visão única, considera a pluralidade de saberes, cosmovisões e modos de vida, para propor a descolonização do conhecimento e a transformação nas formas de se relacionar com a natureza e com o outro.

Dessa forma, podemos pensar o Bem-Viver como construção intercultural, que tem como proposta epistêmica a descentralização do conhecimento ocidental para a construção de novas formas de conhecimento que considere os saberes de diferentes matrizes culturais, inclusive o conhecimento ocidental, em relação de igualdade e complementaridade (Acosta, 2016). Os autores decoloniais, como outros grandes críticos do paradigma da ciência ocidental, convergem sobre a necessidade de superarmos os paradigmas do conhecimento ocidental/norte global e da colonialidade do saber. Sua proposta é transformar as relações entre os diferentes conhecimentos através de um giro decolonial (Maldonado-Torres, 2008) e construir outras epistemologias para além do norte global, ou seja, pensar a construção de conhecimento a partir dos sujeitos, grupos e povos marginalizados localizados no sul global e de suas resistências à colonização e subalternidade.

Pensando a descolonização do saber, Gersem Baniwa (2019) nos fala sobre a importância de construirmos conhecimentos intepistêmicos e intercientíficos, que considerem os diferentes saberes humanos e não humanos, assim como os yanomami entendem a natureza, a floresta e os espíritos da floresta como fontes inestimáveis de conhecimento. É preciso conduzirmos a canoa do conhecimento por outros paranãs⁹, outros braços do rio por onde confluem diferentes saberes e viveres contra-coloniais.

Essas discussões sobre a necessidade de descolonização do conhecimento sugerem uma troca entre as diferentes matrizes de conhecimento, e se voltam principalmente para as culturas e cosmovisões dos povos que resistem à colonização para a transformação e construção de novas epistemologias. Essa ideia de conhecimento intercultural não desconsidera nem descarta o conhecimento ocidental, mas busca a partir de sua crítica e na ruptura de seus paradigmas, criar outras relações com ele, fundadas não na dominação, mas na complementaridade dos

⁹ Paranãs é como são chamados os braços ou canais dos grandes rios na Amazônia, usados como caminhos alternativos para a navegação.

saberes.

Nessa perspectiva da confluência de saberes (Bispo, 2023), o Bem-Viver não se restringe à cosmovisão andina e Amazônica, mas acumula epistemologias, vivências e práticas de diversos povos do planeta, principalmente daqueles que resistiram e ainda resistem à colonização, e que portanto, são essenciais na luta pela descolonização (Acosta, 2016). Assim, o Bem-Viver pode ser contemplado como estratégia de ação que se fundamenta nas relações de solidariedade, comunidade e complementaridade constituídas por e para os povos e grupos periféricos em seus múltiplos contextos de resistência, em oposição ao individualismo, competitivismo e consumismo da modernidade e do capitalismo financeiro (Acosta, 2016).

Dessa forma, o Bem-Viver interconecta os diferentes povos, culturas e seres vivos na luta pela descolonização propondo a transformação epistêmica, cosmológica, política, social, cultural e econômica, para a construção de uma sociedade mais democrática e sustentável, igualitária e justa, preocupada com a manutenção da vida no planeta e com o futuro das próximas gerações, centrada na autossuficiência e autogestão dos seres humanos e da vida em comunidade (Acosta, 2016).

Acosta (2016) reafirma o comprometimento do Bem-Viver com os Direitos Humanos e os Direitos da Natureza, para o enfrentamento das crises climáticas e a superação das desigualdades e da hegemonia do ocidente. Ele divulga o Bem-Viver não como alternativa “de” mas “ao” desenvolvimento e progresso capitalistas e ao antropocentrismo, como via de transformação e construção de uma sociedade sócio-biocêntrica, onde o ser humano deixa de ser o centro da existência para reconhecer e contribuir na manutenção da vida como um todo (Acosta, 2016).

Por esta trilha cosmológica Acosta (2016) e Krenak (2020) nos apresentam o Bem-Viver não apenas como uma cosmovisão, mas uma proposta de mudança civilizatória, a nível local e global, alternativa ao sistema capitalista fundamentado na modernidade e na colonialidade, criando condições de existência que sejam sustentáveis ao planeta e respeitem a sociodiversidade. Assim, a manutenção e o manejo do meio ambiente é um dos eixos centrais do Bem-Viver, onde a terra-floresta *Urihi a*, os espíritos da floresta e todos os seres vivos se interconectam em prol do Bem-Viver planetário.

Outro ponto central já citado é a superação das desigualdades e opressões que atravessam raça, classe e gênero, tendo como foco de ação a luta contra o racismo e pela humanização, a descolonização e a despatriarcalização (Acosta, 2016). Por essa rota o Bem-Viver é apresentado não apenas como um objetivo final onde se pretende chegar, mas também como meio pelo qual se busca fazer chegar, materializando-se nas práticas cotidianas dos

diferentes sujeitos e grupos que atuam em movimentos sociais, salas de aula, produções acadêmicas, artísticas e outros campos de ação. Desse modo, o Bem-Viver não deve ser interpretado como utopia/teoria mas como prática de transformação, a partir da solidariedade tecida entre os diferentes povos e sujeitos marginalizados e seus conhecimentos, cosmologias e modos de existência que nos possibilitam visualizar e construir outros mundos possíveis.

O Bem-Viver celebra a diversidade étnica e cultural, celebra as diferentes formas de ver, pensar e ser no mundo, nos convidando para essa dança cósmica que busca trocar a música única tocada pelo ocidente por outras músicas e coreografias possíveis (Krenak, 2020). Assim, o Bem-Viver se forja nos princípios da interculturalidade, já que propõe a ruptura com a hegemonia do ocidente para o reconhecimento da pluralidade de povos, culturas e conhecimentos, buscando romper com as relações de dominação para estabelecer relações de igualdade e complementaridade entre as diferentes culturas e sociedades.

É nestes termos que se constitui a interculturalidade crítica de Catherine Walsh (2009), como estratégia de ação, criação e negociação para construção de relações mais igualitárias entre os diferentes povos e culturas (Walsh, 2009). Para a autora, que faz parte do grupo de estudos sobre modernidade/colonialidade, a interculturalidade crítica não apenas reconhece e denuncia a realidade sociohistórica constituída a partir da matriz colonial e sua estrutura de poder racializada, mas também se constrói enquanto prática de ação e enfrentamento dessa máquina que continuamente busca subalternizar e desumanizar as populações não-brancas e reafirmar o homem branco ocidental como centro.

É um projeto de descolonização, transformação e criação, que a partir das vozes, práticas e ações daqueles que enfrentam os processos de subalternidade, busca romper as estruturas que racializam, inferiorizam e desumanizam os povos e culturas. É nesse sentido que os conceitos de decolonialidade e interculturalidade crítica se entrelaçam e se complementam para irromper o poder da colonialidade e a hegemonia do ocidente, atuando na descolonização do saber, do ser e do poder, propondo a construção de outras relações, outros conhecimentos e outros mundos possíveis (Walsh, 2009).

Assim, a decolonialidade e a interculturalidade se apresentam como projeto de ruptura com a modernidade/colonialidade, de enfrentamento às suas estruturas de poder e dominação, e como luta constante por reparação histórica e justiça social que se dá em diferentes frentes e campos de atuação que visam a superação do racismo e demais formas de opressão. Considera a existência de diferentes povos e culturas e suas diferentes experiências históricas para romper com a ideia de uma história, cultura e pensamento único.

A interculturalidade se apresenta como uma ferramenta, projeto e processo que se

constrói não para, mas a partir dos povos e indivíduos que resistem à colonização, direcionado para transformação das relações, das estruturas, instituições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade e a desumanização do outro, para construir diferentes condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver (Walsh, 2009).

É nesse sentido que a autora vai propor a pedagogia decolonial e intercultural enquanto importante via de ação para a superação da modernidade/colonialidade e a construção da interculturalidade enquanto projeto de sociedade. Podemos definir a pedagogia decolonial e intercultural como um conjunto de práticas pedagógicas comprometidas com a descolonização do saber, do ser, do poder e da natureza. Trata-se de uma pedagogia engajada que se fundamenta na pluralidade étnica e cultural, que abarca as diferentes histórias, identidades, conhecimentos e existências rompendo com a ideia de cultura, pensamento e identidade únicos para a construção de uma sociedade mais igualitária, livre das amarras da colonialidade e das imposições do ocidente (Candau, 2010).

É uma perspectiva pedagógica que se desenvolve a partir dos estudos decoloniais e pós-coloniais e da educação libertadora e transformadora de Paulo Freire (1987) e sua pedagogia do oprimido, pois busca pela via da educação a libertação dos sujeitos dominados, colonizados ou subalternizados e a transformação da realidade social, cultural e política (Freire, 1987). Uma pedagogia decolonial e intercultural é uma prática comprometida com o fim da hegemonia do ocidente e seus dispositivos de poder. É uma pedagogia que educa para a desconstrução do racismo, do patriarcalismo, das desigualdades, da invisibilização e da subalternização históricas. Para Sacavino,

Nesse contexto que nos configura e marca historicamente nosso continente, o desafio e o foco principal de uma educação descolonizadora e intercultural é precisamente enfrentar, desconstruir e transformar esse núcleo das relações coloniais (Sacavino, 2016, p. 190).

Nesse sentido, um dos eixos centrais da pedagogia decolonial e intercultural é a questão das subjetividades e identidades dos sujeitos individuais e coletivos, chamando atenção para necessidade de subverter o projeto homogeneizador do capitalismo globalizante que pensa a educação a partir de uma única matriz cultural e epistemológica, produzindo a colonização e ocidentalização das subjetividades em torno de uma identidade única (Candau, 2016). Contrariamente a essa ideia de cultura única a pedagogia decolonial e intercultural se fundamenta nas múltiplas vozes, histórias, vivências e conhecimentos dos povos que resistem à subalternidade e se configura como prática de resistência à educação colonizadora e a expansão do capitalismo global, como estratégia de ação para a descolonização.

Desta maneira, a pedagogia decolonial e intercultural busca atuar para a descolonização do saber e do ser ao trazer à tona outras histórias, vozes e conhecimentos, apresentando aos sujeitos outras perspectivas e possibilitando a construção de outras múltiplas subjetividades e identidades para além do ocidente. Ao promover o diálogo intercultural com os educandos, demonstrando que existem outras formas de existir no mundo e de se relacionar com as pessoas e a natureza, a pedagogia decolonial e intercultural cria possibilidades não apenas para visualizar e imaginar, mas para transformar e construir outros mundos possíveis.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial e intercultural propõe um giro epistêmico (Sacavino, 2016) que subverte as bases epistemológicas da colonialidade para construir uma educação que seja de fato libertadora, onde as pessoas possam pensar o mundo criticamente a partir de diferentes matrizes culturais, nutrindo um terreno fértil para a construção de outras identidades e outras sociabilidades possíveis, rompendo com a lógica da homogeneização cultural:

(...) uma pedagogia descolonizadora e intercultural se institui como um princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos e que, além de denunciar o epistemicídio, deixa em evidência e reconhece essas outras formas de produção epistêmica de resistência e de produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo globais, localizados no Sul, do outro lado da linha abissal. (Sacavino, 2016, p. 193)

A partir da mudança epistêmica, a educação decolonial e intercultural poderá contribuir para a descolonização do saber e do ser, e desnaturalizar situações de opressão como o racismo, os genocídios, os ecocídios e criar condições para que os indivíduos e grupos que enfrentam processos históricos de subalternização possam fortalecer suas subjetividades e identidades e atuar para a transformação dessas estruturas de opressão. Por fim, a pedagogia decolonial e intercultural crítica se apresenta enquanto caminho alternativo ao capitalismo globalizante constituído pela colonialidade, propondo “[...] a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico, voltado para a decolonialidade e a transformação [...] questiona a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza” (Sacavino, 2016, p. 193).

Nesse sentido, podemos buscar através das cosmovisões e filosofias indígenas outras perspectivas para além do pensamento eurocêntrico ocidental racista e capitalista, e identificar que seus saberes, cosmologias, cosmovisões, formas de ser e estar no mundo são importantes patrimônios da humanidade que têm muito a contribuir não apenas para a ciência, mas para evitar a queda do céu e adiar o fim do mundo, para construir outras sociabilidades voltadas para o Bem-viver (Krenak, 2020).

Não se trata de construir um determinado tipo de humanidade única a partir das

perspectivas e culturas indígenas, muito menos incluir os povos indígenas em uma humanidade homogênea dominante. Mas romper com essas relações de dominância para possibilitar a coexistência entre diferentes tipos de culturas, povos e sociedades, imaginando outros mundos, outras existências e sociabilidades possíveis, a partir de novas perspectivas, para além da colonialidade.

Assim, a educação decolonial intercultural é uma prática comprometida com a transformação da realidade sociohistórica imposta pela colonialidade. Certamente a educação por si só não transforma a sociedade no sentido de alterar as estruturas de poder e dominação entre diferentes povos e culturas e impedir a expansão do capitalismo colonizador. Mas através da descolonização do saber, do ser e da natureza pode criar condições para que os sujeitos atuem nessa transformação. E assim, podemos pensar uma educação para adiar o fim do mundo, voltada para a cultura do Bem-viver, que possa celebrar as diferentes formas de ver, pensar, ser e estar no mundo com o outro e com a natureza. Enfim, uma educação que nos ajude a segurar o céu.

1.2 Uma canoa de saberes: o ensino de histórias e culturas indígenas

Mas afinal o que precisamos saber, enquanto educadores, pesquisadores e sociedade, sobre o ensino de histórias e culturas dos povos indígenas? Quais são seus fundamentos e objetivos? Como a temática indígena vem sendo abordada na escola? Do que trata a lei 11.645/08 e como o ensino da temática está sendo discutido no meio acadêmico? Para explorarmos essas questões, primeiramente precisamos discutir as tentativas de silenciamento histórico que os povos indígenas vêm sofrendo no âmbito da escola, instituição que também está submetida às relações da colonialidade, condicionando o ensino da temática indígena a uma perspectiva eurocêntrica.

Por este caminho, podemos problematizar a forma como a temática indígena vem sendo abordada nos estabelecimentos de ensino e discutir alguns pressupostos teóricos a partir da pedagogia decolonial e intercultural, trazendo a contribuição a partir do diálogo entre os autores que se dedicam ao tema e em seguida, abordaremos as possibilidades e os limites na implementação da legislação.

Ao situarmos a educação escolar na complexa teia de disputas e relações de poder em que colonialidade se faz presente enquanto força dominante e hegemônica, atuando para a invisibilização das histórias e culturas indígenas, podemos compreender a luta para instituir o

ensino da temática nas escolas como parte de um movimento que busca romper o silenciamento e reafirmar seus direitos e suas existências.

Desde o início da colonização do Brasil em 1500 até a promulgação da constituição de 1988 o direito à diferença fora negado aos povos indígenas. Suas culturas e modos de vida foram combatidos e marginalizados pela coroa, igreja ou pelo Estado e sociedade nacionais que atuaram para assimilar ou integrar os povos indígenas a sociedade colonial ou a sociedade e cultura nacionais (Kayapó, 2021). Dessa forma, as discussões sobre o ensino da temática indígena na escola perpassam o direito à diferença e o respeito à sociodiversidade, ressaltando o compromisso da educação com a desconstrução de representações racistas e eurocêntricas que circulam no imaginário da sociedade brasileira e que muitas vezes são reproduzidos e reforçados no ambiente escolar (Kayapó; Brito, 2014).

Pensando as implicações do epistemicídio no contexto educacional, a escola tem sido historicamente um espaço de reprodução da perspectiva eurocêntrica e de marginalização dos saberes, histórias e vozes dos povos e grupos subalternizados, operando como uma educação colonizadora a serviço do projeto de sociedade do capitalismo global e seus interesses (Sacavino, 2016). Para Gersem Baniwa (2019),

A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Neste sentido, a escola tem a missão de reprodução do *modus pensanti*, *modus operandi* e *modus vivendi* da sociedade ocidental moderna, portanto, de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico. (Baniwa, 2019, p.59)

Esse universo simbólico imposto pela colonialidade do saber e da educação age na constituição das subjetividades e identidades dos sujeitos sociais e coletivos, normatizando a cultura e identidade nacional/ocidental, seus valores, modos de vida, e as formas de se ver e se relacionar com o outro a partir dos mecanismos de racialização e inferiorização, configurando-se na colonialidade do ser (Sacavino, 2016). Algo que compõe e elucida bem o caráter dessa educação homogeneizadora, pensada a partir de e para uma cultura única é o componente curricular de história.

O ensino de história na escola ainda está fortemente atrelado à perspectiva eurocêntrica racional, cartesiana, antropocêntrica e positivista (Silva, 2014), estabelecendo um modelo de “história universal” centralizado na história do ocidente enquanto uma história do progresso, desconsiderando suas contradições e a grande diversidade de povos e culturas presentes no mundo desde o início da humanidade e que influenciaram e contribuíram em diversas esferas para a formação do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva o ocidente aparece como “a

grande civilização”, a força motriz da história humana e como detentora de todo o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo do tempo.

Nessa história “universal”, narrada a partir da perspectiva dos colonizadores e dos Estados Nacionais, os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros não aparecem como protagonistas da história, como se a história da humanidade, que é apresentada como uma “história do progresso”, tivesse sido construída apenas por homens brancos pertencentes a essa tal “civilização ocidental”. Geralmente quando os povos não-brancos aparecem nessa história única é de forma secundária, representados de forma estereotipada como sujeitos passivos ou imponentes frente ao “poder civilizador” que elimina e absorve esses povos como se este fosse o curso natural da história e do desenvolvimento, o destino ao quais os povos “não civilizados” estariam condenados. Dessa maneira, a história única contribui para a naturalização do racismo, dos genocídios, da noção de uma “civilização superior”, criando uma única possibilidade de identidade, sociedade e cultura em consonância com o avanço do capitalismo colonizador.

O ensino da temática indígena se encontra diluído e suprimido dentro desse contexto da colonialidade da educação e do ensino de história, abordado a partir da perspectiva eurocêntrica onde os povos indígenas são representados através de estereótipos raciais. A partir da experiência docente e da leitura de autores como Edson Kayapó (2021), Edson Silva (2014), Bittencourt (2013), Bonin (2010), Clovis Antonio Brighenti (2016) e Bessa Freire (2000) destacamos alguns dos estereótipos acerca dos povos indígenas mais recorrentes nas salas de aula.

O primeiro deles é a ideia do “índio” genérico, que vive nu, isolado nas matas, usa cocar, empunhando arco e flecha, fala “tupi” e louva tupã (Kayapó, 2021). A própria palavra índio já carrega e tem a forma desse estereótipo de “índio genérico” que apaga toda a sociodiversidade dos povos indígenas do Brasil, invisibilizando a existência das mais de 300 etnias e mais de 200 línguas indígenas no território brasileiro que possuem diferentes histórias, cosmologias e modos de vida. De acordo com Bessa Freire (2000),

A primeira idéia que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, essa é uma idéia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-étnica. O Tukano, o Desana, o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixa de ser Tukano, Desana, Munduruku e Waimiri-Atroari para se transformar no “índio”, isto é, no “índio genérico”. (Freire, 2000)

Além do apagamento da diversidade sociocultural indígena, a representação do índio genérico nega ainda a existência indígena nos diferentes espaços físicos e sociais que vão além das aldeias e florestas, como os centros e áreas urbanas, generalizando e classificando os indígenas dentro de uma categoria única e homogênea. Esse estereótipo se evidencia ainda mais

nas celebrações do “dia do índio” nas escolas, de forma que ainda é comum as escolas vestirem os alunos com cocares, fazerem pinturas genéricas no rosto e entoarem “barulhos de índio”.

A ideia de índio genérico contribui, ainda, para outras noções e representações como a ideia de “pureza cultural”, ou “índio aculturado” de forma que o indígena que não se encaixa nessa descrição de “índio genérico”, teria deixado de ser indígena, pois se afastou dos costumes e modos de vida que existiam tradicionalmente antes da invasão dos colonizadores. Esse estereótipo também está ancorado em uma perspectiva de “pureza cultural” que ignora os processos de hibridização entre as culturas, ignora que as culturas estão em constante movimento e transformação. Nesta perspectiva os indígenas passam a ter suas identidades questionadas pelo simples fato de não viverem em aldeias, falarem o português, utilizar tecnologias como o celular, trabalhar em empregos formais, ocupar cargos, deixando, portanto, de ser “índio”, como afirmam estudantes e até educadores da educação básica.

Ainda por esse raciocínio, o indígena, que só aparece na história eurocêntrica durante o período colonial, muitas vezes é apresentado como algo restrito a esse período, preso ao passado, que teria desaparecido durante a colonização sendo exterminados ou “civilizados”, ou que ainda estaria em vias de desaparecimento, fadados a serem engolidos pelo desenvolvimento e pelo progresso da globalização. De acordo com Edson Silva (2014) a temática indígena na sala de aula está atrelada a um imaginário positivista e evolucionista e às teorias raciais que se desenvolvem no século XIX, que além de negar a historicidade dos povos indígenas e demais populações não-ocidentais, previam o seu desaparecimento a partir dos processos de miscigenação e integração à modernidade.

Essa perspectiva evolucionista classificava os grupos e as sociedades humanas a partir de uma escala de evolução e progresso em que o homem e a cultura branca ocidental estariam num degrau superior da escala evolutiva e as sociedades indígenas nos estágios iniciais da evolução, classificadas como primitivas ou bárbaras, reforçando ainda os ideais de progresso e desenvolvimento da modernidade/colonialidade. Essas noções são apontadas por Bessa Freire (2000) como alguns dos equívocos sobre os povos indígenas que ainda estão fortemente presentes na sociedade brasileira contemporânea e nas salas de aula, reproduzindo uma visão dos povos indígenas como primitivos, irracionais, sem conhecimentos, atrasados ou congelados no tempo, pertencentes a uma cultura e raça inferior (Freire, 2000).

Edson Kayapó (2021) também nos fala sobre como essa história oficial ou a história dos vencedores que é reproduzida nas escolas está atrelada a produção historiográfica do século XIX, configurando o silenciamento e as lacunas históricas sobre os povos indígenas. Nessa perspectiva eurocêntrica os povos indígenas são destituídos de história e de protagonismo

histórico, de forma que não haveria para esses povos uma história antes da chegada dos colonizadores, no máximo uma história “pré-colombiana”, “pré-colonial” ou ainda uma “pré-história”.

Na história sobre o período colonial são destacados os “grandes” colonizadores e conquistadores como Colombo, Cabral, Hernán Cortez e Francisco Pizarro, enquanto os indígenas tiveram suas personalidades históricas apagadas e aparecem muitas vezes como bárbaros, canibais, de aparência e hábitos exóticos, como selvagens a serem civilizados e que resistiram em vão à colonização ou ainda como vítimas passivas dessa colonização, reproduzindo muitas vezes o próprio imaginário e as representações dos colonizadores sobre os nativos.

Essa visão romantizada da colonização também está fortemente ligada aos projetos de formação da identidade nacional que surgem no século XX durante o período republicano. De acordo com Bittencourt (2013) a produção historiográfica das primeiras décadas do século XX vai abordar a questão indígena a partir dos mitos de formação do povo brasileiro que exalta a miscigenação e funda o mito da democracia racial. O mito de origem das três raças buscava afirmar a constituição da nação a partir da miscigenação de modo que a colonização também aparece como algo positivo, em que o desenvolvimento de uma “nação civilizada” seria impossível sem a parte europeia, reafirmando o projeto de embranquecimento da nação que visava através da miscigenação eliminar as populações indígenas e negras que seriam incapazes de desenvolver civilização. Nessa perspectiva os povos indígenas também são vistos como povos do passado, que teriam contribuído para a formação da sociedade nacional e deixado de existir, demonstrando que esse estado e sociedade nacionais não reservavam um lugar para os indígenas na república e atuavam para invisibilizá-los.

Durante o período da ditadura militar, o Estado brasileiro estimulou e financiou empreendimentos de expansão da ocupação e exploração do território nacional, com objetivos desenvolvimentistas de integração das regiões e dos povos que ainda viviam em “atraso”. Na Amazônia esses empreendimentos de construção de estradas e mineração provocaram a invasão e expropriação de territórios indígenas bem como genocídios e ecocídios e outras violações de direitos humanos e da natureza, através da ação do Estado e de empresas privadas como no caso da abertura da BR-174 que liga Manaus a Boa Vista, e cujo um dos fins era atender a demanda de mineração e escoação da empresa Paranapanema, episódio que marcado pela violência contra os Waimiri-Atroari e outros povos da região que sofreram bombardeios, ataques aéreos e envenenamentos (Carvalho, 1982). Como podemos perceber os indígenas eram interpretados e tratados como inimigos do “progresso” e do “desenvolvimento” pela ditadura militar que

buscavam exterminá-los ou integrá-los à sociedade nacional.

Relacionado a essa representação do indígena como inimigo do progresso, destacamos o estereótipo renovado do “índio preguiçoso”, apresentado como um fardo social, que não trabalha e vive de assistencialismo do Estado e que por ocuparem territórios repletos de recursos naturais e minerais, estariam atrapalhando o progresso e o desenvolvimento da nação, criando um discurso anti-indígena que afirma existirem muitas terras nas mãos de poucos “índios” ou ainda que estes povos não fossem mais índios e por isso não deveriam ter o direito originário ao território.

Como podemos identificar muitos desses discursos e estereótipos estiveram e ainda estão alinhados aos interesses e ideologias dos diferentes grupos dominantes ao longo da história. Assim, Edson Kayapó e Tamires Brito (2014) afirmam que a escola e o currículo estariam alinhados aos interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora, perpetuando as lacunas históricas e propagando preconceitos, narrativas e discursos anti-indígenas.

Essas representações e estereótipos que se cristalizaram no imaginário social são resultados de longos processos históricos que duram mais de cinco séculos, iniciados a partir da colonização e que atravessam diferentes períodos, diferentes forças e diferentes esferas da cultura, do poder e do saber, compondo de forma complexa um tecido de múltiplos fios e camadas sobrepostas que encobrem o outro, o indígena. Não objetivamos aqui fazer uma análise pormenorizada sobre como essas representações surgiram e foram se renovando, recriando e se modificando ao longo do tempo, discussão que desviaria o foco de nossa pesquisa. O importante é compreendermos como essas imagens inferiorizam, invisibilizam e estigmatizam os povos indígenas, se configurando enquanto dispositivos de poder de racialização da colonialidade, e como elas têm sido reproduzidas no ensino de história, de forma que precisamos não somente parar de reproduzir, mas buscar meios de desconstruí-las.

Certamente que essas representações eurocêntricas e racistas são como substrato para os conflitos étnico-raciais, normalizando ainda os conflitos socioambientais de invasão de territórios, genocídios e ecocídios. E quais seriam os impactos dessa história branca, que estigmatiza e inferioriza os povos indígenas, na constituição das subjetividades e identidades dos sujeitos individuais e coletivos na Amazônia, região historicamente marcada pela diáspora indígena? Como podemos esperar que essas populações se identifiquem, de alguma maneira, com esses povos, até então apresentados como grupos sem protagonismo histórico e sem conhecimentos? Como esperar que as culturas indígenas sejam valorizadas? Essas imagens certamente contribuem para o apagamento das identidades indígenas, afastando os sujeitos de

suas ancestralidades e resultando em crises identitárias, complexos de inferioridade, de baixa-autoestima e na fetichização dos aspectos culturais e fenotípicos do branco, normatização da identidade e da cultura nacional/ocidental e a reprodução do racismo contra os povos indígenas.

É nesse sentido que buscamos fazer a crítica à colonialidade da educação que opera na homogeneização das identidades e das culturas, e na inferiorização e desumanização dos povos racializados, naturalizando a opressão e a ordem social estabelecida pelo capitalismo global. Dessa forma, ressaltamos a necessidade de mudança de perspectiva, de superação da colonialidade do saber através da pedagogia decolonial e intercultural, que considere a multiplicidade de histórias, culturas e identidades para enfrentar os processos de subalternidade e a hegemonia do ocidente.

Nessa perspectiva, Edson Kayapó (2021) defende que o professor deve adotar uma postura de desobediência epistêmica, de forma a romper com a perspectiva eurocêntrica do conhecimento ocidental. Essa desobediência deve partir de uma perspectiva decolonial que desloca os povos indígenas para dentro da história reconhecendo seu protagonismo nos diferentes momentos históricos para além da colonização. O ensino da temática deve estimular o diálogo e a reflexão entre passado e presente, apontando os conflitos e contradições que ainda permanecem nos dias atuais, dando visibilidade aos povos indígenas, a sociodiversidade, às suas culturas e às suas lutas, desconstruindo a ideia do “índio” do genérico e do passado.

Edson Kayapó (2021), Bittencourt (2013), Aracy Lopes (1995) reafirmam a necessidade de revisão de tudo o que a escola e os livros didáticos têm reproduzido sobre os povos indígenas. Nos últimos anos, essas representações têm sido questionadas e combatidas e a história branca eurocêntrica colocada sob suspeita (Bittencourt, 2013). Nesse sentido, Edson Kayapó (2021) e Bittencourt (2013) nos apresentam a lei 11.645/08 como uma importante conquista que contribui para rompermos com os silenciamentos, como uma abertura e possibilidade para a descolonização da história e do currículo escolar.

Nessa perspectiva, as discussões sobre o ensino da temática indígena na escola e a lei 11.645/08 devem ser pautadas pela desconstrução do racismo e dos estereótipos historicamente estabelecidos, fazendo a crítica e denúncia da colonialidade e apresentando novas histórias, informações e representações acerca dos povos indígenas (Kayapó, 2021). Edson Kayapó (2021) e Bittencourt (2013) nos falam sobre a importância de incluir as vozes indígenas nesse processo, de forma que os próprios indígenas sejam os sujeitos privilegiados para promover a renovação no ensino de sua história e definir o quê, e como deveria ser ensinado sobre seus povos, suas culturas, como deveriam ser representados, respeitando o direito de auto-representação dos povos. Nesse sentido, a presença indígena na escola e sala de aula, e a

presença dos estudantes em espaços indígenas, pode contribuir e enriquecer esses processos educativos pautados pela decolonialidade (Kayapó; Brito, 2014).

Clovis Breggenti (2016) também chama atenção para a instrumentalização do ensino da temática indígena nessa jornada de desconstrução de preconceitos e como forma de repensar a sociedade a partir da perspectiva decolonial. Para ele, a efetivação da lei 11.645/08 deve ser pautada pela decolonialidade, de forma a romper com os pressupostos epistemológicos do ocidente que serviram como base para a criação desse imaginário racista e colonizador sobre os povos indígenas. Nessa perspectiva, a interculturalidade seria o caminho para criarmos uma escola e uma sociedade pluricultural (Breggenti, 2016).

Precisamos superar a visão de que todos os estudantes de uma escola, de uma cidade, de um país são iguais, eles não são uma massa homogênea e nem devem se tornar uma, a escola é espaço de pluralidade de identidades, gêneros, culturas e etnias. Precisamos compreender a pluralidade étnica-cultural existente no Brasil e nas Amazônias, local de onde estamos falando, pensando e atuando. Espaço onde convivem indígenas de diferentes etnias, quilombolas, ribeirinhos, e outras culturas e identidades que constituem a população e o público escolar. Se a escola é um espaço de sociodiversidade, o ensino também deve ser.

Portanto, não adianta apenas “incluir” as histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras se elas forem narradas a partir da perspectiva eurocêntrica, estereotipando esses povos e essas culturas e dando continuidade ao projeto de uma cultura única. É necessária uma mudança epistemológica, que abra caminho para múltiplas histórias contadas a partir das vozes dos próprios sujeitos que historicamente enfrentaram e enfrentam processos de subalternidade. Isso contribui não apenas para a construção das múltiplas identidades, mas também para o enriquecimento do processo educativo, para a construção de novos conhecimentos e para construirmos outros mundos possíveis.

Nessa perspectiva Kayapó e Brito (2014) concebem o ensino de histórias e culturas indígenas como um campo proeminente para o compartilhamento dos conhecimentos e modos de vida milenares desses povos, contribuindo para o enfrentamento da “crise instalada com o modelo de desenvolvimento que a humanidade optou para seguir.” (Brito; Kayapó, 2014, p. 50). Para os autores:

A lógica antropocêntrica, racionalista e de progresso infinito que está na base do pensamento iluminista, levou a humanidade a se apartar da natureza e declarar guerra à terra pelas águas, pelo solo, pelo subsolo e pelo ar, gerando uma devastação que põe em risco a continuidade da vida no planeta. A humanidade tem que rever seu caminho e desistir de seguir pela via antropogênica, e o diálogo com os povos indígenas pode ser promissor na construção de alternativas (Kayapó; Brito, 2014 p. 50).

Por este caminho, enxergamos o ensino da temática indígena como espaço de construção de uma rota alternativa a modernidade/colonialidade e ao capitalismo global, a transformação das relações entre os diferentes povos e da humanidade com a natureza. Dessa forma, seus conhecimentos, cosmologias e modos de existência podem contribuir para suspendermos o céu e alcançarmos o Bem-Viver.

Assim, quando tratamos do ensino de história e cultura dos povos indígenas, estamos falando sobre compartilhar com os estudantes essas diferentes formas de ver, pensar, ser e estar no mundo e com a natureza, para assim, criarmos possibilidades de reflexão e construção de outros mundos possíveis. Dessa forma, o ensino da temática também pode criar possibilidades para a constituição e fortalecimento de outras subjetividades e identidades, para além da identidade e cultura branca ocidental patriarcal cristã, atuando para a descolonização do ser.

Walsh (2014) traça um paralelo da pedagogia decolonial e intercultural com a perspectiva da sociogenese de Fanon argumentando que a descolonização requer um processo de desaprendizagem de tudo o que foi imposto e assumido pela colonização, de forma que os sujeitos colonizados possam compreender as relações e práticas de poder impostas pelo ocidente, para então se humanizar ou re-humanizar (Walsh, 2014). A partir dessa descolonização que implica em mudanças profundas nas subjetividades e identidades, na fundamentação do ser, os sujeitos individuais e coletivos podem emancipar-se e empoderar-se para enfrentar e transformar as estruturas e relações de dominação estabelecidas pela colonialidade. Dessa forma, a pedagogia decolonial e intercultural não busca “transmitir” conhecimentos, mas atuar e intervir para a autolibertação dos sujeitos racializados e contra as estruturas de opressão que negam sua humanização.

Na perspectiva da pedagogia do oprimido de Freire (1987) a educação é um meio de humanização e emancipação do sujeito oprimido, que atua no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos sujeitos, de forma que tomem consciência da situação de opressão e desumanização a que estão submetidos, e assim possam intervir para a transformação da realidade e do mundo. A inquietação de Freire (1987), assim como de Fanon (1954), é sobre as relações subjetivas e objetivas de dominação e opressão da colonização, de modo que a mudança das estruturas de poder se torna possível com a mudança nas subjetividades, de forma que o reconhecimento dessa condição pelos sujeitos oprimidos implica a conscientização, a politização, a libertação e a transformação humana (Walsh, 2012).

Assim, Walsh (2012) nos convida a pensar que as:

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que

incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.” (Walsh, 2014, p.13)

Nessa perspectiva, a interculturalidade busca o fortalecimento das identidades dos povos não-brancos para romper com a hegemonia cultural do ocidente que subjuga as culturas periféricas e marginalizadas, criando conviver(es) de respeito e diálogo entre os diferentes grupos sociais (Walsh, 2014). Na perspectiva de uma pedagogia decolonial e intercultural, o ensino de histórias e culturas indígenas é um espaço de compartilhamento dos saberes ancestrais indígenas, de suas histórias de resistência e resiliência ao subjugo da colonialidade e de suas formas de existir no mundo e com o mundo.

Para Walsh (2014) as memórias coletivas desses povos carregam ensinamentos milenares de seus ancestrais que através de seus modos de (re)existência lutam a mais de cinco séculos pela descolonização, por uma existência digna entre os seres humanos e não humanos, com Pachamama e a Terra floresta *Urihi ñ*. Esses conhecimentos sobrevivem através de seus homens, mulheres, lideranças, pajés, tuchauas, xamãs, guias e sábios, curandeiras, curandeiros, rezadeiras e parteiras, na forma de detentores desses conhecimentos humanos e não humanos (Walsh, 2014).

Dessa forma, o ensino da temática indígena na escola, a partir de uma perspectiva pedagógica decolonial e intercultural, cumpre o papel de trazer à tona essas vozes para romper com as amarras da colonialidade. A partir da desconstrução do racismo e do imaginário imposto pelo ocidente, e a humanização do eu e do outro, atua-se para a construção, ressignificação, fortalecimento das subjetividades e identidades subalternizadas, de forma a transformar a escola e a sociedade em um espaço de acolhimento da sociodiversidade, a partir da transformação das relações étnico-raciais de dentro para fora dos muros da escola.

Assim, o ensino de histórias e culturas indígenas possui o potencial de promover o respeito e a valorização da sociodiversidade indígena, reafirmando o direito à diferença. Por este caminho, é possível criar relações dialógicas entre os povos e culturas de modo a contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos, que possam atuar na superação da colonialidade e suas estruturas de poder para construir outros mundos possíveis.

O ensino de histórias e culturas indígenas é, portanto, uma ação pedagógica inserida na luta pela descolonização. É nesse sentido que entendemos a lei 11.645/08, que determina o ensino da temática nos estabelecimentos de ensino da educação básica, como um dispositivo jurídico que foi concebido na e para a luta pela descolonização e pela autodeterminação dos povos.

De acordo com os autores Circe Bittencourt (2013) e Edson Kayapó (2021) a lei 11.645/08 foi resultado da mobilização de diversos grupos sociais, com destaque para os povos indígenas. Com isso, foi conquistado o reconhecimento, por parte do Estado, da pluralidade étnica e do direito aos modos de vida específicos e tradicionais previstos na constituição de 1988, inaugurando um período que os movimentos indígenas denominam “tempo de direitos” (Kayapó, 2021). Apesar do reconhecimento do direito à diferença por parte do Estado, a legislação estava e ainda está em descompasso com a realidade sócio-histórica em que vivemos, de uma sociedade ainda marcada pelo racismo e pela marginalização dos povos indígenas em que a escola continua a reproduzir estereótipos e preconceitos.

Nessa perspectiva, a lei 11.645/08 surge com o propósito de uma educação para as relações étnico-raciais (ERER), agindo como dispositivo jurídico no combate ao preconceito. A partir disso, espera-se que a escola e os materiais didáticos não apenas deixem de reproduzir preconceitos históricos contra os povos indígenas, mas passem a atuar para desconstruí-los, colocando a “história branca” ocidental sob suspeita e trazendo novas perspectivas e conhecimentos sobre os povos indígenas (Bittencourt, 2013).

Assim, a lei 11.645/08 tem contribuído - ainda que de forma tímida e insuficiente - para romper com o silenciamento dos povos indígenas provocando a descolonização do currículo escolar ao incluir a temática no ensino e currículo. Com a aprovação da lei em 2008, os debates acerca do ensino de história e cultura dos povos indígenas na educação básica tem crescido nos últimos anos, embora a passos lentos, fomentando as discussões nos cursos de licenciatura, as pesquisas, produções bibliográficas¹⁰ e as práticas de ensino voltadas ao tema. Porém, isso ainda ocorre de forma insuficiente para provocar uma renovação real do ensino da temática na educação básica.

É importante reconhecermos a aprovação da lei 11.645/08 como um avanço na legislação educacional brasileira que tem impulsionado o debate e o ensino da temática indígena, porém não podemos ignorar os obstáculos e desafios que persistem para sua efetivação. A falta de políticas educacionais voltadas para a formação e qualificação de professores e para a produção de materiais didáticos adequados sobre o tema, as disputas por uma maior presença da temática dentro do currículo escolar - que ainda é muito escassa -, a

¹⁰ Listamos aqui algumas obras: A Temática Indígena na Sala de Aula: reflexões para o ensino a partir da lei 11.645/08 (Silva; Silva, 2020); Protagonismo Indígena na História (Souza; Wittmann 2016), Ensino de História Indígena na Sala de Aula: repensando práticas e metodologias (Souza; Rodrigues, 2023), O Ensino da Temática Indígena: subsídios temáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas (Andrade; Silva, 2017); Quebrando Preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas (Collet; Paladino; Russo, 2014).

lenta adequação dos cursos de licenciatura e seus currículos para garantir a capacitação dos futuros professores na abordagem da temática indígena em sala de aula, a baixa difusão dos livros e materiais entre os professores da educação básica são alguns entraves apontados por Clóvis Brighenti (2016) para garantir esse ensino nas escolas.

Assim, como apontado por Clovis Brighenti (2016), a lei 11.645/08 por si só não se mostrou suficiente para garantir o ensino da temática nas escolas brasileiras, sendo necessárias ações efetivas para sua implementação e fiscalização, determinando as adequações dos cursos de licenciatura e das escolas. De um modo geral, a implementação da lei 11.645/08 ainda é tímida, e têm ficado a cargo da ação militante e, na maioria das vezes, individual de professores e educadores (Bregghenti, 2016), que tem praticado um importante exercício de desobediência epistêmica (Kayapó, 2021) buscando trazer para dentro da escola e da história as vozes e os conhecimentos indígenas.

Mesmo reconhecendo os limites dessa atuação pontual frente à omissão do poder público em garantir o ensino da temática, é nessa esfera de atuação da prática docente que essa pesquisa busca empreender sua maior contribuição. Assim, apesar das dificuldades que requerem de nós, enquanto pesquisadores e profissionais da educação, uma maior mobilização e atuação política em articulação com a sociedade civil e os movimentos sociais, no sentido de pressionar as autoridades para a execução de políticas públicas que visem garantir esse ensino como determina a lei. Também se faz necessário discutirmos, refletirmos e buscarmos dentro de nossos campos de atuação na academia, na escola e sala de aula, contribuir com o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas.

Retomando a discussão sobre a lei 11.645/08 e os princípios do ensino de história e cultura dos povos indígenas, é no contexto de reconhecimento da pluralidade étnica e do direito à diferença que as mobilizações indígenas e dos acadêmicos dedicados à causa irão conceber o ensino de histórias e culturas indígenas como um ensino voltado para o combate ao preconceito e para transformar as relações étnico-raciais, na busca da transformação social no sentido de superação da invisibilidade e subalternidade e aceitação da diversidade. Por este trajeto Aracy e Grupioni (1995/1987) veem o ensino da temática indígena como:

[...] possibilidades de uma *educação para o respeito à diversidade socio-cultural*, condição para a comunicação e a articulação de grupos sociais diversos que, apesar disto, e mantendo suas especificidades, sejam capazes de uma convivência definida por democracia efetiva e paz (Silva; Grupioni, 1995).

Como colocado por Aracy e Grupioni (1995), o ensino de histórias e culturas indígenas deve ser interpretado enquanto compromisso com a transformação social, cultural e política em direção a um projeto de sociedade pluriétnica e pluricultural, concebendo a educação como

forma de atuação para a transformação das relações entre os diferentes segmentos sociais, promovendo a aceitação e o respeito à diferença, e do diálogo étnico-cultural entre as diferentes culturas para o convívio na diferença (Bittencourt; Bergamaschi, 2012).

Bittencourt e Bergamaschi (2012) nos falam do ensino da temática indígena enquanto espaço de interlocução entre os diferentes povos e culturas de forma subverter o silenciamento histórico a que foram submetidos, trazendo para sala de aula suas histórias, seus saberes e seus modos de vida, dando visibilidade a sociodiversidade, rompendo com a ideia de cultura única. Tamires Brito e Edson Kaypó (2014) afirmam que o ensino de histórias e culturas indígenas deve ser pautado pelo direito à diferença, firmando um compromisso com a defesa da sociodiversidade dos povos indígenas, que sofrem com as constantes violações de seus direitos e os preconceitos raciais profundamente enraizados na sociedade brasileira.

Assim, alinhando as lutas, as demandas, as mobilizações indígenas e não indígenas com a legislação e a escola, o ensino da temática indígena deve ser substancialmente uma luta pela descolonização e pela interculturalidade, ecoando as vozes que rompem o silenciamento e restituem seu protagonismo histórico bem como seus saberes e cosmologias, que desconstrói preconceitos e estereótipos racistas para humanizar aqueles que enfrentam a colonização e subalternização, criando possibilidades para o fortalecimento de suas subjetividades e identidades, promovendo um diálogo intercultural, de complementaridade entre as culturas e os saberes no ambiente escolar.

Dessa forma, a ideia de um Estado pluriétnico e pluricultural onde os direitos dos povos indígenas sejam garantidos e suas culturas e modos de vida respeitados e valorizados, conforme os ideais de autodeterminação dos povos e do Bem-Viver, pressupõe uma transformação profunda no trato do estado e da sociedade nacional envolvente com os povos indígenas e suas culturas. Assim, temos um longo caminho a ser percorrido para a eliminação dos preconceitos e a construção de relações mais equânimes entre os povos, com a natureza e o planeta, de forma que o ensino de histórias e culturas indígenas possa nos conduzir como uma canoa, pelos paranãs e igapós da interculturalidade, para enfrentarmos os paradigmas da civilização ocidental e alcançarmos as terras do Bem-Viver.

SEGUNDA FLECHA - NOS BANZEIROS DA COLONIALIDADE

Figura 6 - Pequena embarcação navegando sobre o Rio Negro



Fonte: Autoria própria (2023)

Assim como um pequeno barco navega sobre as águas do Rio Negro enfrentando suas adversidades, remaremos nossa canoa contra os banzeiros¹¹ da colonialidade, buscando compreender como essas águas influem nas relações étnico-raciais da sala de aula. Por essas águas, ao longo deste capítulo iremos investigar as representações sociais acerca dos povos indígenas no imaginário dos estudantes, analisando como essas imagens constituem as identidades e relações intersubjetivas. Para isso, realizamos um questionário com os estudantes contendo perguntas subjetivas sobre diversos temas envolvendo povos indígenas.

Como vimos, os imaginários sociais e as subjetividades são um campo de dominação e disputa por onde a colonialidade exerce seu poder, alcançando as mais profundas camadas dos sujeitos e das relações sociais e intersubjetivas. A colonialidade é como um rio que nos cerca, são águas profundas que nos submergem, é também o ar à nossa volta, que involuntariamente respiramos, de forma que somos impregnados por ele desde o início de nosso convívio social. Davi Kopenawa (2015) nos fala sobre a fumaça de metal que se impregna em nosso peito e

¹¹ Na Amazônia, banzeiro é o nome popular utilizado para denominar as ondas que se formam quando as águas dos rios estão agitadas, o que dificulta a navegação.

causa doenças e epidemias. Já a fumaça da colonialidade impregna as mentes, os olhares, os imaginários, as subjetividades e as relações, propagando o racismo como uma epidemia, influenciando nossas formas de ver e pensar o “outro”.

Na tessitura das relações étnico-raciais, as narrativas e representações sociais são como fios que costuram os imaginários e as subjetividades, tecendo a imagem dos grupos sociais. A produção de sentidos na forma de ler e comunicar o mundo e o outro se constituem a partir dos sistemas representativos e dos códigos e signos próprios das culturas, como afirma Hall,

São os atores sociais que usam os sistemas conceituais de sua cultura e o linguístico e outros sistemas representacionais para construir sentido, para fazer com que o mundo seja significativo e para comunicar sobre esse mundo, significativamente, para outros (Hall, 1997, p. 25, tradução própria)¹²

É importante dizer que esse mundo simbólico e representacional constituído na relação entre as diferentes culturas é um campo em disputa que tem sido reivindicado pelos povos que resistem à colonização, através da academia, do ensino, da literatura, e dos diferentes segmentos artísticos que tem se materializado como instrumento de luta e resistência. Porém, sob a influência do poder hegemônico do ocidente e do sistema capitalista, as representações sociais operam na manutenção do racismo e da ordem social vigente. Stuart Hall (1997), nos explica sobre essa relação entre representação, racismo e poder. Ele afirma que os processos de subalternização envolvem o estabelecimento de regimes de representações que marcam, assinalam e classificam as populações não-brancas a partir da diferença e da outrização (Hall, 2010), desempenhando um papel fundamental na construção da noção de raça.

Sendo assim, as práticas de representação são parte do exercício do poder simbólico da colonialidade que cumprem a função de inferiorização e racialização do outro, de modo que os estereótipos são um elemento chave nesse exercício de poder. Os estereótipos fazem parte dos processos de interpretação significação do outro, criando muitas vezes oposições binárias e eurocêntricas (como selvagens e civilizados) reduzindo os indivíduos e grupos sociais a conjuntos de características essencialistas (ou ausência delas) representadas como naturais desse grupo (Hall, 2010) que servem como demarcadores dos grupos sociais envolvidos, atuando na constituição do “outro”.

La estereotipación es, en otras palabras, parte del mantenimiento del orden social y simbólico. Establece una frontera simbólica entre lo “normal” y lo “desviante”, lo “normal” y lo “patológico”, lo “aceptable” y lo “inaceptable”, lo que “pertenece” y lo que no pertenece o lo que es “Otro”, entre “internos” y “externos”, nosotros y ellos. Facilita la “unión” o el enlace de todos nosotros que somos “normales” en una “comunidad imaginada” y envía hacia un exilio simbólico a todos ellos - los “Otros” - que son de alguna forma diferentes, “fuera de límites”. (Hall, 2010)

¹² “It is social actors who use the conceptual system of their culture and their linguistic and others representational systems to construct meaning to make the world meaningfully to others.” (HALL, 1997, p. 25)

Então, para Hall, o estereótipo cumpre papel fundamental não apenas na constituição do outro, mas na constituição de si, é em diálogo com a diferença e em relação ao “outro” que constituímos nossas identidades sociais. Nesse sentido, a prática dos estereótipos é uma prática de exclusão, inferiorização do outro, do não-branco, e também uma prática de inclusão e exaltação do branco ocidental, a partir de critérios de classificação eurocêntricos e demarcadores raciais que criam oposições entre o selvagem e o civilizado, cultura e natureza, o branco e o negro, o homem e a mulher, atuando como forma de poder simbólico na hegemonia branca do ocidente.

De acordo com Dussel, a própria concepção de civilização ocidental dos europeus e a fundação do mito da modernidade foram construídos a partir desses processos de significação e encobrimento do “outro” (Dussel, 1993). Na invasão europeia de Abya Ayalla, a partir de 1492, o (des)encontro entre os povos foi marcado por esses processos de representação e estereotipificação enquanto interpretação e significação da diferença, de modo que o “outro” foi lido a partir de pressupostos de sua própria cultura, ou seja, de uma perspectiva etnocêntrica, que não reconhecia as particularidades dos povos nativos (Dussel, 1993).

Dessa forma, os colonizadores enxergavam os povos indígenas através de um olhar carregado de pressupostos e juízos de valores preestabelecidos pelo universo cultural e simbólico europeu cristão, descrevendo-os em contraste negativo com as sociedades ibéricas, como povos sem lei, sem rei, sem escrita e sem religião, em um processo de encobrimento do “outro” (Dussel, 1993). Assim, a sociedade e cultura dos colonizadores são assumidos como referenciais, posicionados no centro do mundo, criando a noção de que a Europa seria uma espécie de humanidade e “civilização” modelo, que não reconhece outras formas possíveis de religião, conhecimento e organização que não fossem as suas. Através desse olhar binário e etnocêntrico que é, ao mesmo tempo, uma prática de autoafirmação e de negação/exclusão, os brancos criaram essa imagem do “outro”, o não europeu, o não civilizado (Hall, 1997).

A construção do “outro” faz parte da disputa hegemônica do simbólico que normatiza o europeu e generaliza, reduz, simplifica e condena o não europeu, impondo comportamentos e valores ocidentais aos povos subjugados, ao mesmo tempo em que busca excluir e homogeneizar os universos simbólicos desses grupos criando uma categoria genérica, os “outros”: “anormais”, “diferentes”, “estranhos” e “alheios” (Hall, 1997). Assim, os europeus criaram uma categoria genérica denominada “índios” que homogeneiza e apaga a diversidade dos povos indígenas. Ao negar as formas de outras de existência, suas práticas culturais, seu universo simbólico, seus conhecimentos, suas cosmologias e suas práticas religiosas, os

colonizadores desumanizam os povos não ocidentais e desenvolveram a noção do “índio” como uma raça genérica.

Então, podemos dizer que em Abya Ayalla o estabelecimento dos regimes de representação racial se iniciou com a invasão europeia a partir de 1492 e foram uma das faces de legitimação e consolidação do domínio colonial que buscavam postular a incapacidade de gerência da vida pelos povos nativos e a necessidade de “civilizar” os povos através da consolidação do domínio colonial e da hegemonia cultural do ocidente.

Ao compreender essa dinâmica do exercício do poder simbólico da colonialidade através de regimes de representações raciais historicamente estabelecidos, que operam na inferiorização e desumanização do outro e na manutenção da supremacia branca ocidental, podemos investigar de que forma essas representações e estereótipos se manifestam em uma sala de aula através dos discursos, e como esses discursos são constituintes das relações étnico-raciais entre os estudantes, as populações indígenas e mesmo a comunidade em geral.

Buscando explorar essas questões, realizamos um questionário com os estudantes de duas turmas de 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Padre João Badalotti. Utilizamos a Análise Crítica do Discurso a partir de Van Dijk (2010) como ferramenta metodológica para investigar a produção de sentidos e os significados atribuídos pelos estudantes aos discursos sobre os povos indígenas produzidos por eles, de modo que a ACD possa nos revelar como as relações étnico-raciais são significadas e constituídas pela linguagem.

A Análise Crítica do Discurso considera o discurso enquanto prática social que se produz em um determinado contexto social, histórico, cultural e político, de modo que as estruturas discursivas estão circunscritas pelas estruturas sociais e suas relações de poder (Van Dijk, 2010), nesse caso, o contexto da hegemonia cultural do ocidente. Na perspectiva da Análise do Discurso de Eni Orlandi, todo sujeito é político e todo discurso é dotado de ideologia (2009), sendo o discurso o ponto de articulação entre o simbólico e o político, a linguagem e a ideologia, de forma que a ideologia se materializa pelo discurso e o discurso se materializa pela linguagem (Orlandi, 2009).

Dentro desse campo de estudos, a Análise Crítica do Discurso se debruça, mais especificamente, no modo como as relações de poder, dominação e resistência ocorrem através dos discursos, chamando atenção para o racismo e as relações de gênero como algumas das categorias centrais da análise. Para Van Dijk (2010) o discurso é utilizado como ferramenta de dominação e reprodução do racismo, de forma que podemos dizer que as relações étnico-raciais constituem os discursos ao mesmo tempo que são constituídas por eles, a partir da linguagem e da comunicação que operam na mediação dos significados. Isso porque os discursos carregam

representações sociais e raciais que são constitutivas dos imaginários sociais e da subjetividade dos sujeitos, orientando as relações sociais e étnico-raciais entre os diferentes grupos.

Em uma perspectiva decolonial, poderíamos falar de uma colonialidade do discurso, pois a partir de seu poder simbólico, a colonialidade manifesta seus valores e suas visões de mundo através de sistemas de representações sociais e raciais que se fazem presentes nos discursos contidos nos objetos simbólicos como textos escritos ou oralizados. Dessa maneira, o discurso exerce um papel fundamental na manutenção do poder da colonialidade ao produzir os sentidos e constitui as subjetividades dos sujeitos a partir de seu sistema de valores e de visão de mundo (ideologia), reproduzindo e naturalizando representações raciais e outras formas de dominação e opressão no imaginário social, de modo que o discurso se constitui como uma peça fundamental do racismo e da colonialidade. É a partir do convívio social e da comunicação, ou seja, da fala e escuta, leitura e escrita, que os sujeitos, afetados pelo discurso, vão constituir suas subjetividades e identidades, suas práticas sociais e formas de estar no mundo.

Dessa forma, através da análise crítica do discurso, buscamos compreender como os estudantes veem e se relacionam com os povos indígenas. Será que esses discursos que se (re)produzem na sala de aula têm alguma relação com a colonialidade? Quais as representações e estereótipos raciais se fazem presentes nesses discursos? O que eles nos informam sobre as relações étnico-raciais dentro e fora da sala de aula? É possível desconstruí-los?

Assim, realizamos o questionário inicial que continha 7 perguntas de identificação e 20 perguntas sobre temas variados envolvendo povos indígenas (Anexo I), além disso, também discutimos o questionário coletivamente com os estudantes. Na produção do questionário, buscamos elaborar as questões a partir do ponto de vista dos participantes, de forma que nos baseamos em discursos recorrentes na escola. Dessa maneira, procuramos destacar em nossa análise a presença de discursos atrelados à colonialidade, que reproduzem preconceitos e estereótipos raciais acerca dos povos indígenas e a frequência com que esses discursos aparecem entre os estudantes. Em contrapartida, não deixamos de evidenciar a presença de outros discursos constituídos a partir de outras perspectivas e que nos demonstram como as representações e o mundo simbólico são um campo em disputa.

Compreender o imaginário social dos estudantes nos possibilita elaborar abordagens pedagógicas que possam apresentar outras perspectivas acerca dos povos indígenas, desconstruindo seu regime de representações raciais e apresentando outras perspectivas dos povos indígenas que possam subverter esse imaginário estabelecido pela colonialidade e ressignificar os discursos.

Na tentativa de compreender os discursos enquanto processos coletivos de significação

e de manifestação ideológica, classificamos as respostas em categorias de análise conforme a identificação de padrões, ilustrando nossa análise a partir de extratos selecionados seguidos de comentários. Dessa forma, foi possível produzir dados quali-quantitativos que nos forneceram um quadro/diagnóstico mais completo sobre cada grupo.

Para facilitar nossa leitura e compreensão dos dados, organizamos a análise em torno das representações negativas e estereótipos dos povos indígenas mais recorrentes no imaginário social dos estudantes, evidenciando as relações entre discurso, subjetividade, identidade e relações étnico-raciais. Devido a sensibilidade dos temas abordados, utilizamos nomes fictícios para as turmas e os estudantes para garantir o anonimato dos participantes.

2.1 Mariuá: O Arquipélago Étnico-cultural Da Sala De Aula

Como apresentado anteriormente, Barcelos é um município marcado pela diversidade racial e cultural, com forte presença de populações indígenas e ribeirinhas. Localizado no território barcelense, o Arquipélago Mariuá é um dos maiores arquipélagos fluviais do mundo, composto por mais de 1.000 ilhas e uma grande diversidade de ecossistemas ao longo de mais de 300km de extensão. O arquipélago forma um lindo mosaico onde suas belas ilhas são interconectadas pelo rio negro. Assim como esse patrimônio biológico, a diversidade étnico-cultural da região também pode ser comparada a um grande arquipélago onde a multiplicidade de identidades podem ser entendidas não como ilhas isoladas, mas interconectadas pela cultura amazônica, pela história, pelo território e a pela paisagem, de modo que podem se encontrar sobrepostas uma sobre as outras.

De acordo com o Censo 2022 do IBGE, a população total do município era de 18.831 pessoas, o número de pessoas que se autodeclararam como Indígenas foi de 9.868 (52,39%) , Pardas 7.330 (38,92%), Brancas 1.140 (6,05%), Pretas 481 (2,55%) e Amarelas 15 (0,08%) (IBGE, 2022). O censo anterior (2010) havia constatado uma população de 25.718 habitantes (IBGE, 2010), o que abre espaço para a problematização dos dados de 2022, porém, não iremos nos aprofundar nessa discussão, já que nosso objetivo ao trazer esses dados é apenas para elucidar o perfil étnico racial do município e compreendermos o perfil das turmas em perspectiva. Seguiremos então na apresentação do perfil étnico-racial das turmas que participaram da pesquisa.

Na Turma Açaí todos os 35 discentes realizaram o questionário, já na Turma Castanha apenas 24 dos 33 discentes participaram do questionário, devido a ausência dos estudantes na

escola ou não devolução dos questionários. É comum e recorrente nas salas de aula, nos depararmos com a relutância de alguns estudantes em participar ou realizar atividades escolares ou se sentirem desestimulados em relação ao ensino e à escola, fatores que observamos entre aqueles que não realizaram o questionário. Apesar disso, os estudantes em questão estiveram presentes durante os encontros da intervenção pedagógica e também contribuíram com a pesquisa.

Sobre a identidade étnico-racial, dos 24 estudantes da Turma Castanha que responderam ao questionário, 20 se autodeclararam como pessoas pardas (83,33% da turma), 3 (12,5%) indígenas e 1 (4,16%) branco. Já na Turma Açaí, 30 estudantes (88,57% da turma) se identificaram como pessoas pardas, 3 (8,57%) indígenas, 1 (2,85%) branca e 1 (2,85%) ribeirinha. Do total de participantes das duas turmas, 51 (86,44%) se declararam pessoas pardas, 6 (10,01%) indígenas, 2 (3,38%) brancas e 1 (1,69%) ribeirinha. Na Tabela 1 apresentamos o perfil étnico-racial dos estudantes:

Tabela 1 - Perfil étnico-racial dos participantes da pesquisa (questionário 1)

	Pardos	Indígenas	Branco	Ribeirinhos	Pretos	Caboclos
Turma C	20 (83,33%)	3 (12,5%)	1 (4,16%)	0	0	0
Turma A	30 (88,57%)	3 (8,57%)	1 (2,85%)	1 (2,85%)	0	0
Total	51 (86,44%)	6 (10,01%)	2 (3,38%)	1 (1,69%)	0	0

Fonte: Autoria própria

Como observamos, a sala de aula é um espaço de diversidade étnico-racial, onde diferentes identidades estão presentes, apesar de muitos estudantes não reconhecerem ou não perceberem a presença das identidades indígenas no ambiente escolar (fato que se revelou ao longo dos encontros de intervenção pedagógica). Quando conversamos com as turmas sobre o questionário para tentar compreender sua percepção acerca da categoria “pardos”, os estudantes desse grupo não se afirmaram como pessoas negras, mas como descendentes de indígenas.

A discussão sobre o pardo no Brasil é uma questão complexa que não pretendemos nos aprofundar, porém, vale destacar que, em nosso estudo, assumir a categoria “pardo” como uma subcategoria do negro poderia invisibilizar a predominância das raízes indígenas na formação social local. Por outro lado, também devemos considerar os silenciamentos e a invisibilidade histórica do negro na Amazônia, de forma que a presença dessas populações na região e na formação social, ainda é socialmente negada, acarretando diretamente na constituição das identidades dos sujeitos amazônidas ao desconsiderar a existência de relações interétnicas envolvendo populações negras e demais populações na região ao longo do tempo e dos diferentes processos históricos.

Apesar da presença de comunidades consideradas ribeirinhas no município de Barcelos e do conhecimento de que alguns estudantes são oriundos dessas comunidades, apenas um(a) estudante assinalou a opção “ribeirinho(a)” no questionário. Isso nos desperta algumas reflexões sobre como as comunidades em questão se identificam e de que forma os estudantes se relacionam com essas identidades. Além disso, reconhecemos que existe uma falta de familiaridade com o termo em questão, algo recorrente na escola.

Essas são algumas observações importantes que nos mostram a complexidade do contexto étnico-racial e cultural da sala de aula na Amazônia rio-negrina, que vai além de uma suposta categoria homogênea (pardos) que pode acabar ocultando essa complexidade. Ao situar o contexto sociocultural barcelense, evitamos assim ter uma percepção alterada acerca das relações étnico-raciais em sala de aula e dos grupos envolvidos. Quando falamos sobre identidade étnico-racial na Amazônia, precisamos considerar a grande diversidade de povos e culturas que se relacionam de diferentes modos ao longo dos diversos processos sociohistóricos, e que resultaram em uma formação social marcada pela pluralidade sociocultural.

É importante problematizarmos a categoria “Caboclo(a)”, historicamente utilizada como forma de apagamento das identidades indígenas como forma de etnocídio ou ainda utilizada de forma pejorativa para designar populações descendentes. O que justificaria a inclusão dessa categoria em nosso questionário? A partir de nossa vivência, entendemos que no estado no Amazonas não só existem pessoas que se identificam como caboclas, como uma cultura e identidade cabocla expressa na cultura popular da Amazônia (Loureiro, 2003). Isso se manifesta, por exemplo, através dos festivais folclóricos como o Festival Folclórico de Parintins e o Festival do Peixe Ornamental de Barcelos (FESPOB), onde as canções¹³ e os espetáculos retratam com frequência uma cultura e modo de vida cabocla, buscando valorizar e (re)significar essas identidades. Sendo assim, julgamos necessário a inclusão dessa categoria no questionário por entendermos que poderia haver indivíduos que se identificassem com a mesma.

Em relação aos 6 participantes que se declararam indígenas, dois se declararam pertencentes às etnias Baré e Mura e outros não declararam etnia específica. São estudantes que vivem na zona urbana de Barcelos, ou seja, não foram socializadas com populações indígenas

¹³ “[...]Somos caa-boc/viemos da floresta/somos caa-boc/ essa é a nossa festa, de coração valente e sabedoria ancestral/somos caa-boc/vestimos preto e amarelo/somos caa-boc/ouçam a nossa voz, pois ser caboclo é ser resistência é um brado de liberdade/somos caa-boc” trecho da música Brado de Liberdade, da Agremiação Cultural Acará-Disco. Caa-boc, que segundo alguns autores remonta às origens etimológicas do termo caboclo (Castro, 2013), foi o tema da agremiação Acará-Disco no FESPOB 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=457Op_NmzV8&list=OLAK5uy_mpPkNWwyitDuEr4KuoiWdSIHKwePKjjQ. Acesso em 08 de março de 2025.

aldeadas, informação importante para compreendermos algumas questões que surgiram a partir da análise dos questionários e que iremos discutir mais adiante.

2.2 Espelho das águas: a imagem do outro

Figura 7 - Espelho das águas



Fonte: Autoria própria (2023)

Quando estão calmas, as águas do Rio Negro formam grandes espelhos d'água que refletem os céus e a vegetação das margens (Figura 7). Como um espelho das águas que produz uma imagem invertida da paisagem, a autoimagem dos indivíduos é constituída em contraposição à imagem do “outro”. Assim, como veremos adiante, parte dos estudantes se veem e constituem suas identidades em contraste com uma imagem negativa dos povos indígenas.

Adentrando na análise dos questionários, foi possível ter uma compreensão mais detalhada sobre as imagens dos povos indígenas presentes no imaginário social dos estudantes, de forma que constatamos a recorrência de alguns estereótipos e discursos carregados de preconceitos. Esses discursos são reproduções de falas que circulam pelos demais espaços sociais da cidade e que costumam ser direcionados aos povos indígenas locais, mais

especificamente aos indígenas yanomami.

A primeira representação estereotipada que identificamos nos questionários dos estudantes foi a do “índio” da mata, isolado, sem conhecimentos, como demonstraram boa parte das respostas quando perguntamos “O que você imagina quando ouve a palavra índio?” (Pergunta 7, Anexo 1). A escolha pela palavra “índio” ao invés de “indígena” foi estratégica, pois sabemos que é o termo comumente utilizado no município e carregado de estereótipos, de forma que o objetivo foi analisar a manifestação desses estereótipos.

Grande parte dos participantes respondeu que, ao ouvir a palavra “índio”, imagina pessoas ou povos que possuem uma cultura diferente ou modos de vida diferentes. Foram 23 respostas nesse sentido (38,98% do total), conforme alguns exemplos destacados:

Pergunta 7, Turma Açaí (Anexo I):

Uma cultura diferente (Pedro)
Ter culturas diferentes e outras formas de convivência e também de sobrevivência e costumes (Jimi)
Uma cultura totalmente diferente da nossa (Samuel)
Pessoas que tem várias culturas (Vitória)
Outra cultura (Marcos)
Uma cultura diferente, um povo que tem outros tipos de sobrevivência (Ernesto)

Pergunta 7, Turma Castanha (Anexo I):

Pessoa diferente que pertence a outra cultura (Vanda)
Pessoa ou grupo que tem cultura e modo de viver diferente da minha (Carolina)

Uma parcela considerável associou a alguém que vive na floresta ou na aldeia, que anda nú, vive da caça e pesca, que se pintam e usam cocares, ou ainda a pessoas sem capacidade intelectual, como responderam 16 participantes (27,11% do total):

Pergunta 7, Turma Açaí (Anexo I):

Imagino caça, pesca, floresta, rios e lagos (Gustavo)
É quando a pessoa é diferente de nós, tipo fede e andam nus (Wanderley)
Imagino povos que vivem na aldeia que se pintam e usam cocares de penas (Beatriz)
Num caboclo todo pintado semi-nu e meio doido (Bruce)

Pergunta 7, Turma Castanha (Anexo I):

Pessoas que vivem da caça e da pesca (Rita)
Pessoas que vivem em aldeias e outros lugares diferentes da gente (Marlene)
Pessoas que não tem uma capacidade avançada (Catherine)

Essas características citadas por diferentes discentes são como fragmentos que se reúnem para montar a figura de um “índio” genérico, isolado na floresta, longe da cidade que é o símbolo do dito mundo civilizado, que não possui conhecimentos, se aproximando da imagem do “índio” selvagem, não civilizado. Esse estereótipo do “índio” genérico da floresta, amplamente difundido no imaginário social brasileiro (Freire, 2000), está atrelado ao regime de representação racial da colonialidade que os classifica em uma categoria homogênea e

reducionista que nega a multiplicidade de culturas e modos de ser, ocultando a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas ao assumir que todos vivem de um mesmo modo, além de contribuir para invisibilizar as pessoas e coletivos indígenas que vivem em outros contextos, como os contextos urbanos. Além disso, esse estereótipo se fundamenta em uma perspectiva eurocêntrica que inferioriza os povos indígenas ao representá-los como pessoas e povos desprovidos de conhecimentos e intelectualidade, como se estivessem “atrasados” na régua do progresso e civilização definida pelo ocidente, contribuindo para a marginalização de seus saberes.

Em nenhuma das respostas os indígenas foram associados às zonas urbanas, intelectuais, artistas e ativistas, por exemplo, ou outros elementos que fujam desse estereótipo, de forma que o indígena aparece quase sempre em oposição a cidade, como se fosse um “pré-requisito” para ser indígena, como fica evidente nas seguintes respostas:

Pergunta 7, Turma Açaí (Anexo I):

Imagino uma pessoa que mora em aldeias lugares diferentes que não seja cidade urbana, um povo distinto (Ronaldo)

Pergunta 7, Turma Castanha (Anexo I):

Pessoas diferentes das pessoas da cidade, com costumes próprios (Renato)

Certamente essa visão dos povos indígenas está fundamentada pela realidade sociocultural dos estudantes, onde a presença de povos indígenas aldeados, mais especificamente os yanomami que circulam pela sede do município com frequência, cria uma ideia/percepção de uma distinção clara entre indígenas e não indígenas que invisibiliza as outras populações indígenas presentes no contexto urbano ou ainda os indígenas que possuem uma cultura e modos de vida mais próximos aos ribeirinhos. Isso não significa que não haja uma forte influência das imagens impostas pela colonialidade como a ideia de “índio” que foi estabelecida no imaginário social brasileiro ao longo dos anos e dos diferentes processos sócio-históricos, de forma que os yanomami são encaixados dentro dessas expectativas do que é ser “índio” estabelecidas pela colonialidade, enquanto aqueles que fogem dessas características/expectativas são lidos como não indígenas.

Outro ponto interessante que os questionários revelaram sobre como os estudantes veem os povos indígenas, é que geralmente eles são vistos na posição do “outro”, o “diferente”, fora do padrão. Entendemos que os estudantes compreendam que os povos indígenas se diferem dos não indígenas devido às suas especificidades culturais, mas ao afirmar que seriam pessoas de “culturas diferentes”, ou ainda “pessoas diferentes”, nos perguntamos, diferente de quem e de qual cultura? Nessa perspectiva, os estudantes assumem sua cultura, identidade e modos de

vida enquanto moradores da cidade, como o “normal” ou padrão, por se aproximar do modelo normativo oferecido pelo ocidente:

Pergunta 7, Turma Açaí (Anexo I):

Outra cultura, outra forma de viver da pessoa (Guilherme)
 Uma cultura diferente (Pedro)
 São um povo de pessoas diferente da nossa origem (Fernando)
 Outro tipo de pessoa (Robert)
 Uma cultura totalmente diferente da nossa (Samuel)
 Ter culturas diferentes e outras formas de convivência e também de sobrevivência e costumes (Jimi)
 Uma cultura diferente, um povo que tem outros tipos de sobrevivência (Ernesto)

Pergunta 7, Turma Castanha (Anexo I):

Pessoas diferentes (Carlos)
 Uma pessoa diferente que pertence a outra cultura (Vanda)
 Pessoas diferentes (Angela)
 Pessoa comum mas diferente dos outros (Edvaldo)

Sabemos haver sempre uma tendência de nos referenciarmos a partir de nossa própria cultura e modo de vida assumindo-os como normais e a cultura do outro como a dissonante, mas as respostas dos estudantes nos mostram mais do que um simples estranhamento cultural, e sim uma perspectiva resultante de uma construção sócio-histórica engendrada pela colonialidade, que assume a cultura ocidental dominante, seus valores e modos de vida como norma no mundo.

Quando um estudante responde que ser indígena “É ser diferente do ser humano normal (Brenda)” (Pergunta 9, Anexo I), deixa evidente essa perspectiva da cultura e do homem ocidental como referencial de humanidade, que existe um jeito normativo de ser e pertencer ao planeta. Mas até que ponto os estudantes, enquanto sujeitos amazônidas e racializados como não brancos, são e se sentem parte de uma cultura ocidental dominante? Considerando a Amazônia enquanto espaço sociocultural marginalizado, qual a posição das culturas e identidades amazônidas em relação ao ocidente?

Pelo que foi observado até agora, talvez o fato de pertencer a um contexto urbano e estar conectado a um mundo e cultura global, criou-se um sentimento de pertencimento à uma sociedade e cultura dominantes, algo que é reforçado pela diferença em relação ao “outro”, que não mora na cidade e pertence à outra cultura. Isso parece ocorrer inclusive entre alguns dos participantes que se autodeclararam indígenas, e que mesmo tendo se identificado dessa forma, no questionário citaram os “indígenas” quase sempre como “eles”, em terceira pessoa, deixando entender que em determinados contextos não se veem ou não se sentem parte desse segmento. Dos 6 participantes que se declararam indígenas, 5 utilizaram o pronome “eles” ou “deles” para se referir aos povos indígenas em suas respostas, conforme os exemplos a seguir:

Turma Açaí:

Sim, algumas pessoas não gostam de ficar perto deles (Marcos) (Pergunta 17, Anexo I)
 Acho bom que assim eles evolui mais (Marcos) (Pergunta 19, Anexo I)
 Não eles vivem tacando fogo (Marcos) (Pergunta 26, Anexo I)
 Normal, além deles deixarem a cidade bem suja (Lidia) (Pergunta 16, Anexo I)
 Sim, é direito deles e coisa boa para seus aprendizados (Lidia) (Pergunta 21, Anexo I)
 Sim, acho muito bom por eles não terem trabalho (Lidia) (Pergunta 22, Anexo I)

Turma Castanha:

Sim, porque eles são diferentes de nós (Eduardo) (Pergunta 8, Anexo I)
 Normal, pois são pessoas como nós (Liliane) (Pergunta 16, Anexo I)
 Sim, pois é direito deles (Liliane) (Pergunta 21, Anexo I)
 Está muito diferente porque eles não estão mais querendo viver entre nós (Célia) (Pergunta 11, Anexo I)
 Normal porque eles também são pessoas como nós, mas diferente (Célia) (Pergunta 16, Anexo I)
 Sim, porque são eles que cuidam da nossa Amazônia (Célia) (Pergunta 20, Anexo I)

Essas respostas revelam uma contradição entre as identidades e os discursos que interpretamos como um sintoma da colonialidade. Entre os 5 participantes que se referiram aos indígenas em terceira pessoa, houve ainda uma única resposta em que o(a) participante se incluiu como indígena, utilizando o pronome “nosso” em uma pergunta sobre cotas étnico-raciais para pessoas indígenas: “Sim, pois é nosso direito” (Anexo I, pergunta 22).

Quando perguntado “O que é ser indígena?” (Anexo I, pergunta 10), parte dos estudantes desse grupo reafirmaram suas identidades, respondendo que ser indígena é “Ser uma pessoa importante, sou indígena e não tenho vergonha de falar” e que “índio é passado por geração, se seu avô é índio você também é, só se você não aceitou que você é” (Anexo I, pergunta 10), reconhecendo a ascendência como fator determinante. Mas em outros momentos ao longo do questionário, esses(as) mesmos(as) estudantes se referiram aos indígenas como “eles” conforme relatamos acima, como se estivesse se referindo apenas aos indígenas aldeados.

Essa contradição evidencia o poder da colonialidade que, através das representações e estereótipos, buscou impor os elementos que caracterizam o indígena como alguém que vive na floresta, conforme os modos tradicionais, falando uma língua indígena e convivendo numa cultura e grupo étnico. Dessa forma, esses estudantes indígenas que vivem em contexto urbano e que compartilham de uma cultura e modo de vida mais próximo da cultura ocidental dominante e que não estão ligados a uma coletividade étnica, podem não se incluir como indígenas em determinados contextos, podendo inclusive reproduzir representações e estereótipos raciais conforme uma das respostas sobre a presença indígena na cidade, onde o(a) estudante afirmou que “É um pouco ruim porque eles não sabem viver igual pessoas civilizadas” (Anexo I, pergunta 16). Candau nos fala sobre a colonialidade do ser como uma invasão do colonizador ao imaginário social do colonizado, internalizando seu sistema de

valores, discursos e seu sistema simbólico (Candau, 2010).

Apesar disso, podemos perceber que os estudantes indígenas, mesmo reproduzindo alguns discursos e contradições, apresentam uma perspectiva que destoa da perspectiva dominante, contribuindo para o enriquecimento dos processos educativos ao questionar essas visões dominantes, apresentar outras perspectivas e reafirmar suas identidades em sala de aula, promovendo o debate e a construção de conhecimento coletivamente. Também devemos considerar que, talvez, a forma como as perguntas dos questionários foram elaboradas podem ter induzido os estudantes a se referirem aos indígenas dessa maneira, como o “outro”.

Voltando à questão anterior, houve ainda 3 participantes que mostraram algum tipo de relutância ou oposição ao termo “índio”, respondendo que “Que a pessoa está errada, o certo é indígena” (Paulo) (Pergunta 7, Anexo I), “Não sei porque a palavra índio não é adequado para uma pessoa, mas não é certo” (Lucas) e “Imagino uma pessoa indígena super estereotipada” (Daniela) (Pergunta 8, Anexo I), de forma que esta última demonstrou compreender que o termo é pejorativo. Isso nos mostra que existem perspectivas diferentes na sala de aula, mas o baixo número de problematizações acerca da palavra “índio” deixa claro que existe uma perspectiva e um imaginário dominante ancorados na colonialidade.

O que podemos concluir a partir das respostas dos estudantes é que o uso do termo “índio” é normalizado para se referir às pessoas e povos indígenas, sendo comumente utilizado no ambiente escolar e evidentemente no município de uma forma geral. Isso se confirmou quando foi perguntado aos participantes se achavam correto utilizar o termo “índio” para se referir a pessoas indígenas. Dos 59 participantes que realizaram os questionários, 40 responderam que sim, sendo 16 da turma Castanha e 24 da turma Açaí, 19 responderam “não” (8 da turma Castanha e 11 da turma Açaí).

Dos que responderam “Não”, poucos justificaram e problematizaram a palavra “índio” ou reconheceram que existem termos mais apropriados, com algumas exceções: “Não, pois é falta de respeito, podemos utilizar yanomami” (Angela) (Pergunta 8, Anexo I), nessa resposta a estudante afirma que a palavra é pejorativa e genérica, reconhecendo a etnicidade dos povos indígenas ao afirmar que deveríamos nos referir ao nome da etnia. Uma participante reconheceu que o termo é preconceituoso, “Não, por ser um dos atos que gera o preconceito (Lídia)” (Pergunta 8, Anexo I), e outra estudante demonstrou uma compreensão histórica da questão ao explicar que não acha correto utilizar o termo “índio”, pois, “[...] esse nome foi dado a eles pelos colonizadores, não acho correto chamá-los por esse nome” (Daniela) (Pergunta 8, Anexo I), respondeu à pessoa que havia afirmado na questão anterior que “índio” remetia a uma imagem estereotipada.

Apesar de algumas exceções, no geral, os estudantes não reconheceram que “índio” é uma palavra pejorativa e estereotipada. Em uma das respostas, um(a) participante reconhece que a palavra pode ser ofensiva, mas ainda assim afirma que é correto utilizá-la, “Acho correto mas certas pessoas podem se sentir ofendidas” (Lelia) (Pergunta 8, Anexo I). Para os participantes que responderam “sim”, parece não haver problema algum em usar a palavra índio, “Sim, não vejo problema” (Mauro) (Pergunta 8, Anexo I). Isso nos gera outro questionamento, será que essa discussão sobre a palavra “índio” tem sido estimulada na escola e nos demais espaços sociais que os jovens acessam?

Essa questão teve um novo desdobramento quando os estudantes puderam expressar seu pensamento no momento em que discutimos coletivamente sobre o questionário, um exercício interessante, pois as opiniões, pensamentos e representações se manifestam de outra maneira no espaço social compartilhado. Além disso, a discussão serviu de abertura para os estudantes poderem refletir, problematizar e rever suas posições.

O que podemos constatar a partir de nossa análise até então, é que entre os estudantes não indígenas as fronteiras entre o indígena e o não indígena parecem bem demarcadas, seguindo a imagem estereotipada do índio genérico da floresta em oposição a quem vive na cidade, mesmo sendo recorrentes as falas sobre terem ascendência indígena por parte de avós ou pais, ainda assim não se identificarem como tal. Entre os(as) estudantes declarados indígenas, essa fronteira parece não ser muito bem delimitada, ela é fluida justamente por se identificarem como tal e, ao mesmo tempo sofrerem influência dessa concepção imposta pela colonialidade do que é ser indígena.

Outro discurso muito recorrente é do indígena privilegiado, auxiliado ou tutelado pelo Estado, um discurso que demonstra certo descontentamento com a presença indígena no município, como veremos em nossas análises a seguir. Esse discurso aparece ainda no início do questionário, na resposta de um dos participantes sobre “o que é ser indígena?” (Anexo I, pergunta 9) a resposta foi que é “ter vários privilégios no Brasil (Beatriz)”. Quando perguntado “Como está a situação dos povos indígenas no Brasil atualmente?” (Anexo I, pergunta 11), uma parcela considerável dos participantes (16 estudantes, o que corresponde a 27,11% do total) respondeu que as condições dos povos indígenas seriam boas. Desses, 10 afirmaram que eles teriam algum tipo de privilégio, como auxílios financeiros ou direitos, conforme as respostas abaixo:

Pergunta 11, Turma Açaí (Anexo I):

Está boa, eles têm direito a quase tudo (Julian)

A situação deles está boa, pois recebem um bom dinheiro (Vitória)

Está boa a vida deles, financeiramente também (Vitor)

Melhor que a nossa (Bruce)

Pergunta 11, Turma Castanha (Anexo I):

A maioria está em cidades recebendo bolsa família, outros estão no mato (Vagner)
 Tem mais direitos, ganham dinheiro todo mês sem trabalhar (Rita)
 Estão bem porque recebem muito bem (Carlos)
 Está boa em relação à alimentação e dinheiro (Lelia)
 Melhor que antes, ganham dinheiro (Caetano)
 Estão preguiçosos e não fazem nada mais (Edvaldo)

Quando perguntado no questionário se os indígenas recebem algum tipo de auxílio financeiro do governo (Pergunta 23, Anexo I), a resposta “sim” foi quase unânime (apenas 1 participante respondeu que não e 1 não respondeu). Muitos afirmaram que esse auxílio seria o Bolsa Família, apenas uma pessoa afirmou que existiria algum auxílio por parte da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e foram mencionados auxílio Brasil e auxílio-maternidade. Na contramão do nosso argumento de que os estudantes eram contra a ideia de os indígenas receberem auxílios, dos 56 participantes que responderam “Sim” 24 consideraram importante ou se posicionaram a favor dos indígenas receberem auxílio, justificando ser um direito deles ou ainda que é uma medida que contribui para o sustento e alimentação das famílias indígenas conforme alguns destaques:

Pergunta 23, Turma Açaí (Anexo I):

Sim recebem, para mim eles estão no direito deles mesmos, deve ser igual para todos (Isabela)
 Sim, que é direito deles (Vitória)
 Eu acho que eles têm mais direitos do que nós, é porque eles são pessoas que vieram primeiro do que nós então eu acho que sim (Vitor)

Pergunta 23, Turma Castanha (Anexo I):

É bom para permitir que eles comprem alimentos, roupas etc (Mauro)
 Sim, eles recebem por ter muitos filhos, é bom para seu sustento e mantimentos (Vanda)

Outros 10 participantes demonstraram ser contra ou achar injusto que os indígenas recebam algum tipo de auxílio:

Pergunta 23, Turma Açaí (Anexo I):

Sim, acho injusto (Julian)
 Sim recebem por parte da funai e do Auxílio Brasil, acho injusto (Cícero)
 Sim, mais do que as pessoas (Aline)
 Sim e recebem muito melhor do que as outras pessoas que precisam de verdade, na minha opinião eles tem que trabalhar (Renata)
 Eu tenho certeza, eu gostaria que eles gastassem com coisas úteis (Geralda)

Pergunta 23, Turma Castanha (Anexo I):

Sim, acho justo de certa forma, porém eles recebem mais que nós (Lelia)
 Sim, recebem muito mais que o povo não indígena (Caterine)

Como podemos ver, existe um discurso predominante de que os indígenas, de modo

geral, recebem algum tipo de benefício social ou auxílio financeiro por parte do poder público. Em parte, isso se explica pela experiência coletiva de observar que muitos indígenas vão até a cidade para sacar dinheiro ou ainda para comprar alimentos e bens, que muitas vezes é fruto de algum tipo de política pública, principalmente o Bolsa Família, como revelou um participante: “Acho que sim porque a maioria deles fica na caixa, tem uma conclusão que recebem sim” (Fernando) (Pergunta 23, Anexo I).

Apesar de ser um fato social que existem pessoas indígenas que usufruem de políticas públicas como o bolsa família e o auxílio-maternidade, existe uma grande generalização como se todos os indígenas recebessem auxílio e que eles teriam direito apenas por serem indígenas, sem considerar que qualquer pessoa em situação de vulnerabilidade social, incluindo os não indígenas, têm direito de usufruir de tais políticas públicas (parte dos estudantes mostrarem conhecimento a respeito disso). Sendo assim, são atribuídos juízos de valor a um fato social distorcido, representando os indígenas como pessoas que recebem muito dinheiro sem contribuir com a sociedade, e pelo contrário, estariam prejudicando ou tirando vantagem dos não indígenas.

Esses discursos se repetiram quando perguntado se havia diferenças entre os indígenas de hoje e os do passado (Pergunta 18, Anexo I), afirmando que os indígenas de hoje são auxiliados e não querem trabalhar:

Pergunta 18, Turma Açaí (Anexo I):

Sim, os indígenas da minha cidade se acomodaram muito (Julian)

Algumas coisas sim outras não, por ex os de antigamente trabalhavam muito, os de hoje só querem fazer filho (Ronaldo)

Pergunta 18, Turma Castanha (Anexo I):

Sim, no passado não usavam celulares e hoje em dia recebem dinheiro (André)

Sim, antes eles viviam do que era deles hoje eles vivem do governo (Rita)

Analisando esse conjunto de respostas, os discursos parecem expressar um certo descontentamento, um sentimento de injustiça em relação aos “privilégios” que os indígenas supostamente usufruem. O que podemos afirmar é que uma quantidade considerável dos participantes vê os indígenas como um grupo social privilegiado financeiramente, onde os indivíduos não trabalham e recebem dinheiro do governo tendo fácil acesso à bens materiais, deixando subentendido que os não indígenas estariam em uma situação desfavorável, sem o mesmo acesso aos “privilégios” e aos bens de consumo e integrados/impelidos ao mundo do trabalho.

Adentrando na questão das realidades socioeconômica das populações indígenas, 28

peessoas, quase metade dos participantes (47,45%), declararam que a situação dos indígenas estaria ruim ou que essas populações vivenciam situações de vulnerabilidade ou violência. Desse conjunto de respostas, identificamos que algumas delas se referem às populações indígenas locais, mais especificamente aos yanomami, refletindo como os estudantes veem e percebem as condições das populações indígenas na cidade de Barcelos. Isso porque as respostas relatam alguns dos problemas enfrentados por essas populações que viajam de suas aldeias para acessar, dentre outros, serviços de saúde ou assistência na cidade onde sofrem com a falta de estrutura para abrigá-los e o descaso das autoridades, enfrentando situações de vulnerabilidade. Interpretamos 6 respostas com referência às populações indígenas locais, sendo 4 delas referências mais diretas:

Pergunta 11, Turma Açaí (Anexo I):

Está uma merda porque eles vivem nas ruas (Matheus)
 Pelo que presenciei perto de casa está crítica, presenciei o yanomami batendo na outra yanomami (Aline)
 Na minha opinião está muito difícil, falta de medicamentos e higiene (Jimi)
 Triste, muito difícil muita pobreza falta de medicamentos [ilegível] alguns até morrem (Lilian)
 Um pouco complicada, por isso teriam que dar uma oportunidade de trabalho para eles (Fernando)

Pergunta 11, Turma Castanha (Anexo I):

Não tá fácil pois pedem roupa, comida e etc (Angela)
 Precária, deixados de lado, sem ajuda (Gilberto)

Outras 7 respostas que podemos classificar nesta mesma categoria (“ruim”) reconheceram situações de conflitos e problemas socioambientais enfrentados por populações indígenas:

Pergunta 11, Turma Açaí (Anexo I):

Alguns estão passando dificuldades devido à devastação de suas aldeias (Antonia)
 Não muito boa, porque tem várias pessoas desmontando as aldeias onde eles vivem (Lucas)
 Complicada por conta de suas terras (Isabela)
 Vem sofrendo muito por causa dos garimpeiros (Robert)
 Uma situação crítica, eles também tem muito conflito (Geralda)

Pergunta 11, Turma Castanha (Anexo I):

Não porque tão matando a floresta (Paulo)
 Meio para baixo, queimadas e calor (Anderson)

O pequeno número de participantes que reconheceram a existência de conflitos socioambientais enfrentados por populações indígenas pode ser explicado, dentre outros fatores possíveis, como um reflexo da baixa repercussão midiática das violências cometidas contra povos indígenas no Brasil, entendida como estratégia de silenciamento e invisibilização. O

reconhecimento das situações de conflito e vulnerabilidade também não exclui a possibilidade de os mesmos estudantes reproduzirem discursos de que os indígenas seriam grupos privilegiados, o que pode parecer contraditório. Isso porque há uma visão predominante no imaginário social de Barcelos, onde os povos originários são representados generalizadamente como dependentes de políticas assistencialistas, como veremos ao longo de nossas análises. Apesar disso, precisamos considerar que não existem pensamentos e opiniões unânimes na sala de aula e que os estudantes de uma mesma série ou mesma turma possuem diferentes informações e diferentes perspectivas acerca dos povos indígenas.

Quando perguntado sobre a presença indígena na cidade de Barcelos, os discursos sobre assistencialismo se repetiram, além disso, os estudantes demonstraram desconhecimento sobre a diversidade étnica na região. Mesmo reconhecendo a presença indígena no município, mais da metade dos estudantes não soube ou não quis citar quais seriam as etnias (32 participantes). Dos que citaram alguma etnia, 23 citaram apenas a etnia yanomami e apenas 3 citaram outras etnias como Baré e Tukano. Quando perguntado como os estudantes veem a presença indígena em Barcelos (Pergunta 16, Anexo I), 27 participantes responderam ou deram a entender que veem com normalidade essa presença, enquanto 18 participantes atribuíram algum aspecto negativo a essas populações.

Dizer que veem a presença indígena como “normal” não quer dizer que a presença é bem vista pelos estudantes, na verdade, quando afirmam que veem com normalidade estão se referindo ao fato de que mesmo morando em aldeias nas florestas e beiras de rios, é algo comum para eles verem os indígenas circularem pela cidade, o que ficou evidente em uma das respostas onde o participante afirmou ser “Bem normal, diria que eles estão até bem mais sucedidos que nós” (Geralda) (Pergunta 16, Anexo I), mostrando que a normalização da presença indígena não exclui a ideia que eles têm dos indígenas como privilegiados e auxiliados e outros estereótipos negativos.

Algumas das respostas, classificadas por nós como “negativas”, deixaram claro que a presença indígena não é bem vista por parte dos estudantes que afirmaram ver essa presença “Sempre com mal olhar” (Julian), “Frequentemente desconfortável” (Rafaela) e que “Não acho bom que eles fiquem nas cidades” (Raul) (Pergunta 16, Anexo I), embora a última resposta não tenha justificado se o estudante acha ruim para ele ou para os próprios indígenas. Apareceram ainda outras cargas negativas que afirmaram (se referindo aos yanomami) que os indígenas seriam “sujos” ou fedidos” e que eles sujam a cidade, foram ao menos 7 menções diretas a essas supostas características como nas seguintes respostas que destacamos: “É chato quando vem pro o município porque são nojentos, mas é assim mesmo” (Lucas), “Normal, além deles

deixarem a cidade bem suja” (Lidia) e “Boa e ruim, pois alguns indígenas não tomam banho” (Mauro) (Anexo I, pergunta 16).

Relacionadas a essa visão negativa dos yanamomi os estudantes também responderam: “Sempre pedindo roupas nas casas”, “Eles não se vestem muito bem, são relaxados e não tem cuidado com nada” (Carlos) , “Não muito agradável pois eles entram em nossas terras sem permissão para pegar frutas e outras coisas” (Cardoso), “Não muito agradável, pois eles pegam pertences de nós sem autoridade e pegam o nosso território como se fosse deles e poluem muito” (Caetano) (Pergunta 16, Anexo I). Por fim, houve respostas que situaram os indígenas como selvagens, não civilizados e destituídos de humanidade: “É um pouco ruim porque eles não sabem viver igual pessoas civilizadas”, “Vejo como animais” e “É um pouco ruim porque eles não sabe viver igual pessoas civilizadas” (Pergunta 16, Anexo I).

Esse conjunto de características negativas se reúnem para formar a imagem dos indígenas yanomamis como sujeitos marginalizados no imaginário social local sendo retratados como pedintes, sem higiene, sujos e “fedidos”, que espalham lixo por onde passam, que invadem propriedades e pegam coisas dos não indígenas e outros atributos presentes nos discursos reproduzidos pela sociedade local. Quando representados dessa forma, estão sendo julgados a partir de referenciais instituídos pela modernidade, constituindo uma imagem do “outro” através da (suposta) ausência de características consideradas humanizantes para o ocidente, como as noções de limpeza e higiene. Sendo assim, essa imagem do “outro” reproduzida pelos estudantes é um sintoma da colonialidade, ela inferioriza e desumaniza as populações indígenas e atua como fronteira demarcatória entre o “nós” (a norma) e o “outro”. Essa estigmatização, às vezes acompanhada de intolerância, opera como mecanismo de subalternização e influência na negação ou relutância dos sujeitos em assumir identidades indígenas.

É importante observar que nenhum discurso destacou elementos positivos sobre a presença indígena na cidade de Barcelos, não foi citado, por exemplo, a diversidade étnica, racial e cultural como um aspecto positivo para a sociedade, a importância do diálogo intercultural ou ainda as contribuições desses povos para a sociedade e meio-ambiente. A Análise Crítica do Discurso não diz respeito somente ao que é dito, mas também ao que não é dito, de modo que essa ausência nos diz muito sobre qual a imagem dos indígenas yanomami no imaginário social barcelense.

É curioso que, quando perguntado aos participantes se os indígenas sofriam preconceitos em Barcelos, quase todos reconheceram que sim (apenas 6 participantes responderam que não), mas será que eles reconhecem os preconceitos reproduzidos nos próprios discursos?

Destacamos algumas respostas que demonstram que os estudantes, aparentemente, têm consciência de que estão reproduzindo discursos preconceituosos ao afirmar que os yanomami seriam “sujos”, “fedidos” ou poluidores, ou que ao menos refletiram sobre isso durante o questionário:

Pergunta 17, Turma Castanha (Anexo I):

Acho que sim, mas nem tanto, as vezes vejo as pessoas olhando feio para eles como se eles fossem um incomodo, as vezes ouço comentários desagradáveis sobre eles (Daniela)
 Pessoas falam que eles tem mal cheiro e não chegam perto (Isabela)
 Sim, chamam de fedidos, nojentos e um monte de coisas (Vitor)
 Existe sim muito preconceito, as pessoas fazem piada, tem pessoas que tem nojo deles (Vitória)
 Sim, falam que eles fedem ou são feios (Aline)
 Sim, pelas pessoas chamar eles de fedorentos (Matheus)

Pergunta 17, Turma Açaí (Anexo I):

Sim porque o povo fala como se fosse uma coisa ruim (Eduardo)
 Sim, citam eles como imundos seres anormais, bichos e muitas outras (Liliane)
 Sim, porque chamam eles de fedorentos e pessoas sujas (Célia)
 Sim, pessoas que acham que índios não tem inteligência e são burros (Lelia)

Essas respostas corroboram com o nosso argumento de que os discursos e representações preconceituosas sobre os indígenas são normalizados no município de Barcelos. Alguns participantes afirmaram ainda que os preconceitos são devido aos aspectos culturais e aos modos de vida dessas populações:

Pergunta 17, Turma Açaí (Anexo I):

Sim, acho que a maioria é por causa da raça ou por causa do jeito que eles vivem (Gustavo)
 Sim, bastante, como por exemplo até pelo fato de eles serem índios, o modo de ser, de viver, de estar (Lilian)

Pergunta 17, Turma Castanha (Anexo I):

Sim, pelo simples fato de serem indígenas e terem suas culturas e seus jeitos de ser (Paulo)
 Sim, não entendem muito o que falam (Emerson)

Dos que responderam não haver preconceitos, um estudante justificou que não tem preconceitos, outro respondeu que os indígenas são bem acolhidos e outro não justificou. Relacionada à questão da presença indígena na cidade, está a questão do uso de bens e produtos tecnológicos, como o celular. Assim, como existe a concepção de que os indígenas estariam se “aculturando” ou perdendo sua cultura indo para as cidades, também é comum essa ideia de “perda” de cultura estar relacionada ao uso do celular.

Quando perguntado aos participantes o que eles pensam sobre indígenas utilizando celulares e outras tecnologias (Pergunta 19, Anexo I), a maioria (39 participantes) respondeu

que veem como algo normal ou positivo, como demonstram as respostas que destacamos:

Pergunta 19, Turma Castanha (Anexo I):

Que eles estão conseguindo ocupar espaços que todos tem importância independente de sua origem (Carolina)
 Algo bom pois a tecnologia pode ajudar eles em certas coisas (Mauro)
 Todos tem direito de usar celular independente de suas condições (Carlos)
 Acho uma forma boa de socialização para eles (Lelia)

Como podemos perceber, parte dos participantes afirmou que o uso da tecnologia é algo importante, necessário ou benéfico, talvez até como uma forma de integração com a “sociedade moderna”. Trazendo outros pontos de vista, 5 respostas demonstraram estranhamento ou reproduziram a ideia de perda cultural:

Pergunta 19, Turma Açaí (Anexo I):

Acho que os fará esquecer sua origem, ele viver a era mais moderna (Bruce)
 Eu acho que esse tipo de índio não querem praticar a cultura deles e sim se adaptar a nossa (Ernesto)

Pergunta 19, Turma Castanha (Anexo I):

Normal, apesar de eles esquecerem um pouco de sua originalidade e cultura (Vanda)
 Que eles estão perdendo a essência de como eles eram antigamente (Anderson)
 Bom pra sociedade mas ruim pelo fato de esquecerem seus costumes (Francisco)

Apesar de ter sido reproduzido por uma minoria, ficou explícito que o discurso da “aculturação” ou da “perda cultural” circula no imaginário dos estudantes, mesmo que em menor grau. Esses discursos são estigmatizantes, por reforçarem a ideia de que existe um único modo de ser indígena, criando uma imagem idealizada de um “indígena” que deve viver nu, na mata, caçando e pescando com seu arco e flecha, um indígena que se pareça com uma imagem idealizada do indígena do passado, imutável, preso no tempo. Nessa lógica, ao integrar elementos da cultura e modo de vida ocidental, o indígena estaria modernizando-se, desenvolvendo-se, civilizando-se, portanto, deixando de ser indígena para se tornar alguém civilizado, em uma dualidade historicamente construída entre o civilizado e o selvagem. Isso porque a colonialidade estabeleceu o homem ocidental, a sociedade e sua cultura como marcos civilizatórios e humanitários, e quando o indígena não atende aos estereótipos do selvagem ou quando se aproxima da cultura do ocidente ele estaria perdendo sua característica fundamental, que seria sua cultura “primitiva” e “selvagem”. Há, evidentemente, uma perspectiva evolucionista em que o indígena estaria deixando um estágio primitivo de evolução para um estágio civilizado, ou ainda uma perspectiva integracionista, como demonstram as respostas a seguir:

Pergunta 19, Turma Açaí (Anexo I):

Estão evoluindo para uma sociedade moderna (Pedro)

Que eles estão se adequando mais com os padrões (Renata)
 Que eles estão se desenvolvendo no meio da sociedade, cada vez mais interagindo (Vitória)
 Cada vez mais avançados conhecendo outras coisas (Isabela)
 Acho que tiveram que se modernizar ao longo desses anos para estarem por dentro da atualidade na qual vivemos (Daniela)
 Acho bom que assim eles evolui mais (Marcos)

Pergunta 19, Turma Castanha (Anexo I):

Acho bom porque estão evoluindo cada vez mais (Cardoso)
 Bom, é importante acompanharem a evolução da sociedade e do mundo (Emerson)

Aqui, as ideias de progresso e evolução estão atreladas à de desenvolvimento econômico, tecnológico e aos modos de vida urbanos. Nessa lógica, os povos indígenas seriam povos “atrasados”, primitivos, não desenvolvidos, que precisam se desenvolver.

Por último, iremos analisar se os estudantes reconhecem ou não as contribuições dos povos indígenas para o meio-ambiente e o clima, e a importância de seus territórios para essas questões e para a manutenção de suas culturas e modos de vida. Quando perguntado se os participantes consideram importante a demarcação e proteção das terras indígenas (Pergunta 21, Anexo I), houve um consenso de que é importante sim demarcar e proteger as terras indígenas, de modo que apenas 4 participantes responderam que “Não” e 7 não responderam.

Dos que responderam “sim” e justificaram a resposta, uma minoria falou sobre a preservação do meio-ambiente (7 participantes), afirmando que “Sim, porque é bom preservar a natureza” (Matheus), “Sim, essas áreas são importantes pois guardam nossos animais e plantas da que estão em extinção” (Marília) (Pergunta 21, Anexo I); A maioria (15 participantes) respondeu sobre bem-estar, direito a terras e moradia, em respostas como: “Sim, pois todos têm o direito de ter casa e moradia” (Caterine), “Sim, porque é o estar deles e de onde tiram os alimentos” (Jimi) (Pergunta 21, Anexo I); outros 4 participantes responderam que os territórios têm que ser protegidos de invasores e/ou garimpeiros, afirmando “Claro, tem que proteger por causa dos garimpeiros” (Roebert), “Sim, para não haver invasão nas terras deles” (Rita); Outra parcela (4 participantes) mencionaram ser importante para a cultura e o povo, conforme os seguintes destaques “Sim, para proteger a cultura e o povo” (Lelia), “Sim, porque aos poucos vão acabando com as aldeias, terras, familiares etc” (Paulo), “Sim, até porque essas terras tem regras e culturas diferentes” (Geraldina) (Pergunta 21, Anexo I).

Dos 4 participantes que responderam que não consideram importante a demarcação e proteção de terras indígenas, 3 justificaram a resposta, afirmando que “não vejo importância nelas” (Raul), “Eu não acho certo porque tem muita gente querendo terra e não tem” (Carlos), remetendo a ideia de que talvez tenha muita terra para os indígenas e poucas para os não indígenas, e o último “Não acho [ilegível] somos mais civilizados” (Vitor), afirmando que os

indígenas não seriam civilizados e que teriam menos direito às terras que esses “civilizados”.

Sobre a questão da preservação do meio-ambiente, a maioria dos estudantes negou que os povos indígenas contribuam com essa causa, pelo contrário, expressaram que, na verdade, os indígenas contribuem para a degradação do meio ambiente. Dos 34 participantes que responderam “Não”, 25 afirmaram que os indígenas produzem lixo ou causam queimadas e desmatamentos, conforme os exemplos abaixo:

Pergunta 25, Turma Açaí (Anexo I):

Não preservam porque eles jogam lixo em todo lugar (Matheus)
 Não contribuem porque eles jogam lixo nos rios (Robert)
 Não, onde eles moram no meu município fede muito e não preservam a natureza (Wanderlei)
 Ultimamente eles só estão poluindo (Julian)
 Acho que não porque alguns faz fogo aonde fica (Guilherme)

Pergunta 25, Turma Castanha (Anexo I):

Não porque eles também desmatam e fazem queimadas (Anderson)
 Não preservam pois sempre vejo os indígenas poluindo o meio ambiente (Lelia)
 Eles não querem nem saber só querem saber de poluir tudo até nossa cidade (Carlos)

Como podemos observar nos discursos dos estudantes, os indígenas aparecem como verdadeiros inimigos do meio-ambiente, provocando queimadas, desmatamentos, jogando lixo e ainda sujando a cidade. As falas sobre o lixo foram predominantes, elas refletem não apenas que os participantes desconhecem o protagonismo dos povos indígenas na questão ambiental contemporânea, mas refletem o modo como a população não indígena enxerga os indígenas que vivem no município. Apesar de ser generalizada e carregada de preconceitos, essa visão e esse discurso de que os indígenas fazem sujeira e jogam lixo por onde passam está relacionada com a situação de marginalização desses sujeitos na cidade de Barcelos, onde convivem com a falta de abrigos e locais adequados para o descarte do lixo, o que faz com que os indígenas fiquem acampados em alguns pontos da cidade e nas ilhas do Rio Negro próximas ao perímetro urbano onde pode ocorrer o acúmulo e descarte indevido de lixo.

Mesmo levando isso em consideração, a maioria dos discentes parece desconhecer que para além da cidade os yanomami estão cuidando de seus territórios, semeando, plantando e fazendo o manejo da floresta, não percebendo a importância dos territórios, além dos contextos e realidades dos outros povos para além da presença indígena na cidade de Barcelos, e suas atuações políticas em prol do meio ambiente, da luta e defesa da floresta e o poder de seus saberes.

Ainda assim, 15 participantes responderam que “sim”, os povos indígenas contribuem com a preservação ambiental, reconhecendo a contribuição desses povos:

Pergunta 25, Turma Açaí (Anexo I):

Sim, porque acho que eles pensam diferente de nos que não preservamos a natureza (Isabela)
 Quanto ao desmatamento sim, quanto ao lixo não (Cícero)
 Acho bom, pois [ilegível] eles pegam somente o necessário (Vinicius)

Pergunta 25, Turma Castanha (Anexo I):

Sim, porque eles não usam muita coisa que faz mal para o meio ambiente (André)
 Sim, eles cuidam das nossas matas e nossos rios (Paulo)
 Sim, pelo fato de valorizarem a fauna e a flora (Francisco)

Por fim, foi perguntado no questionário se os povos indígenas contribuem para o enfrentamento das crises e mudanças climáticas causadas pelo aquecimento global. Assim como no geral não foi reconhecido o protagonismo dos povos indígenas para a conservação ambiental, a maior parte dos participantes também parece desconhecer a atuação dos povos indígenas no combate às mudanças climáticas. Do total, 33 participantes responderam que os povos indígenas não contribuem nessa questão, as justificativas foram semelhantes às da pergunta sobre a preservação do meio ambiente, onde os principais motivos apontados pelos estudantes foram questões relacionadas ao descarte de lixo e o desmatamento causado por queimadas, foram 7 respostas nesse sentido, confira alguns exemplos:

Pergunta 26, Turma Açaí (Anexo I):

Não eles vivem tacando fogo (Marcos)
 Não acho, até porque tem indígenas usando motos e carros (Beatriz)
 Não acho, afinal ainda fazem coisas que atingem o clima (Cícero)

Pergunta 26, Turma Castanha (Anexo I):

Não pois eles de certa forma estão fazendo cortes de árvores entre outras coisas que afeta (Carolina)
 Não, eles vivem queimando e matando as árvores (Caterine)
 Não, por que mesmo ajudando a limpar eles também sujam mais (Célia)
 Creio que não por conta disso não ter muito a ver com eles (Francisco)

Apesar disso, 14 estudantes apresentaram outra perspectiva e reconheceram que os indígenas contribuem para o enfrentamento das mudanças climáticas, argumentando que cuidam da natureza, preservam as florestas contra o desmatamento e que eles seriam sustentáveis, conforme os exemplos abaixo:

Pergunta 26, Turma Açaí (Anexo I):

Sim, alguns deles estão dispostos a enfrentar essa difícil situação (Lilian)
 Contribuem sim porque eles são da natureza (Matheus)
 Sim, os indígenas lutam contra isso mais que os outros (Isabela)
 Eles preservam a floresta não desmatando nem tacando fogo (Ronaldo)

Pergunta 26, Turma Castanha (Anexo I):

Sim, ajudando a limpar o meio ambiente (Paulo)
 Sim, pois eles plantam novas plantas e árvores, e são um povo quase que sustentável

(Lelia)

O restante dos 12 participantes não respondeu (em branco) ou respondeu que não sabe, de forma que as respostas (e não respostas) nos indicam que o debate acerca sobre os povos indígenas, meio-ambiente e mudanças climáticas não têm chegado à escola, de forma que a maioria dos estudantes desconhece o protagonismo dos povos indígenas nessas questões que envolvem não apenas a conservação e o manejo de seus territórios, mas também sua atuação política.

No geral, os questionários evidenciaram a colonialidade do saber, demonstrando uma situação de desconhecimento dos participantes acerca dos temas que envolvem os povos indígenas, como suas manifestações culturais, artísticas e intelectuais, e questões sobre conflitos territoriais, meio-ambiente, mudanças climáticas e luta por direitos. Por um lado, isso pode ser explicado pela ausência da temática indígena na escola, como foi relatado pelos próprios estudantes nas perguntas 12, 13 e 14 onde foi questionado se os participantes já estudaram sobre a temática indígena na escola e o que eles sabiam sobre a história e cultura dos povos indígenas do Brasil e do Amazonas, onde 19 indivíduos afirmaram não ter tido contato com a temática na escola, e todos os 36 que tiveram contato não souberam discorrer sobre o assunto ou abordaram superficialmente, relacionando a história dos povos apenas a colonização portuguesa.

A partir da análise dos questionários, foi possível compreender como os estudantes veem os povos indígenas sob um regime de representações raciais, constatando a presença de discursos que reproduzem estereótipos que estigmatizam e inferiorizam os povos indígenas. Nesses discursos dominantes os indígenas são representados através de imagens estereotipadas como na figura do “índio” genérico da mata, que não possui conhecimentos e vive segundo os modos considerados tradicionais, em oposição às populações não indígenas que vivem na cidade, ou ainda na figura do “índio” auxiliado e tutelado, estereótipos frequentemente atribuídos aos indígenas yanomami presentes na cidade de Barcelos.

As respostas dos estudantes são reflexos dos discursos acerca dos povos indígenas que circulam nos espaços de convívio social e familiar da cidade, como parte de um imaginário social dominante atrelado a colonialidade, e que está presente nesse contexto sociocultural e revela a existência de preconceitos e tensões entre as populações indígenas e não indígenas. Isso porque esses discursos são constituídos a partir das relações étnico-raciais estabelecidas pela colonialidade, como reflexos dessas relações, ao mesmo tempo, em que são constitutivos dessas relações, já que produzem sentidos que orientam a prática social de marginalização e subalternização desses povos.

Como vimos, as representações e estereótipos são manifestações do poder simbólico da colonialidade que atuam na subalternização do “outro”, na manutenção da hegemonia da cultura ocidental e seus processos de homogeneização das culturas e identidades, reproduzindo uma lógica do ocidente como único modo de ser e estar no planeta. Essas representações desempenham a função de interpretação e significação da diferença, criando uma relação dialética entre o “eu” e o “outro” que é constitutiva das subjetividades e identidades dos sujeitos. É através do contraste com o “outro” que as identidades são produzidas, de forma que ao mirar o “outro”, os sujeitos também estão vendo a si próprios como em um reflexo, um espelho das águas que cria duas imagens em contraposição.

Nos termos da colonialidade da subjetividade e do ser, quando os estudantes chamam alguém de “índio” pejorativamente para denotar que aquela pessoa não tem conhecimentos, ele está reafirmando a si próprio como não indígena, como pertencente a um determinado grupo e uma determinada cultura dominante, se afastando das características de um “outro” que ocupa a condição de selvagem e se aproximando de uma suposta “civilização”. Ao afirmar que os indígenas recebem auxílios e não trabalham, os sujeitos estão se reafirmando enquanto parte de um determinado modo de vida estabelecido pelo sistema capitalista, reproduzindo a lógica da colonialidade de um único modo de existência possível.

Dessa forma, atuando como um espelho das águas onde se constitui a imagem positiva de “si” em contraposição a imagem negativa do “outro”, esses discursos que constituem o “outro” e significam a diferença, também são constitutivos das subjetividades e identidades dos próprios sujeitos em questão, reafirmando sua identificação com um determinado sistema sociocultural hegemônico e operando através da lógica da colonialidade do ser. Por essa trilha, apesar das representações e discursos fazerem parte do poder simbólico da colonialidade, devemos lembrar que os estudantes não falam de uma posição de poder ou privilégio social onde se pretende defender posições de dominância, mas se encontram também em uma posição de subalternidade, enquanto sujeitos amazônidas, periféricos e não-brancos, dentro desse sistema de poder racializado estabelecido pelo ocidente.

Pensando através do conceito de colonialidade do ser, esse regime de representações raciais, reproduzido nos discursos dos estudantes, demonstram como os discursos dos colonizadores se inserem no mundo dos colonizados (colonialidade do ser), o que foi observado inclusive nas respostas de alguns dos estudantes autodeclarados indígenas. Nessa perspectiva, a colonialidade passa a constituir os imaginários, as subjetividades e as identidades dos próprios sujeitos subalternizados, estabelecendo os modos ver, pensar, ser e estar do ocidente como normativos ao mesmo tempo em que se marginalizam as existências e universos simbólicos e

culturais outros.

Apesar da hegemonia do ocidente e das tentativas de silenciamento, as narrativas e representações são um campo em disputa, sempre reivindicado pelos povos indígenas que continuam resistindo através de seus saberes, histórias, cosmologias e formas de existência. A nós pesquisadores e educadores, cabe pensar o papel da educação para a descolonização. Qual o papel da educação, mais especificamente do ensino de histórias e culturas indígenas, para subvertermos o imaginário social acerca dos povos indígenas, imposto pela colonialidade? Como o ensino da temática indígena pode contribuir para a transformação das relações étnico-raciais entre não indígenas e indígenas em Barcelos, e para construir caminhos que evitem a queda do céu e direcionem nossa canoa nos rumos do Bem-Viver?

TERCEIRA FLECHA - SINGRANDO OS PARANÃS DO BEM-VIVER

Figura 8 - Embarcação na praia



Fonte: autoria própria (2024)

Ao longo deste capítulo, embarcaremos em nossa intervenção pedagógica pelos labirintos fluviais da sala de aula. Assim como as longas viagens pelos rios amazônicos, a educação como luta pela descolonização pode parecer um eterno navegar por águas sem fim onde o porto que almejamos parece sempre distante. É um processo contínuo, que leva tempo e necessita esforços mútuos, não só da educação. Todavia, mais importante que chegar a um destino final, é o caminho a ser percorrido, a viagem que é transformadora pois remar a canoa

é sair do lugar. Assim, compreendemos que não será em uma breve intervenção pedagógica que os estudantes e a sociedade vão se descolonizar da noite para o dia, mas que possam realizar esse exercício de deslocamento, e quem sabe assim, se realocar a partir de outros referenciais e traçar suas próprias jornadas.

Para enfrentar os banzeiros da colonialidade, nossa canoa de saberes vai navegar pelos caminhos da interculturalidade e mergulhar nas águas profundas das histórias e culturas dos povos originários. É preciso conhecer o outro para desconstruir sua imagem, e desconstruir sua imagem para conhecer o outro. Nesse sentido, a imersão nos universos indígenas nos possibilita pensar outras relações com a diferença, a partir do diálogo e da convivência respeitosa.

Quando foi concebida, a intenção da pesquisa era ir além das análises e diagnósticos sobre os discursos e representações atrelados à colonialidade na sala de aula. Logo, dirigimos esforços e elaboramos estratégias de ação e enfrentamento dos problemas em questão, nos moldes de uma pesquisa-intervenção (Rocha, & Aguiar, 2003). Ao entender a educação como um caminho de transformação das relações étnico-raciais, buscamos não somente constatar a estigmatização e o preconceito enfrentado pelos indígenas yanomami, mas atuar para a desconstrução desses estereótipos e a construção de um diálogo intercultural, que promovesse o respeito e a valorização desses grupos e suas culturas, onde os estudantes percebessem os povos indígenas como os povos que seguram o céu. Nesta perspectiva, suas cosmovisões e modos de vida como importantes patrimônios bioculturais que podem nos ajudar a pensar e construir outros mundos possíveis.

Dessa forma, a realização de uma pesquisa-intervenção visa não somente reafirmar nosso comprometimento com a transformação social, mas buscar o envolvimento dos atores sociais no processo, tanto dos grupos indígenas como dos estudantes. Assim, poderemos navegar por caminhos que vão contra a correnteza dos moldes tradicionais e eurocêtricos, tanto do fazer científico ocidental que estabeleceu uma relação colonialista de sujeito-objeto entre pesquisador e participantes, como da educação, que também reflete uma relação histórica de subordinação “professor-aluno”.

Entendemos, portanto, que a realização de uma pesquisa na perspectiva da educação decolonial, pressupõe a superação do paradigma da ciência e educação ocidentais, que nega a atuação dos sujeitos pertencentes aos grupos subalternizados na agência do conhecimento através da colonialidade do saber. Tanto no âmbito da pesquisa como do ensino, esse paradigma desconsidera os saberes constituídos a partir das histórias, vivências e culturas desses sujeitos, colocando-os na posição de objetos do conhecimento e o professor e pesquisador numa posição de autoridade do conhecimento.

Historicamente, a função de educador foi exercida pela branquitude no contexto das colonizações e na configuração da hegemonia do ocidente, refletindo esse paradigma da colonialidade do saber. Na perspectiva da educação ocidental capitalista, muitas vezes ainda é o professor branco que ocupa uma posição de “detentor e transmissor” do conhecimento, enquanto o educando é visto como “algo” ou alguém a ser moldado/transformado (ou até descolonizado). Nessa perspectiva, o docente é personificado na figura do colonizador “salvador”, aquele que dá continuidade à “missão civilizatória” (ou descivilizatória) do ocidente por meio da educação escolar, e o educando é aquele que deve ser salvo (até da própria colonização).

É preciso estar atento às armadilhas da colonialidade, que muitas vezes se disfarçam de discursos “decoloniais”, mas insistem em manter a branquitude em uma posição de centralidade e protagonismo, inclusive dentro das próprias lutas dos povos subalternizados. Ao assumir que a educação e descolonização são processos coletivos, em que o professor não é o centro, mas parte de uma luta conjunta, o autor da presente pesquisa pôde questionar seu papel enquanto professor-pesquisador branco para subverter as relações impostas pela colonialidade, traçando uma nova rota na tecitura da pesquisa.

Considerando essa configuração das relações do fazer pedagógico e da prática de pesquisa (que aqui fazem parte de um mesmo processo), podemos então atuar como facilitadores e articuladores, assumindo os estudantes não como meros objetos de pesquisa ou indivíduos a serem transformados/descolonizados, mas como agentes do conhecimento e agentes de transformação/descolonização. Assim como ninguém liberta ninguém, e ninguém se liberta sozinho (parafraseando Freire), ninguém descoloniza ninguém, os homens e mulheres se descolonizam em comunhão.

A construção de uma pesquisa e educação decolonial e intercultural só pode existir a partir dessa relação colaborativa entre educando-educador, pesquisador-participantes. Por esse caminho, a escolha metodológica da pesquisa-intervenção (PI) foi estratégica, pois envolve a participação dos sujeitos a partir da compreensão da situação-problema em questão e a construção de uma intervenção, de forma que os participantes possam ser protagonistas e coautores da pesquisa (Rocha, & Aguiar, 2003).

Dessa forma, quando analisamos e problematizamos os discursos dos estudantes sobre os povos indígenas, não estamos responsabilizando-os pelo problema social estrutural do racismo, muito menos apontando-os como inimigos das populações indígenas. Pelo contrário, os educandos foram compreendidos como possíveis aliados às causas indígenas, como agentes capazes de compreender os fenômenos em questão, desafiar o que está estabelecido socialmente

e atuar enquanto protagonistas no combate ao preconceito e na promoção do respeito e valorização dos povos e culturas indígenas.

Mas, de que maneira e até que ponto o ensino de histórias e culturas indígenas pode contribuir para ressignificar a imagem e as relações com o outro? Como pensar o ensino a partir da diversidade cultural e étnico-racial nas Amazôniaas? Quais os obstáculos e desafios para esse ensino? Foi a partir dessas inquietações que realizamos nossa intervenção pedagógica com as duas turmas do 1º ano que participaram da pesquisa, e que iremos relatar ao longo do segundo tópico deste capítulo. Antes de embarcarmos em nossa intervenção pedagógica, consideramos fundamental pensarmos a sementeira de uma pedagogia decolonial e intercultural para o contexto amazônico, cultivada junto aos educandos amazônidas a partir da dialogicidade (Freire, 1985) e do protagonismo dos mesmos.

3.1 Por Uma Pedagogia Amazônica e Rio-negrina

A Amazônia está longe de ser um território homogêneo, tanto biológica como culturalmente falando, mas um território heterogêneo marcado pela diversidade biocultural onde temos florestas de várzea e de terra firme, rios de águas pretas, brancas e claras, zonas rurais e urbanas, centros e periferias, capitais e interiores, com suas diferentes populações, constituídas a partir dos diferentes processos históricos, de modo que faz mais sentido falarmos em Amazôniaas (Gonsalves, 2003).

Por essas águas, as Amazôniaas são territórios socioculturais de potência, de pluralidade de corpos e identidades, por onde se confluem diferentes ancestralidades através das histórias, vivências, saberes, culturas, cosmovisões e modos de existências indígenas, ribeirinhas, negras, quilombolas, mestiças e periféricas. Isso implica em reconhecer os educandos, enquanto sujeitos amazônidas, como sujeitos interculturais e como corpos-memória, pontos de inflexão desses saberes e viveres ancestrais que confluem como os rios amazônicos, se contrapondo à colonialidade. Ao falar sobre os sujeitos e grupos historicamente subalternizados enquanto corpos-memória, Ana Rita Santiago (2020) nos explica que:

Com esses corpos também são contadas histórias de resistências, fé e, como construções socioculturais, apresentam-se como desenhos da diversidade cultural que perpassa identidades individuais e coletivas. Eles, inclusive, transitam, diversamente, como corpos-memórias e ancestrais, pois carregam histórias vividas, inventadas e ficcionalizadas, assim como transcendências, memórias, ancestralidades e legados culturais. (Santiago, 2020, p. 121)

Nessa ótica dos corpos-memória, podemos pensar os educandos amazônidas como a

terra preta de indígena, um solo fértil perpassado por essas diferentes raízes que formam ecossistemas de culturas, cosmovisões e conhecimentos, que podem ser cultivados como uma agrofloresta de práticas de enfrentamento contra a colonialidade. A terra preta de índio (TPI) ou terra preta de indígena, como preferimos chamar, é como são identificados os solos antrópicos, frutos da ocupação de antigas populações indígenas (Tamanaha, 2021).

Esses solos conhecidos por sua fertilidade são encontrados por todas as Amazôniaas, principalmente às margens de seus rios. São solos que guardam e contam histórias, memórias e conhecimentos, materializados em artefatos e alterações da paisagem feitas por esses povos ancestrais que desde muito tempo já manejavam a floresta e o mundo. Assim como as TPIs, os sujeitos amazônidas também são territórios ancestrais, portadores de histórias, memórias, saberes, modos de existências e resistências que são substrato na luta contra a colonialidade.

Nesse sentido, uma educação decolonial e intercultural nas Amazôniaas deve ser construída a partir dessa multiplicidade de corpos, existências, resistências, saberes e práticas ancestrais de modo que a educação seja uma construção coletiva realizada para e pelos sujeitos amazônidas. É através das alianças e dos laços de solidariedade entre esses diferentes sujeitos, individuais e coletivos, que podemos construir os enfrentamentos à colonialidade. Dessa forma, a educação pode cumprir o papel de garantir que esse solo de terra preta continue florescendo e frutificando as lutas dos povos.

Seguindo por essa confluência de povos, corpos, saberes e culturas, interpretamos o ensino de histórias e culturas indígenas mais do que um espaço educativo em que os estudantes possam acessar outras perspectivas sobre os povos indígenas, mas como possibilidade de compartilhamento dessas histórias, memórias, conhecimentos e cosmovisões, de forma que esses diferentes sujeitos amazônidas possam acessar e expressar essas ancestralidades diversas e suas formas de ver, pensar, ser e estar no mundo. Nesse sentido, a educação decolonial e intercultural nas Amazôniaas deve ser - tomando emprestadas as palavras de Gersem Baniwa (2024) - uma educação territorializada, intercultural, intercientífica e interepistêmica, conectada com o seu território, suas culturas, suas histórias e seus saberes, sejam eles ribeirinhos, indígenas, quilombolas, ancestrais e periféricos, que esteja conectada à luta desses povos.

Nos interiores da Amazônia e suas comunidades, povoados ou pequenas cidades, os sujeitos e suas identidades se constituem a partir das vivências em seus territórios, em contato com a natureza e as diferentes culturas e cosmovisões ali presentes. Seguindo a ideia de corpo-território de Haesbart (2004), o território e suas dimensões materiais, simbólicas e culturais é parte essencial na definição dos sujeitos, uma forma de estar no mundo que desafia as relações impostas pela colonialidade e as configuram como luta em defesa desse território e dessas

existências. Por esse caminho, os sujeitos amazônidas mantêm ligações profundas com o território e a natureza, a partir das quais constituem suas culturas, identidades e modos de vida, podem se revestir enquanto corpos-território, ao perceberem que a manutenção desse território também significa a manutenção dos seus modos de existência.

No município de Barcelos os jovens vão às praias, banham nas águas do rio negro, pescam, transitam e viajam por ele, visitam sítios de familiares, vão às festas nas comunidades, consomem os frutos da terra, pescados, caças, escutam histórias dos mais velhos sobre encantarias e encantados que habitam as florestas e os rios. A partir dessas vivências e dinâmicas entre os sujeitos e o território que são tecidas as identidades e subjetividades dos sujeitos amazônidas que habitam às margens do Rio Negro, a partir da criação de vínculos e relações de afeto com a paisagem e o espaço geográfico, com a cultura e os modos de vida. Dessa forma, os estudantes, ao acessarem os saberes, cosmovisões, modos de vida, as histórias e as lutas dos povos indígenas pelos territórios, e compreenderem que essa luta para segurar o céu é também uma luta coletiva, em defesa da Amazônia e do planeta, podem incorporar-se como corpos-território e fazer parte da luta para segurar o céu.

Quando Paes Loureiro (2003) conceitua a cultura amazônica a partir do imaginário poético estetizante, ele explica que essa cultura é tecida a partir das relações dos sujeitos com a natureza e em contato com os seres e entidades que ali habitam (Loureiro, 2003). Nessa poética do imaginário, a qual é um trançado entre natureza e cultura, a cosmovisão amazônica constitui um sistema mundo que interconecta humanidade, natureza e os encantados. A natureza, fonte de vida e sustento é também um espaço povoado pelos encantados e encantarias, que se manifestam no dia a dia amazônica que, por sua vez, constrói comportamentos e códigos de conduta como forma de manejo do mundo. Assim, podemos pensar as relações entre sujeitos e natureza como uma relação orgânica, de coexistência, onde o ser humano não é o centro de tudo, mas parte constituinte do todo.

Na linha da ribanceira, entre o rio e a floresta, estão os arquivos da vida amazônica. É uma verdadeira escola do olhar. Uma pedagogia da contemplação. Um aprender a aprender olhar. O olhar que experimenta a vertigem de uma alma errante. Na margem do rio e da floresta irrompe a vida, em duplo. É o reino das ambigüidades e da semovência de contornos. É o desenvolvimento de uma ciência da libido em que o desejo brilha, o jogo estético evidencia-se, o prazer do olhar é dominante e o partilhamento com a natureza é o prêmio. Um modo de contemplação que forma um verdadeiro sistema. O sistema a que eu chamo de poética do imaginário na cultura amazônica” (Loureiro, p. 25, 2003).

Através das dinâmicas sociais, onde as cidades amazônicas tornam-se ponto de encontro das populações urbanas, ribeirinhas, pretas, indígenas e outras, a confluência dos saberes e

cosmovisões constituem a cultura e identidade amazônida de forma heterogênea, diversificada e seu imaginário poético. Assim, a poética do imaginário da cultura amazônica pode constituir os sujeitos enquanto corpos-território, tecendo as relações entre identidade, natureza e território, que podem ser concebidos como substrato na luta contra a colonialidade.

Por essas águas que pensamos os sujeitos amazônidas como terras pretas de indígenas, trançando memória e território, natureza e cultura, onde a pedagogia decolonial e intercultural deve servir como via de fortalecimento dessa interconexão entre sujeitos e território. Desse modo, o ensino de histórias e culturas indígenas traz a tona as diferentes cosmovisões e cosmologias dos povos indígenas das Amazônias, que em diálogo com as demais matrizes socioculturais, pode unir às lutas de diferentes grupos em defesa da Amazônia e de suas existências.

Descentralizar o ensino de ciências humanas da matriz eurocêntrica implica reconhecer a diversidade dos saberes e narrativas contadas pelos diferentes povos e trazer essas histórias, cosmologias e cosmovisões para a sala de aula. Se estamos na margem do Rio Negro, por que não contamos um pouco sobre os mitos de origem dos povos rio-negrinos? Falar sobre Omama e a cosmologia yanomami ou dos Tukano do alto rio negro, contar sobre como o Avô do universo criou os seres humanos (Azevedo; Azevedo, 2003), ou ainda a história da cobra-canoa, que saiu de um grande lago de leite transportando em seu interior os humanos-peixe que em seu processo de transformação deram origem aos diferentes povos¹⁴ (Lana; Lana, 1995).

Ao falarmos sobre História Antiga, tradicionalmente remetemos ao mediterrâneo e às civilizações greco-romanas ou ao Egito e Mesopotâmia. Ao estudar a História Antiga, onde já se incluíram em livros didáticos os povos incas, maias e astecas, precisamos incluir também as civilizações da Amazônia. Se vamos falar do desenvolvimento da filosofia, como não incluir as filosofias indígenas e africanas - estas últimas que inclusive antecederam e contribuíram para o surgimento da filosofia e demais ciências greco-romanas (Nogueira, 2014) - e que ainda se manifestam através da oralidade e das práticas socioculturais de origem imemorial.

Expandindo estes horizontes, podemos pensar o Bem-Viver como uma filosofia indígena milenar que floresceu nos Andes e que também se assemelha à outras cosmovisões das terras baixas da América do Sul. Como discutir o surgimento da democracia sem olhar para a organização sociopolítica de muitos povos indígenas que viviam em sociedades comunitárias não hierarquizadas, que viviam e ainda vivem o Bem-Viver? Por que não falar sobre o surgimento da arte entre os povos indígenas, da domesticação de plantas e dos povos

¹⁴ Documentário da Associação Selvagem - ciclo de estudos sobre a vida, acerca da cosmovisão Dessana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Cfroy5JTcy4&t=213s>. Acesso em: 10 de fev de 2025.

ceramistas? A Arqueologia tem se mostrado uma ciência e ferramenta pedagógica para contarmos história dos povos, trazer à tona a História antiga da Amazônia, a história das civilizações que habitavam e habitam as Amazônias há mais de 10 mil anos caçando, pescando, produzindo arte, cantando, dançando, celebrando, domesticando plantas, fazendo o manejo da floresta com a qual os sujeitos amazônidas contemporâneos se relacionam.

A partir dessa reflexão sobre a complexidade dos diferentes contextos socioculturais amazônicos e o ensino de histórias e culturas indígenas, atravessados por processos de invisibilização, ressaltamos a necessidade de construirmos pedagogias conectadas aos seus territórios, saberes e suas raízes. Através dessa cartografia dos saberes, buscamos situar nossa intervenção pedagógica como uma pedagogia decolonial e intercultural amazônida e rio-negrina, como forma de contribuirmos para nutrir e irrigar suas múltiplas culturas e identidades.

3.2 A travessia da transformação: a canoa que não se rema só

Como vimos anteriormente, o imaginário social dos estudantes é povoado de representações negativas e estereotipadas dos povos indígenas reproduzidos através dos discursos que circulam na sala de aula e demais espaços de convívio social e constituem a relação entre os estudantes e as populações indígenas locais, principalmente os yanomami. Sendo assim, os objetivos da nossa intervenção pedagógica foram construir possibilidades para a desconstrução das representações e estereótipos raciais relacionadas aos povos indígenas, e para a ressignificação das relações étnico-raciais entre os estudantes e os yanomamis, buscando promover o respeito e a valorização de suas culturas e modos de vida.

A intervenção pedagógica ocorreu entre outubro e novembro de 2024 e foi realizada a partir de uma abordagem interdisciplinar onde navegamos por diferentes áreas do conhecimento como história, sociologia, filosofia, literatura e educação ambiental. Os objetos de conhecimento foram divididos em 4 eixos temáticos que se interconectam: Povos indígenas na contemporaneidade; Colonialidade; Cosmologias e Cosmovisões Indígenas na Literatura e História dos Povos Indígenas da Amazônia. A primeira unidade da nossa intervenção pedagógica, que ocorreu entre 15 e 30 de outubro, consistiu em apresentar um panorama sobre os povos indígenas na contemporaneidade, abordando temas como a conquista de direitos e a luta pela terra, evidenciando o protagonismo indígena em defesa do meio ambiente e no enfrentamento das mudanças climáticas e apresentando as atuações indígenas nas artes, música, política, literatura e na academia.

No segundo bloco, entre os dias 01 e 04 de novembro, discutimos sobre a colonialidade,

apresentando seus principais conceitos e refletindo sobre seus impactos na sociedade e no mundo, com foco em questões como racismo, processos de subalternidade e a imposição dos modos de ver, pensar, ser e estar no mundo e com o outro, de forma que os estudantes pudessem refletir e problematizar suas próprias visões e discursos sobre os povos indígenas.

A terceira etapa da intervenção, que aconteceu entre 05 e 12 de novembro, apresentamos as cosmologias e cosmovisões indígenas através das obras “Ideias Para Adiar o Fim do Mundo”, “Caminhos Para a Cultura do Bem-Viver”, de Ailton Krenak, e “A Queda do Céu” de Davi Kopenawa, apresentando seus modos de vida e suas relações com a natureza, sua resistência e enfrentamento à colonialidade enquanto cosmopolítica e como caminhos para o Bem-Viver.

No quarto e último estágio, realizado entre os dias 13 e 26 de novembro, o foco de estudo foi a história e protagonismo dos povos indígenas da Amazônia, abordando dois recortes históricos, a história antiga da Amazônia, onde buscamos evidenciar os saberes e viveres ancestrais através da arqueologia e a Amazônia Colonial onde destacamos a violência dos processos de colonização na região e as resistências indígenas e suas estratégias de enfrentamento.

Durante o processo de intervenção, foram ministradas um total de 30 aulas¹⁵ de 48 minutos, entre outubro e novembro de 2024, onde realizamos diferentes atividades como discussões e debates, rodas de conversa, análise e discussões de textos, exibição de filme e documentário, aulas expositivas e duas palestras com representantes da Associação Indígena Xoromawe. Os encontros foram gravados em áudio e registrados em diários de campo que depois deram origem aos relatos de experiência. Devido ao grande número de encontros (30 em cada turma), foi necessário a realização de recortes, ora privilegiando uma turma, ora privilegiando outra, evitando que os relatos se tornassem repetitivos e se estendessem para além do necessário.

Assim, ao longo dos encontros os estudantes puderam construir conhecimentos coletivamente, através das discussões realizadas em sala de aula e dos diálogos com indígenas locais, atuando ainda como protagonistas de ações em favor da luta dos povos indígenas. Por esse caminho, os educandos puderam tecer outras perspectivas sobre esses povos, principalmente sobre os yanomami, tomando consciência das violências e do racismo enquanto

¹⁵ Apesar de entendemos que o termo “aula” remeter a uma concepção tradicional do ensino, vinculada ao modelo ocidental capitalista vigente, optamos pelo uso da palavra por entender que as atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica não são, de nenhuma forma, alheias ao cotidiano escolar, e podem ser empregadas na prática pedagógica de outros docentes sem maiores dificuldades. Com isso, buscamos evitar outros termos que poderiam causar estranheza ou transmitir a ideia de uma prática pedagógica mais complexa e alheia a realidade escolar.

tentativas de subalternização empreendidos pela colonialidade e pelo capitalismo globalizante, e do protagonismo indígena na luta pelo meio-ambiente e contra as mudanças climáticas, contribuindo assim para que os povos indígenas continuem segurando o céu.

3.2.1 Conhecendo outro universo: povos indígenas na contemporaneidade

Nossa primeira aula ocorreu no dia 15 de outubro e teve como tema a luta e conquista dos direitos dos povos indígenas. O objetivo da aula foi que os estudantes pudessem compreender o protagonismo histórico dos povos indígenas através de suas organizações e mobilizações históricas e contemporâneas, e problematizar a garantia desses direitos na atualidade, dando destaque à luta por demarcação dos territórios. Para isso, realizamos uma breve contextualização e em seguida exibimos um trecho do documentário *Índio Cidadão*¹⁶, que foi discutido com as turmas.

Iniciamos a exposição com uma breve contextualização histórica sobre o período da ditadura militar e sua relação com os povos indígenas da Amazônia, expondo o projeto de expansão e integração do governo para região que consistiu na abertura de estradas e empreendimentos que levaram a violação de territórios e direitos de vários povos indígenas na Amazônia (Davis, 1978). Durante a explicação expomos como exemplo de caso, de forma resumida, a campanha genocida contra os Waimiri-Atroari durante a construção da Br-174 que liga Manaus à Boa Vista (Comitê Estadual da Verdade, 2012).

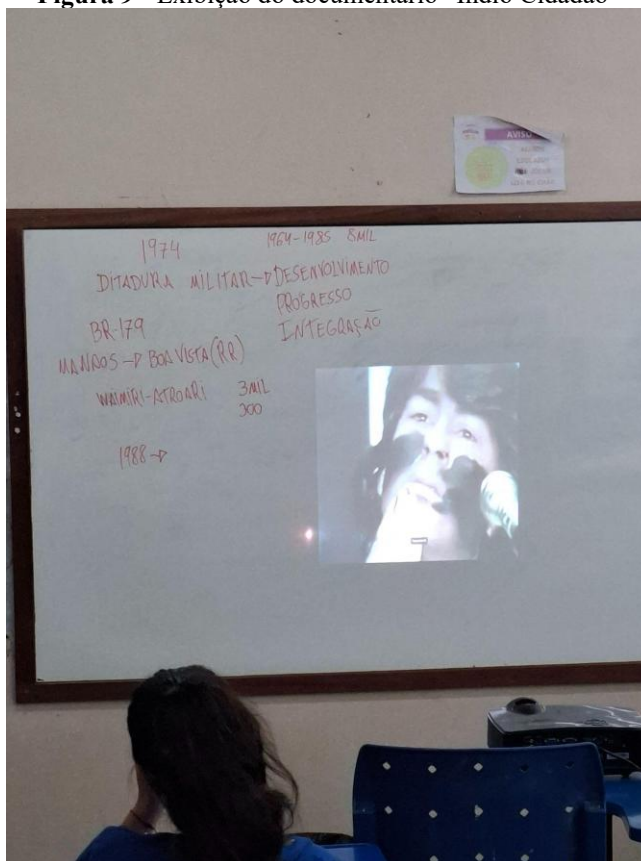
Foi nesse contexto do desenvolvimentismo na Amazônia e no contexto da redemocratização do país e atuação dos movimentos sociais e populares que situamos a luta dos povos indígenas em defesa de seus territórios e pela efetivação de suas cidadanias, onde os povos indígenas de diversas regiões do Brasil iniciaram um processo de mobilização e atuação política, que se acentua na década de 1980, em defesa de seus territórios e seus modos de vida e que culminaria na conquista dos direitos referendados pela constituição de 1988.

Após a exposição que durou entre 10 e 15 minutos de aula, fizemos a exibição do trecho inicial (primeiros 19 minutos) do documentário “*Índio Cidadão*” que resgata a participação dos povos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte entre 1987 e 1988, resgatando filmagens,

¹⁶ O documentário *Índio Cidadão* retrata mobilizações indígenas de dois períodos diferentes, a mobilização da Associação Nacional dos Povos Indígenas (APIB) no congresso nacional em 2013 e a participação do movimento indígena na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) através do resgate de imagens históricas e entrevistas com lideranças. Disponível no youtube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=Tilq9-eWtc8&t=1117s>

entrevistas com lideranças e notícias da mobilização indígena em Brasília que culminou na conquista dos direitos que constam na carta magna. Em alguns momentos pausamos o documentário para fazer algumas explicações aos estudantes. Na foto abaixo temos o registro da exibição realizada na turma Castanha no momento em que os estudantes acompanhavam o discurso de Ailton Krenak na assembleia constituinte:

Figura 9 - Exibição do documentário “Índio Cidadão”



Fonte: Autoria própria (2024)

Após a exibição, realizamos a discussão sobre o documentário com cada turma, estimulando os estudantes a se expressarem com algumas perguntas. Destacamos alguns trechos das discussões que foram transcritos da gravação de áudio onde as falas do professor-pesquisador estão identificadas como “P” e dos estudantes pelos nomes, “E” quando não conseguimos identificar o falante e “E’s” para identificar falas simultâneas. Confira o trecho destacado da discussão realizada na turma Castanha:

P: Vocês acham importante essa questão dos direitos indígenas e da demarcação (de terras)?

Mauro: Acho que deveriam tratar todos iguais

Anderson: Porque assim, querendo ou não são seres humanos, é como se tivessem invadido a nossa casa, demolirem nossa casa sendo que é

nosso direito morar lá

[...]

Caterine: Aqui a gente respeita muito os índios em Barcelos, mas em outros países são tratados de forma diferentes os negros indígenas, brancos, mas aqui a gente já convive com os indígenas na cidade

Carolina: Não acho que eles são respeitados

Caterine: Ninguém respeita mesmo eles não

P: Vocês acham que eles são respeitados ou não aqui em Barcelos?

E's: Não

Gilberto: Tipo o Eduardo

(alguns estudantes começaram a debochar)

Gilberto: “Eu como índio” ele vai falar

(disse interrompendo a fala do colega)

P: Respeita o colega, não legal esse tipo de “gracinha”, ficar chamando o outro de “índio” é uma forma de preconceito. Deixa ele falar

Renato: Acho importante porque se for depender de nós a gente vai cortar a maioria das árvores da floresta e vai só construir casa e ficar sem oxigênio

(Turma aplaudiu a fala)

[...]

P: Quando Começou o vídeo apareceu o título “índio cidadão?” com uma interrogação, por que vocês acham que tinha essa interrogação?”

Renato: Por causa que eles não moravam na sociedade

Lelia: Porque eles não tinham totalmente todos os direitos

Caterine: Mas hoje em dia eles já tem mais direitos que a gente

P: Não é que eles têm mais direitos que a gente, é que a situação deles é diferente da nossa né, a gente não convive com a ameaça de tomarem nossa terra, tomarem nossa casa

Anderson: Viver no meio da sociedade eles já vivem, só que eles não tinham o direito igual a gente o direito como cidadão, igual a gente tem o direito de ter a nossa casa, alguém podia invadir e pegar o ouro

P: Eles não tinham direitos antes né, com essa luta deles indo para Brasília eles conquistaram direitos como o direito a terra (professor é interrompido pelo barulho). Vamos fazer silêncio pessoal, vamos conversar aqui sobre o assunto. Eles lutaram para ter o direito à terra e aos modos de vida deles, de viver conforme a cultura deles, porque antes o governo queria impedir eles de viver da forma que eles vivem, então eles lutaram e conquistaram esses direitos. Mas será que esses direitos estão sendo respeitados?

E's: Não

P: Todo ano eles vão em Brasília lutar pela demarcação de terras e outros direitos, tem povo que tem a terra demarcada, tem povo que tá em processo, ainda tá na justiça pra demarcar, então cada povo tá em uma situação diferente, mas todo ano eles vão lá lutar pela terra (professor chama atenção de estudantes que estavam conversando e atrapalhando a discussão)

P: Então eu acho que é por isso a interrogação em “índio cidadão?”, tipo “nós somos cidadãos?”, os indígenas se perguntando né, “nossos direitos estão sendo respeitados?”

E's: Não

Anderson: Se o governo nem respeita os nossos direitos, imagina o dos indígenas

Mauro: Professor, se o governo quisesse passar por alguma área indígena não demarcada, mas que habitam indígenas, eles vão acabar fazendo o mesmo processo que fizeram?

(se referindo ao caso Waimiri)

P: Talvez, provavelmente os expulsariam do território

Mauro: Acho que se fizessem não ia pra mídia toda, ia ficar guardado

P: Um dos problemas hoje em dia são os fazendeiros, é quem quer tomar a terra pra ganhar dinheiro pra garimpo ilegal, derrubar árvore pra vender madeira, estão invadindo terras indígenas armado. Então hoje em dia a invasão dos territórios está acontecendo mais por pessoas e empresas, que tem muito dinheiro, gente poderosa, e o governo finge que não vê, beneficia essas pessoas, mas também pode ocorrer por parte do governo

Gilberto: Podia era matar todo mundo

(brincou referindo-se aos invasores)

P: Vocês acham justo os povos indígenas terem direito à terra?

E: Sim

E: Não

E: Mais ou menos

P: Por que?

Caetano: Eles são os povos originários professor

Lelia: Eles estavam aqui antes de nós

P: Eles estavam aqui antes da chegada dos portugueses né, é justamente isso que está na constituição, eles têm o direito originário sobre as terras

Mauro: Professor, isso é puramente racismo né? porque se fossem igual a gente e tivessem o mesmo direito que a gente eles não seriam chutados dessa forma

P: Sim, a questão do racismo é fundamental pois são populações que não tem visibilidade, que não tem comoção social. Então é uma questão econômica, que envolve a busca do lucro e que se beneficia do fator racial

Anderson: O senhor acha que fazer todo aquele massacre que os militares fizeram pra exploração do ouro teve algum benefício?

Carolina: Não

P: Não porque matou muitos indígenas e destruiu o meio ambiente só pra enriquecer ainda mais algumas pessoas

(Fim da aula)

Considerando que no geral os estudantes possuem dificuldades de participar das aulas (muitos não gostam, tem vergonha ou ainda se sentem incapazes), o debate foi bastante produtivo. Com exceção de alguns estudantes que estavam mais dispersos, conversando ou utilizando o celular indevidamente, uma pequena parte dos discentes participou mais ativamente enquanto o restante acompanhava com atenção. A discussão abordou pontos interessantes sobre os direitos dos povos indígenas e a luta pela terra, onde a turma pode problematizar as relações entre o Estado, os povos indígenas e o restante da sociedade. Essa

abordagem, fundamentada na dialogicidade, permitiu que os estudantes pudessem expressar seus conhecimentos e assim, aprender uns com os outros.

Um exemplo foi a fala de Catherine que afirmou que havia respeito e convivência com as populações indígenas de Barcelos, e em seguida a estudante Carolina discordou, afirmando que os indígenas não eram respeitados (reconhecendo que sofriam preconceito), Catherine repensou e concordou com a colega:

Catherine: Aqui a gente respeita muito os índios em Barcelos, mas em outros países são tratados de forma diferentes os negros indígenas, brancos, mas aqui a gente já convive com os indígenas na cidade
 Carolina: Não acho que eles são respeitados
 Catherine: Ninguém respeita mesmo eles não
 P: Vocês acham que eles são respeitados ou não aqui em Barcelos?
 E's: Não

Podemos observar que existe uma diversidade de pensamento na sala de aula de forma que ocorreram embates de ideias entre os estudantes. É importante lembrar que os estudantes possuem seus conhecimentos próprios, e que essas divergências são positivas para os processos de ensino e aprendizado, pois tem o potencial de contribuir para o debate e para a construção do conhecimento de forma coletiva.

Logo em seguida o estudante Gilberto e outros que não conseguimos identificar na gravação chamaram uns aos outros de “índio” de forma depreciativa, debochando do estudante Eduardo e em seguida interrompendo a fala de Renato o chamando de “índio”. Esse acontecimento demonstra como esse tipo de comportamento, que podemos classificar como racismo recreativo, é naturalizado em sala de aula. Além disso, são recorrentes os deboches quando algum estudante participa da aula com alguma fala, o que acaba inibindo a participação da turma que ficava com receio ou vergonha de serem ridicularizados. Nesse momento chamamos atenção dos discentes indicando que o comportamento era inadequado, mas não nos aprofundamos na questão para não desviar o foco da discussão. Logo em seguida Renato em sua fala reconheceu a importância dos povos indígenas e seus territórios para a proteção do meio-ambiente:

Renato: Acho importante porque se for depender de nós a gente vai cortar a maioria das árvores da floresta e vai só construir casa e ficar sem oxigênio

A fala de Renato é um exemplo de que os estudantes possuem seus próprios conhecimentos e podem contribuir para o aprendizado dos demais. Dando continuidade, a estudante Catherine apresentou outra perspectiva acerca dos povos indígenas, problematizando

os direitos dessas populações:

Caterine: Mas hoje em dia eles já tem mais direitos que a gente

A fala da estudante reproduz o discurso de que os povos indígenas seriam um grupo social privilegiado. Buscamos contribuir com o debate e instigar os estudantes a refletir sobre a questão contextualizando os conflitos e invasões dos territórios indígenas, e questionando se os direitos indígenas estariam sendo respeitados. Em resposta, o estudante Anderson problematizou:

Anderson: Se o governo nem respeita os nossos direitos, imagina o dos indígenas

Nessa fala o estudante não estava inferiorizando os indígenas como se não merecessem ter os direitos respeitados, mas reconhecendo que os povos indígenas seriam invisibilizados e marginalizados em relação ao restante da população. Quando perguntamos se os estudantes concordavam que as populações indígenas devem ter direito ao território as respostas divergiram, mas a justificativa de Caetano e Lelia reafirmaram a perspectiva do direito originário:

P: Vocês acham justo os povos indígenas terem direito à terra?

E: Sim

E: Não

E: Mais ou menos

P: Por que?

Caetano: Eles são os povos originários professor

Lelia: Eles estavam aqui antes de nós

P: Eles estavam aqui antes da chegada dos portugueses né, é justamente isso que está na constituição, eles têm o direito originário sobre as terras

Em seguida, Mauro relacionou a invasão dos territórios com o racismo contra os povos indígenas, problematizando a forma como o racismo contribui para invisibilizar essas populações e deslegitimar suas lutas:

Mauro: Professor, isso é puramente racismo né? porque se fossem igual a gente e tivessem o mesmo direito que a gente eles não seriam chutados dessa forma

P: Sim, a questão do racismo é fundamental pois são populações que não tem visibilidade, que não tem comoção social. Então é uma questão econômica, que envolve a busca do lucro e que se beneficia do fator racial

De um modo geral, o debate na turma Açaí teve resultados positivos e parte da turma contribuiu compartilhando seus conhecimentos e apresentando perspectivas críticas sobre os

temas discutidos. Já na turma Castanha tivemos uma menor participação, em parte porque os estudantes se mostraram tímidos ou receosos em falar diante dos colegas, mas também notamos um certo desinteresse por parte de outros que pareciam não levar a atividade a sério e se comportaram de forma inadequada com conversas paralelas, brincadeiras fora de hora e uso indevido do celular. Apesar disso, buscamos estimular a participação dos estudantes perguntando o que acharam do vídeo e fazendo perguntas provocativas, destacamos algumas falas abaixo:

P: Vocês acham importante que eles tenham os direitos deles, o direito à terra?

(estudantes falando ao mesmo tempo e conversando)

P: Vamo falar um de cada vez, por favor

E: Tem que começar por essas branca aí que invadiram

(Disse em tom de brincadeira)

P: Quer falar alguma coisa Lucas? O que você achou do vídeo?

Lucas: Achei triste

(Deboches dos colegas)

P: Peraí pessoal, vocês não querem falar então não venham atrapalhar quem quer participar

Lucas: É justo que eles tenham direito à terra, vieram primeiro do que nós então...

P: Eles estavam aqui antes então deveriam ter direito né, gostei da sua fala Lucas

P: E vocês meninas, querem compartilhar algo conosco? o que acharam do vídeo?

Daniela: eu acho triste, eles sofreram e tudo mais porque, obviamente eles têm de ter ido lá pra lutar os direitos deles, e anos depois de ter sido criado (os direitos) serem maltratados de novo e tudo pode acontecer de novo, eles tem que lutar de novo pelos direitos deles e muita gente ainda é muito preconceituosa, espero que crie mais leis que proíbam e que o governo olhe os indígenas com outros olhos, do modo que eles realmente são e não com preconceito

P: Muito bem Daniela, interessante suas observações, realmente os indígenas têm que estar o tempo todo brigando ali pra garantir os direitos deles, sempre persistindo e lutando

P: E você Ernesto o que achou? Gostou? Achou interessante?

Ernesto: Achei muito injusto

(Sobre as invasões dos territórios)

E: Revoltante

P: É pesado, todo mundo segurando as lágrimas no final né...ninguém gosta de injustiça né gente, é muito triste, é indignante, não é só tristeza, também dá raiva, deixa a gente com raiva

E: Mas não dá pra fazer nada

P: Será? Não dá pra fazer igual eles também, se mobilizar, ir lá no congresso cobrar?

Ernesto: A minha avó lutou muito, ela foi uma das fundadoras da ASIBA

P: Tá vendo gente como os indígenas são exemplo de luta e mobilização, aqui em Barcelos eles também lutam pelos seus direitos, a gente pode aprender com eles

(Silêncio)

P: No começo mostra assim o título, “índio cidadão?” como pergunta, por que?

E: Discriminação porque eles moram no mato?

P: O que vocês acham?

Fabiana: Porque eles não considerados cidadão

P: É isso que vocês falaram, será que eles estão sendo tratados como cidadãos? Será que o direito deles está sendo respeitado? Isso também é uma forma de discriminação

[...]

Apesar da participação reduzida, as falas dos estudantes foram enriquecedoras para a discussão. Quando perguntado sobre o direito ao território, o estudante Lucas contribuiu reafirmando a perspectiva do direito originário dos povos (apesar de ter sido interrompido e desencorajado a participar pelos colegas). Já a estudante Daniela falou sobre o protagonismo dos povos indígenas na luta por direitos, e a dificuldade de garantir que os direitos sejam respeitados. Também falou sobre o enfrentamento do preconceito e a necessidade do Estado ter um outro olhar sobre os povos indígenas. O estudante Ernesto que é indígena Baré, falou um pouco sobre o protagonismo de sua avó no movimento indígena de Barcelos, uma das fundadoras da Associação Indígena de Barcelos (ASIBA), demonstrando como a presença indígena na sala de aula contribui para trazer um outro olhar sobre esses povos e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem.

Concluindo nossa análise, podemos reconhecer o protagonismo dos estudantes ao longo do debate, compartilhando seus conhecimentos e atuando para a construção de conhecimento de forma coletiva. Apesar de algumas dificuldades aos poucos os estudantes foram se soltando e contribuindo com a discussão. O êxito dessa prática pedagógica reforça a importância da dialogicidade e de estimularmos a participação dos estudantes e a realização de debates em sala de aula.

A segunda aula deste primeiro bloco sobre os povos indígenas na contemporaneidade, ocorrida nos dias 16 e 17 de outubro de 2024, respectivamente na turma Castanha e na turma Açaí, foi uma aula expositiva, com interações mais pontuais, por isso optamos por fazer um relato descritivo e resumido sobre a aula.

O encontro teve como objetivo apresentar um panorama sobre os povos indígenas na atualidade, quem são os povos indígenas do Brasil, a diversidade de etnias e línguas, como estão distribuídos pelo território nacional, os diferentes contextos em que vivem e sua presença nos

diversos espaços sociais. Assim, abordamos a atuação e o protagonismo dos povos indígenas na política, na educação, nas artes, na literatura e na música, apresentando algumas personalidades indígenas contemporâneas de todo o Brasil e também da região do Rio Negro no estado do Amazonas, para que os estudantes tivessem conhecimento sobre a atuação dos sujeitos locais como Gersem Baniwa, Denilson Baniwa, João Paulo Tukano e Sioduhi (Piratapuya).

Encerramos a apresentação compartilhando músicas das artistas indígenas Kae Guajajara e Katu Mirim¹⁷, discutindo com os estudantes sobre os temas que as letras abordavam. Apesar da interação com um pequeno grupo de estudantes que estavam atentos e participando das discussões, parte da turma não demonstrou interesse na aula, de forma que alguns estudantes voltaram sua atenção para outras atividades ou para o uso indevido do celular, o que exigiu algumas intervenções por parte do professor que solicitou que os discentes em questão guardassem os aparelhos.

Por fim, propomos aos estudantes que organizassem grupos para pesquisar e apresentar na aula seguinte sobre artes, músicas ou literaturas produzidas por indígenas. No dia da apresentação dos seminários, em 18 de outubro, somente 2 grupos da turma Açaí apresentaram. Ambos os grupos, formados por Bruce, Ronaldo e Robert e Beatriz, Daniela, Lucas e Geralda, apresentaram sobre literatura indígena. As apresentações contaram com exibição de slides e apresentaram autores indígenas diversos e algumas de suas obras. A atividade estimulou os estudantes a pesquisarem sobre a produção indígena de modo que compartilharam os conhecimentos adquiridos com a turma.

Na turma Castanha nenhum dos grupos realizou a apresentação mesmo após o adiamento da atividade para o dia 25 de outubro para que tivessem mais tempo de preparação. A baixa participação nas duas turmas demonstra que, além das dificuldades dos estudantes para falar e apresentar diante da turma, há um certo desinteresse em relação às atividades escolares e aos conteúdos trabalhados. Esses sintomas podem estar relacionados à uma educação escolar que trata os estudantes como meros espectadores e não estimula seu protagonismo.

Nesse contexto, talvez um dos maiores desafios para nossa pesquisa-intervenção e para uma educação descolonizadora seja despertar o interesse dos estudantes em relação ao conhecimento escolar e a participação ativa nas atividades propostas. Assim, ao longo dos encontros enfrentamos essa barreira, buscando incentivar a participação dos discentes e

¹⁷Kaê Guajajara part. DJ Bieta - Mãos Vermelhas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P9aAhuJLnt0>. Acesso em 11 de jan. 2025. Katu Mirim - A Busca. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PMbOdE08VCA>. Acesso em 11 de jan. 2025.

estimular seu protagonismo e sua autonomia retirando-os do personagem de meros espectadores.

3.2.2 Encontro Xoromawe na Escola Padre João Badalotti

Quando falamos do ensino da temática indígena na escola é importante que os educadores se questionem: As vozes desses grupos estão sendo incluídas nas aulas? Seus saberes estão sendo compartilhados? É possível promover a presença e a participação indígena no ensino? Como podemos proporcionar uma interação mais harmoniosa e respeitosa entre as diferentes culturas? A construção de uma pedagogia intercultural pressupõe o diálogo entre diferentes culturas e saberes, de forma que as vozes e as narrativas dos sujeitos que resistem aos processos de subalternidade façam parte do processo educativo.

Nesta perspectiva, para além da presença das narrativas por meio de literaturas, músicas, vídeos e outras expressões artísticas e intelectuais dos povos indígenas, é fundamental a presença e participação dos sujeitos indígenas nos processos educativos, de forma que possamos fazer da escola um espaço de interação, de diversidade cultural e que o ensino da temática indígena possa se configurar também como um espaço de representação desses sujeitos individuais e coletivos.

Considerando que um dos objetivos centrais de nossa intervenção pedagógica foi promover esse diálogo intercultural, em que os estudantes pudessem conhecer, respeitar e valorizar a cultura yanomami, desconstruindo preconceitos e ressignificando suas relações com esses grupos. Neste sentido a participação dos indígenas yanomami nesse processo foi fundamental para criar um espaço de fala e representatividade na escola.

Foi a partir dessas reflexões que criamos articulações com associações indígenas locais para a realização de atividades educativas junto aos estudantes e abrir caminhos para a construção de um diálogo intercultural entre a escola e as culturas indígenas. A partir deste ponto estabelecemos contato com a Associação Xoromawe Indígena, organização que representa indígenas yanomami de 35 aldeias, além de indígenas de outras etnias, e atua na defesa de seus direitos e interesses no município de Barcelos (informações mais completas constam na introdução deste trabalho).

A articulação se iniciou a partir do contato com o então secretário Rui Leno¹⁸, indígena Baré, atualmente vice-presidente da associação. Em nossa primeira conversa, realizada em 16

¹⁸ Rui Leno Macedo de Moraes é indígena da etnia Baré, trabalhou na Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) em Barcelos de 2016 a 2021, e foi um dos articuladores na criação da Associação Xoromawe Indígena.

de outubro de 2024, explicamos sobre os objetivos da pesquisa e sobre nossa perspectiva em relação ao papel do ensino de histórias e culturas indígenas no combate aos preconceitos, na promoção do respeito e da valorização dos povos e culturas indígenas e para a construção de relações de convivência fundamentadas no respeito e diálogo. Durante a conversa, o secretário Rui Leno nos contou um pouco sobre os desafios enfrentados pelos yanomami para acessar direitos e serviços básicos relacionados à educação, saúde, assistência social e políticas públicas, e como tem sido a atuação da associação nesse sentido.

Por fim, combinamos de realizar um encontro na escola para que os estudantes pudessem conhecer um pouco mais sobre os povos yanomami, sua cultura, seus modos de vida e suas relações sociais, de maneira que a escola pudesse ser um espaço de fala para os yanomami. Antes da atividade, programada para o dia 21 de outubro, conversamos com os estudantes e explicamos que receberíamos os representantes da associação, convidando-os para esse momento de escuta e aprendizado, reforçando a importância de mantermos o respeito aos convidados.

Assim, em 21 de outubro de 2024 reunimos as duas turmas no pátio da escola para recebermos os representantes da Associação Xoromawe (Figura 10), dentre eles a liderança e presidente da associação Geraldo Yanomami¹⁹, Rui Leno, indígena Baré e secretário da associação e Ana Lacerda, agente de saúde e colaboradora da associação. O encontro foi um marco na história da escola Badalotti e do município de Barcelos, sendo a primeira vez em que houve uma articulação entre escola e a associação yanomami para a realização de uma atividade educativa.

Para iniciar o diálogo, apresentamos o grupo aos estudantes e logo em seguida passamos a palavra para Rui Leno que contou um pouco sobre sua trajetória de atuação com povos indígenas e sobre a criação e atuação da Associação Xoromawé Indígena. Ao final de sua fala, convidou os estudantes para conhecerem a sede da associação, exibiu um cocar pataxó, e em seguida passou a palavra para o presidente Geraldo Yanomami.

¹⁹ Geraldo Aprueteri Yanomami é liderança indígena que atua há mais de 25 anos na luta em defesa de seu povo. Morador da aldeia Bandeira Branca localizada no Rio Padauri, município de Santa Isabel do Rio Negro, trabalhou como agente de saúde indígena e em 2017 deu início a articulação para a criação da Associação Xoromawe Indígena, criada no mesmo ano para dar representatividade aos indígenas yanomami dos rios Padauri, Marari e Aracá.

Figura 10 - Membros da Associação Xoromawe Indígena na Escola Estadual Pe. João Badalotti. Da direita para a esquerda: Rui Leno, Professor Rodolfo, Geraldo Yanomami, mulher yanomami e Ana Lacerda



Fonte: acervo pessoal (2024)

Ao iniciar sua fala, Geraldo se apresentou como indígena yanomami e presidente da associação, contou um pouco sobre sua história e falou sobre a importância do fortalecimento da cultura yanomami e da língua materna:

Bom dia a todos, primeiramente queria agradecer a Deus que acompanha nosso movimento no Brasil [inaudível]. Eu sou indígena yanomami, meu nome é Geraldo e em Barcelos trabalho com os povos indígenas yanomami. Então como o Leno acabou de representar, a história da associação, 2021 eu comecei a presidenciar a Associação Xoromawe [inaudível] quem compareceu primeiramente na terra é nós povo indígena, conhecendo o Brasil vendo a história como era nosso. Veio português, vieram tomar a nossa terra, e hoje a gente tem que descobrir, cada um de nós, o nosso ritual...cultural. Graças a deus eu estou com minha cultura, eu falo minha língua, minha esposa fala a língua e ela não aceita nem o português, ela é dura de falar, ela tá comigo desde 1996 e nunca falou nenhuma palavra porque ela não gosta porque é língua do branco. Por que eu aprendi? Porque desde de pequeno com 10 anos com os brancos comecei a me criar, aprendi, sem estudo, sem vê a escola, eu aprendi na porrada mesmo (risos). Então hoje eu viajo, com o primeiro secretário e a técnica de enfermagem. Então a nossa cultura, tem a cultura do yanomami e a língua materna, e no estudo aprender primeiro como é o pronunciamento da língua materna, se a gente não aprender a gente vai esquecer e vai querer dar atenção só para

a língua dos brancos. Indígena é assim, nós temos cultura, o pajé faz, é uma aula, pra ter uma prevenção de cultura. Nossa festa é diferente de vocês, nossa festa não tem bebida, a dança é diferente, e a nossa comida pra festa é diferente de vocês também, a gente distribui, a festa [inaudível] carne de anta, porco macaco, essa é a nossa cultura. Nós temos a cultura que a gente vai fazer a roça vai trazer, nós temos a cultura de cantar, mas não igual vocês, é diferente. Porque se eu for se misturar cultura eu vou querer saber daquela cultura, muitos yanomami já foram é...diz que tem um senhor yanomami que ele foi com o pai dele, levou pra Santa Isabel em 1980 e levou, foi estudar em Santa Isabel, e ele já tava grandinho disse que ele esqueceu a língua dele. Isso é mentira, eu com 8 anos fui criado pelo branco mas eu nunca esqueci nenhuma palavra da minha língua. Então nesse caso, nós indígenas baré, yanomami, baniwa o que tiver, ninguém pode esquecer. Eu tenho uma história que eu estava em falta [inaudível] nós temos que estudar primeiro a nossa cultura, a gente desenvolveu muito essa cultura do branco, nós tem que ter também a nossa cultura. Como o secretário Rui Leno estava mostrando esse cocar, isso aqui é uma história, que história? Essa pena o que significa? Esse aqui é o povo, esse aqui é a mãe, esse aqui é o chefe nosso (indicando cada pena do cocar), o pai nosso, para não esquecer. Esse aqui ensina pra esse lado, esse ensina pro outro lado [inaudível] é isso que significa o cocar. Então as minhas crianças não tá estudando o português, tá estudando língua materna. Se meus filhos vão mandar carta pra mim eles não vão escrever português, vão escrever na língua materna. Criaram nós aqui e continua criando sangue. Então nessa história, a associação trabalha também para isso e conversar e dialogar com qualquer um.

A fala de Geraldo mostrou a preocupação com a invasão da língua e cultura do branco entre os yanomami e ressaltou a importância de fortalecer a língua materna. Ele expressou ainda seu ponto de vista em relação à história e à colonização ao afirmar que os indígenas eram os primeiros habitantes das terras brasileiras, que olhando para o passado, essas terras pertenciam aos povos originários quando os portugueses invadiram e dominaram suas terras. Ao dizer que “hoje a gente tem que descobrir, cada um de nós o nosso ritual”, pareceu se referir aos processos de retomada das culturas indígenas. Ele explicou o significado do cocar enquanto materialização das histórias e conhecimentos da cultura yanomami. Após comentar sobre as diferenças culturais em relação aos brancos (trecho acima), Geraldo compartilhou com os ouvintes alguns aspectos da cultura yanomami relacionados às festas e ritos funerários, e contou sobre a morte de um indígena yanomami na sede da cidade e as dificuldades para levar o corpo para realização adequada do ritual na aldeia:

Dentro da nossa aldeia teve morte, a gente não enterra, como veio a cultura continua, quando a pessoa está morta, o jovem os tuchaua, até eu vou mandar pegar aquelas lenhas, trazer pra cá parte tudo, fazer uma

fogueira muito grande. A gente bota o corpo no fogo, queima as carnes todas e junta osso e a gente vai fazer festa bem grande para ele, porque é da nossa cultura, pra não esquecer. A festa dele vai ter muita carne, todo mundo vai brincar fazendo a maturação da festa da mortalidade. Ai junta todas as lembranças e também faz a caixinha desse tamanho, aí a gente moer osso e fazer mingau da banana bem madura e derrama ali o pó, fica gostoso tomar. Eu fui criado no [inaudível] eu já tomei, eu continuo a ficar tomando também porque eu sou aldeado, eu não moro aqui, eu fui criado lá. Aí a gente toma pra ter uma lembrança do finado, mas ele tá lá no meio, mas a gente tá fazendo maturação da festa dele, mas Deus sabe que a gente tá fazendo a maturação da festa dele. Eu nesse dia, nesse final de semana parece que eu to também mas não to bem. Se misturou essa noite, um yanomami não morreu dentro da cultura yanomami, morreu na cultura do branco, na cidade, meu parente mesmo, meu parente yanomami estava no hospital aqui. E a gente chama paricá, a gente chama rapé é a nossa cultura, nossa medicina tradicional dos povos. Alguém bota o pó e sopra no nariz, desce uma beleza mas os próprios yanomami está deixando pra trás. Se entregou a vida, outra cultura, outra praça, bebeu, aprontou, bateu nele e morreu [inaudível], muito ruim, ficamos muito triste quando a gente morre dentro do branco. Então nesse caso não sei, não sei se vai ser cultura ou leva eles mesmo ou alguém da cidade [inaudível]. Então a gente fica muito triste, triste, triste mesmo, então nesse caso, Deus sabe pra onde ele vai.

Essa fala proporcionou aos ouvintes conhecerem um pouco sobre como a cultura yanomami lida com a morte ao detalhar seus ritos fúnebres, despertando a curiosidade dos estudantes. Também foi citado o uso de sua medicina tradicional yãkoana²⁰, que ele chamou de rapé e paricá. Dando continuidade, Geraldo falou um pouco da importância do pajé (ou xamã) como um portador dos conhecimentos, narrando todo o processo de formação dos pajés que ficam até sete dias sem comer ou beber, fazendo uso somente do rapé (yãkoana):

Agora eu vou contar pra vocês a função do pajé. É muito importante o pajé né, se eu vou querer ser pajé, se a Ana é a profissional do Pajé ela vai ensinar, tem que ter muito pó de rapé, é uma semana que você ficar medicando em você, você não vai beber água você não vai comer nada. Ele vai explicar ao aluno que não se preocupa que não vai sentir sede e fome. No primeiro dia dá fome e sede, no segundo dia não dá mais. Vai ficar sentado o dia todinho, 8h da noite eles vão parar e 6h da manhã começa de novo. Sete dias pode ficar. A recuperação imagina, 3 meses a recuperação, aí vão te dar comida devagar, mingau, sopa de batata, carne não. Tu vai escolher qual tipo de pajé tu vai ser, ou vai ser pro bom ou vai ser pro ruim, tu tem que escolher. Pra bem tu escolhe, pra

²⁰ Substância extraída de uma árvore específica, geralmente consumida em cerimônias xamânicas, possui profundo significado espiritual e é utilizada pelos xamãs para se comunicar com os espíritos e acessar outros planos de existência (Kopenawa, 2015).

fazer o bem pras pessoas, não pode fazer maldade tu não vai querer tirar a vida do outro, mas tu não vai saber nada que tá tirando a vida do outro, tu tá jogando maldade, tu não vai perceber. Alguém que vai perceber, foi ele, ele não é pra bem não. Pra mal é assim, agora pra bem vão precisar, vão sempre te chamar. Pessoal, eu to interessado em ser pajé, eu vou ser pajé, o meu povo já me escolheu pra ser pajé. Mesmo assim, eu não vou parar de lutar, é pra pajé é bom porque fortalece mais ainda, porque vai chegar mais conhecimento de vocês, os pajés vão chegar e se fortalecer mais ainda, tu não vai ser mais fraco, se branco falar no mesmo tempo tu tira ele. Eu sou pajé, quem manda sou eu aqui nesse caso, porque o pajé é mais que o cacique, o pajé é assim. [trecho inaudível] O pajé é pra ter os sabedores, o pajé é mais importante, ensina mais vocês. Se tu dizer assim [trecho inaudível], o pajé dura mais ainda, ele tá ficando velho mas ele tá chegando a mente dele pra passar pro outro. Mas não vai escolher o pajé pra ruim não, se não vai ser ruim pra vocês também. Essa história nossa é uma aula, quem não vai querer ser pajé, quem vai escolher a deus, quem vai ser advogado, quem vai ser doutor, quem vai ser enfermeiro[...]

Em sua fala, Geraldo expressou a importância do pajé como uma autoridade e como um transmissor dos conhecimentos e da cultura yanomami, falou que os pajés podem fazer o bem ou mal mas não deixou explícito aos ouvintes que o pajé exerce funções de cura (explicamos a eles em outro momento) e não abordou questões relacionadas a cosmovisão da queda do céu. Entendemos que talvez não sejam todas as aldeias e grupos yanomami que compartilham dessa cosmovisão divulgada pelo xamã Davi Kopenawa, o que poderia ter sido perguntado aos convidados ao final da palestra, mas como ainda não havíamos estudado sobre o tema com os estudantes esse detalhe acabou passando despercebido. Geraldo encerrou sua fala denunciando os problemas sociais decorrentes da introdução do tabaco (cigarro) e do álcool nas populações yanomami, passando a palavra para Ana Lacerda, colaboradora que atua junto a associação.

Figura 11- Foto dos estudantes na palestra durante a fala da Ana Lacerda, integrante da Associação Xoromawe Indígena



Fonte: autoria própria (2024)

Em resumo, ela destacou as dificuldades enfrentadas pelos yanomami para acessar os serviços de saúde e assistência social, dentre outros, pois enfrentam longas viagens pelas águas do Rio Negro e seus afluentes que podem durar sete dias dependendo da distância em que se encontram as aldeias, além da falta de estrutura da cidade para recebê-los. Um ponto fundamental abordado foi sobre o preconceito sofrido por esses sujeitos quando chegam à sede do município, fazendo um apelo para os estudantes terem outro olhar mais respeitoso e empático para os yanomami, consideradas dificuldades enfrentadas por eles. Antes de finalizarmos o diálogo foi aberto espaço para perguntas.

Como os estudantes estavam tímidos, não fizeram questionamentos. Então, perguntamos ao presidente da associação sobre como era a relação dos yanomami com a natureza, como eles viam a floresta. Para Geraldo:

A floresta, ela é viva, a floresta que não está destruída, ela é viva, ela produz, ela dá fruta, ela dá flor e água, e medicamento caseiro, nessa demanda da floresta ela dá. Se a gente destruir a floresta, ela fica fraca, não vai dar fruta [...] Se a gente queimar, ela fica fraca, se a gente cavar buraco e tirar alguma coisa, ela morre, ela fica fraca, a caça fica longe porque a floresta ficou fraca, o peixe depois não vai dar mais peixe, essa é a floresta. Tem uma natureza, natureza tem, chama estrela, lua, praia, água, vento, nuvem, essa nuvem ela sai da natureza, ela não sai do céu, ela sai da natureza a fumaça que ela faz ela transforma e ela sobe, tipo uma pessoa quando tá suada e sai aqui a fumaça, é a mesma coisa a floresta, ela tá mudando para uma nova revelação que ela tem [...] e no verão ela também é forte [...] então essa é a produção dela, e se a gente começar a mexer e fazer um desmatamento, derrubar todas, ela não vai dar mais ela

não cresce mais patauí, açaí [...] dizem que a lua não está ligada a floresta, mas ela está ligada sim, ela ilumina a floresta [...] é a mãe da floresta [...] porque a floresta tá viva, ela tá prevenida, o pajé também ela previne, a floresta também ela tem o ritual dele para não morrer, essa é a floresta. Se a gente não tivesse produção, a gente não tava vivendo. Quanta gente yanomami viaja no mato e acabou a comida e a gente vai comer da floresta. Se não tem, ninguém vai comer, tem batata da mata porque é da floresta, é comida da floresta. Se tu vai tirar minério ela tá te dando uma produção de floresta, se tu tira daquela pedra, ela vai ficar fraca, não vai produzir mais água [...] por isso, nós do Amazonas, ninguém é assim, esse tipo de destruição da floresta. Essa é a floresta, muito obrigado.

Após essa fala do presidente sobre a importância da floresta e sua relação com os yanomami, foram exibidas algumas fotos²¹ de atividades da Associação Xoromawe em aldeias yanomami e participação em conferências e eventos em outras localidades, finalizando assim nosso encontro. Ao final da atividade alguns estudantes demonstraram curiosidade e buscaram interagir com os representantes da associação, conversando e tirando fotos.

No dia seguinte, dia 22 de outubro de 2024, conversamos com os estudantes sobre o encontro e foram destacados alguns pontos que chamaram a atenção deles. Os rituais funerários, descritos pela liderança Geraldo Yanomami, foi o ponto mais comentado pelos discentes, de modo que discutimos sobre algumas das diferenças culturais marcantes entre os yanomami e a sociedade dominante. Outros aspectos discutidos foram as cerimônias xamânicas, que despertaram a curiosidade dos estudantes, então aproveitamos a oportunidade para explicar um pouco mais sobre os xamãs tendo como referência os relatos presentes na obra de Davi Kopenawa.

Avaliamos o encontro positivamente pois os indígenas tiveram um espaço de representatividade e fala na escola, e os estudantes puderam ter um contato direto com uma liderança yanomami, aprender um pouco sobre suas realidades sociais, culturais e compreender um pouco de suas atuações sociopolíticas através da associação. Assim, identificamos como esse tipo de encontro intercultural enriquece os processos educativos, estabelecendo um diálogo e criando possibilidades para construção de novas relações entre a comunidade escolar e os indígenas yanomami, onde a escola se pôde configurar como um canal de divulgação de sua cultura, cosmovisão e modos de vida, de modo que a presença indígena na escola é fundamental para a construção de uma educação intercultural e decolonial.

3.2.3 História dos Yanomami e de Davi Kopenawa, dos Primeiros Contatos à Demarcação

²¹ As imagens estão disponíveis no portal eletrônico da Associação Xoromawe Indígena. Disponível em: <https://xoromawe.org/galeria-de-imagens/>. Acesso em: 11 de jan. 2025.

Após o encontro com os representantes da Associação Xoromawe Indígena, ministramos uma aula expositiva no dia 23 de outubro de 2024 sobre a história yanomami, com base na obra “A Queda do Céu” de Davi Kopenawa, abordando desde os primeiros contatos à luta contra o garimpo e pela demarcação de terras, discutindo ainda sobre os conflitos ocorridos na atualidade. É perceptível que o desconhecimento generalizado sobre a história e cultura yanomami no município de Barcelos, algo constatado nos questionários, contribui para a estigmatização e desvalorização desses povos, de modo que o propósito da aula foi que os estudantes pudessem ampliar suas visões acerca dos yanomami ao compreender os processos de luta e resistência protagonizados por eles. Além disso, a aula também serviu como contextualização para trabalharmos a obra de Kopenawa em outro momento.

No dia 23 de outubro de 2024, iniciamos a aula com alguns dados e mapas sobre as populações yanomami e seus territórios²² e problematizamos as narrativas sobre os primeiros contatos com os missionários e funcionários do governo brasileiro. Em seguida, contamos a trajetória de Davi Kopenawa, desde a infância até o momento em que se tornou Xamã e liderança, reconhecida internacionalmente, na luta pela proteção da floresta e dos yanomami. Procurando seguir a narrativa do livro e a cronologia de seus recortes temporais, abordamos: o “Tempo da Estrada” quando a construção da perimetral norte se apresentou como uma ameaça aos yanomami durante a ditadura militar²³, questionando novamente os discursos desenvolvimentistas e o “Tempo do Garimpo” momento em que os yanomami enfrentaram uma crise humanitária provocada pela corrida do ouro em seus territórios no estado de Roraima.

Logo após, falamos sobre a luta para a desintrusão e demarcação da TI Yanomami e os conflitos relacionados ao garimpo na atualidade, expondo os problemas socioambientais causados por essa atividade ilegal através da contaminação das águas e dos peixes, a disseminação de doenças e problemas como violências, alcoolismo e tráfico de drogas. Por fim, falamos sobre a invisibilidade dessas populações e a baixa repercussão nas mídias das violências e violações sofridas pelos povos indígenas e ressaltamos a importância do envolvimento da sociedade em geral nessas discussões e a necessidade de intervenção por parte das autoridades competentes. Ao longo da exposição, os estudantes pareciam atentos, mas foi preciso chamar a atenção de alguns deles em relação ao constante uso do celular em sala de

²² Mapas do livro “A Queda do Céu” (Kopenawa, 2015) e dados do portal do Instituto Socioambiental (ISA)

²³ A construção de diversas rodovias, como a BR-174, a Perimetral Norte e a Transamazônica, que violaram territórios e vidas indígenas, fez parte do plano desenvolvimentista da ditadura militar na Amazônia (Valente, 2017). Para mais informações consultar “Os Fuzis e as Flechas, História de Sangue e Resistência Indígena na Ditadura” de Rubens Valente (2017) e “Vítimas do Milagre, O Desenvolvimento e os Índios do Brasil” de Shelton H. Davis (1978).

aula, algo que se repetiu em quase todos os encontros.

3.2.4 No balanço do banheiro: A luta pela terra, uma luta de todos

Como vimos até aqui, as questões socioambientais foram abordadas em diversos momentos ao longo de nossas atividades, sendo um dos temas centrais da nossa intervenção pedagógica. A temática foi trabalhada, a partir de debates e aulas interativas nos dias 24, 25 e 29 de outubro de 2024, nas duas turmas. O propósito foi problematizar junto aos estudantes as mudanças climáticas na Amazônia e sua relação com as violências e os conflitos enfrentados pelos povos indígenas, de forma que os estudantes pudessem refletir sobre os problemas socioambientais em seu contexto local e ressignificar suas perspectivas acerca da importância desses povos e suas lutas.

Na primeira aula, no dia 24 de outubro de 2024 na turma Castanha e no dia 25 de outubro de 2024 na turma Açaí, convidamos os estudantes a refletir e compartilhar suas percepções acerca das mudanças climáticas a partir da realidade local. No início do debate os estudantes expressaram dificuldades em falar sobre mudanças climáticas, associando-as apenas ao aumento da temperatura e da sensação térmica de calor. Em nossa percepção o tema lhes parecia abstrato de forma que aparentavam não conseguir associar essas mudanças aos desequilíbrios que vêm acontecendo na Amazônia. Aos poucos fomos instigando os estudantes a refletirem sobre os fenômenos da seca e cheia dos rios e eles foram apontando seus impactos para a população. Confira alguns trechos do debate realizado com a turma Castanha:

[...]

P: Mas voltando naquela questão de como vocês estão sentindo as mudanças climáticas, ainda não me convenceram de que estão sentindo essas mudanças do clima

E: Mudanças do ar

E: Fumaça

P: A gente falou da questão da água né

E: Aquecimento da água

P: E a questão da seca? Vocês têm acompanhado as notícias?

E: Os rios estão secando (falou baixinho)

P: O que vocês percebem em relação ao Rio Negro? Tá normal?

E: Não, tá seco

E: Peixes tão morrendo

P: Vocês lembram da cheia que teve em 2021, que alagou as ruas?

E: Sim

P: Tivemos dois anos de cheia e dois anos de seca. A seca e a cheia acontecem todo ano né, mas vocês estão percebendo que está ficando cada vez mais extremo?

[...]

P: E quais os problemas que a seca traz?

E: Falta de água, falta de peixe

E: Dificuldade de trazer os alimentos pra cidade

E: Dificuldade de viajar

P: Encarecimento dos alimentos, dificuldades enfrentadas por populações ribeirinhas e indígenas

[...]

P: Conseguem perceber como a Amazônia, o Amazonas já está sendo afetada pelas mudanças climáticas?

[...]

P: Até a passagem do barco fica mais cara né

E: O barco atola

P: Inclusive meu barco encalhou quando eu tava vindo para Barcelos

E: Teve uma vez que eu tava vindo de lá o barco encalhou e a gente passou três dias no barco

E: Aumenta os acidentes

P: Vocês acham que a seca tá sendo noticiada na mídia?

E: Eles se preocupam de falar mais de outras coisas que chamam atenção do que esses problemas

P: Vocês acham que existe um descaso com a região norte?

E: Sim

E: Não tão fazendo a informação chegar no restante do país

E: A mídia só noticiam quando é alguma coisa tipo queimadas

P: Esse é outro problema que estamos tendo né, as queimadas. Se aumenta a temperatura e a seca aumentam também as queimadas. Vocês viram ano passado e esse ano como várias cidades ficaram cobertas de fumaça?

E: Sim, muita gente da minha família passou mal em Manaus

P: A cidade ficou coberta de fumaça, interromperam as atividades, as aulas. Várias cidades e vários estados foram afetados, foi fumaça quase no país todo.

P: As mudanças climáticas estão piorando cada ano, o problema já está chegando na gente. E quem são os mais afetados por esses problemas?

E: A população

E: Os mais pobres

P: Os mais pobres, e tem a questão do racismo ambiental, onde os mais afetados geralmente são negros, pardos, indígenas, ribeirinhos...

[...]

P: Porque essas mudanças no clima estão ocorrendo?

E: Por causa do desmatamento

E: Da poluição

P: Então quando invadem os territórios indígenas e causam desmatamento, vocês acham que isso afeta a questão do nosso clima?

E: Sim

P: Por isso é importante a proteção e demarcação desses territórios, os indígenas contribuem para proteger o meio-ambiente

[...]

P: Quais seriam as soluções para as mudanças climáticas?

Anderson: Tirar o governo, tirar o Lula

P: Mas será que a culpa é só dele? Porque vendo as notícias o governo

dele têm combatido o desmatamento e a invasão das terras indígenas. Será que mudar o presidente resolve, ou precisamos mudar o modo de vida da nossa sociedade?

E: Precisa conscientizar a sociedade, mostrar as consequências

E: Prendendo, fazendo novas leis, multa para quem desmatar

E: Coleta de lixo

[...]

Podemos observar que ao longo da discussão os estudantes compartilharam as experiências de seu contexto local, apontando alguns problemas causados pela seca do Rio Negro como a falta de água, morte e escassez de peixes, o desabastecimento de alimentos e as dificuldades do transporte fluvial. Além disso, a turma pode constatar como as populações da Amazônia estão vulneráveis aos problemas causados pelas mudanças do clima, principalmente, os povos tradicionais. Ao final, instigamos os discentes a pensar medidas de contenção do aquecimento global.

Consideramos que o debate contribuiu para que os estudantes percebessem os problemas socioambientais locais no contexto das mudanças climáticas, e como estão relacionados ao desmatamento e à invasão dos territórios indígenas. A discussão também contribuiu para o desenvolvimento de uma consciência ambiental e social, criando oportunidades para a formação de uma juventude crítica e engajada com as questões ambientais e climáticas.

No encontro seguinte, dia 29 de outubro de 2024, foi realizada uma aula expositiva, abordando a questão das violências contra os povos indígenas, a destruição ambiental e as mudanças climáticas como faces de um mesmo processo, e reconhecendo a importância da atuação indígena nesse contexto. O objetivo era que os alunos pudessem refletir sobre a importância da luta dos povos indígenas e seus territórios para a conservação do meio-ambiente e a contenção das mudanças climáticas, problematizando os impactos desses conflitos para a sociedade no geral. Ao final da exposição foi realizada uma discussão sobre a PEC 48²⁴ e o marco temporal.

Foi realizada uma exibição de slides como suporte, e as interações com os estudantes no primeiro momento foram mais pontuais. Apresentamos dados do relatório do Conselho Indigenista Missionário²⁵ (CIMI) de 2023 sobre violência contra os povos indígenas e de dados sobre desmatamento na Amazônia disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), informações sobre as terras indígenas e sobre unidades de conservação do

²⁴ Proposta de emenda constitucional para incluir a tese do marco temporal na Constituição de 1988.

²⁵ Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2024/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2023-cimi.pdf>. Acesso em: 20 fev. de 2024.

Instituto Socioambiental (ISA) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA). A partir dos dados, discutimos sobre o protagonismo indígena e a importância de seus territórios e das unidades de conservação para a preservação ambiental, problematizando os modos de produção de extrativismo predatório e do agronegócio enquanto alguns dos responsáveis pela devastação da natureza e pela violência contra os povos indígenas no Brasil, e também relacionando os conflitos e a devastação da floresta com as mudanças climáticas.

Na etapa final da exposição iniciamos a discussão sobre a PEC 48 que estava prevista para ser votada pelo senado federal no dia 30 de outubro de 2024²⁶, na mesma semana em que estávamos discutindo sobre o tema - para sensibilizar os estudantes sobre essas medidas que ameaçam não somente os direitos constitucionais dos povos indígenas, mas o direito à vida, à água, à floresta, da sociedade como um todo. Assim, iniciamos a discussão explicando aos discentes a tese do marco temporal e a PEC 48, e como isso poderia afetar os processos de demarcação de terras indígenas e mesmo das já demarcadas.

Ao longo da explicação e durante a discussão, a maior parte dos estudantes parecia atenta e muitos interagiram durante o debate, expressando suas opiniões e contribuindo para a discussão, quando estimulados com perguntas provocativas:

P: Quais seriam os interesses por trás de uma lei que pretende rever a demarcação das terras indígenas, a quem interessa?

Renato: As pessoas que querem tomar as terras

Carolina: Aos fazendeiros

P: Quando essas terras são invadidas, isso afeta só os indígenas?

E's: Não

Lelia: Afeta o meio-ambiente

Anderson: Afeta todos nós

Neste trecho, os estudantes demonstraram ter compreendido a importância dos territórios indígenas para a conservação do meio-ambiente e a contenção das mudanças climáticas. Dando continuidade à discussão, explicamos que a tese do marco temporal já havia sido aprovada como projeto de lei no parlamento, mesmo após o Supremo Tribunal Federal (STF) ter julgado sua inconstitucionalidade (Senado Federal, 2024). Também apresentamos alguns argumentos favoráveis à tese para que os estudantes pudessem perceber o ponto de vista contrário e ter um posicionamento crítico sobre a temática:

P: O argumento dos políticos e representantes do agronegócio é que se não for estabelecido um marco temporal, dará margem para os

²⁶ A votação foi suspensa para a realização das audiências de conciliação envolvendo o Congresso Nacional, Superior Tribunal Federal (STF), representantes dos povos indígenas e dos ruralistas, com o objetivo de discutir a validade do marco temporal e alguns pontos do texto da proposta que tratam, por exemplo, da regulamentação da mineração em Terras Indígenas. A Associação dos Povos Indígenas do Brasil ameaçou abandonar as negociações alegando que a comissão estaria impondo soluções sem considerar a posição dos povos indígenas.

indígenas reivindicarem áreas que seriam propriedades públicas ou de fazendeiros

Lelia: Mas a terra é deles (respondeu em tom de indignação defendendo a perspectiva do direito originário).

Carolina: Se essa proposta for aprovada, pode afetar as terras que já foram demarcadas?

P: É possível que sim

Renato: Eu acho que não era para ser assim não, acho que era para ter demarcado a terra dos portugueses porque eram os indígenas que já estavam aqui, então eles que deveriam decidir com que parte os portugueses iam ficar”.

E's: É mesmo

(afirmaram alguns estudantes)

P: É verdade, mas aí os brancos que estão decidindo se os indígenas têm direito ou não à terra, inclusive vários deles são donos de terras e associados ao agronegócio

Nas falas acima os estudantes revelam um posicionamento contrário em relação a PEC 48 e o marco temporal, demonstrando certa preocupação e indignação com a possibilidade de aprovação. Notamos que Renato, em sua fala, fez uma reflexão crítica partindo de uma perspectiva histórica do direito originário, relacionando passado e presente, compreendendo os conflitos atuais como uma permanência colonial.

Também chamamos a atenção dos estudantes para a paralisação dos processos de demarcação e para a escalada de violência contra diferentes populações indígenas pelo Brasil enquanto a PEC 48 e o marco temporal estavam sendo discutidos. Perguntamos novamente aos estudantes:

P: Essa lei do marco temporal é um problema não só para os indígenas, mas para todos nós, por quê?

Anderson: Além de prejudicar os indígenas com a terra deles, vai prejudicar também porque vai crescer mais o desmatamento

Renato: e só quem vai ter terra no Brasil é quem tem poder

P: Os fazendeiros vão ter mais terras para eles, vai ter mais desmatamento, mais pasto, boi, soja e monocultura”.

Carolina: Vai aparecer mais pessoas interessadas nas terras indígenas, eles querem mais do que eles já têm, eles já têm e querem mais e mais

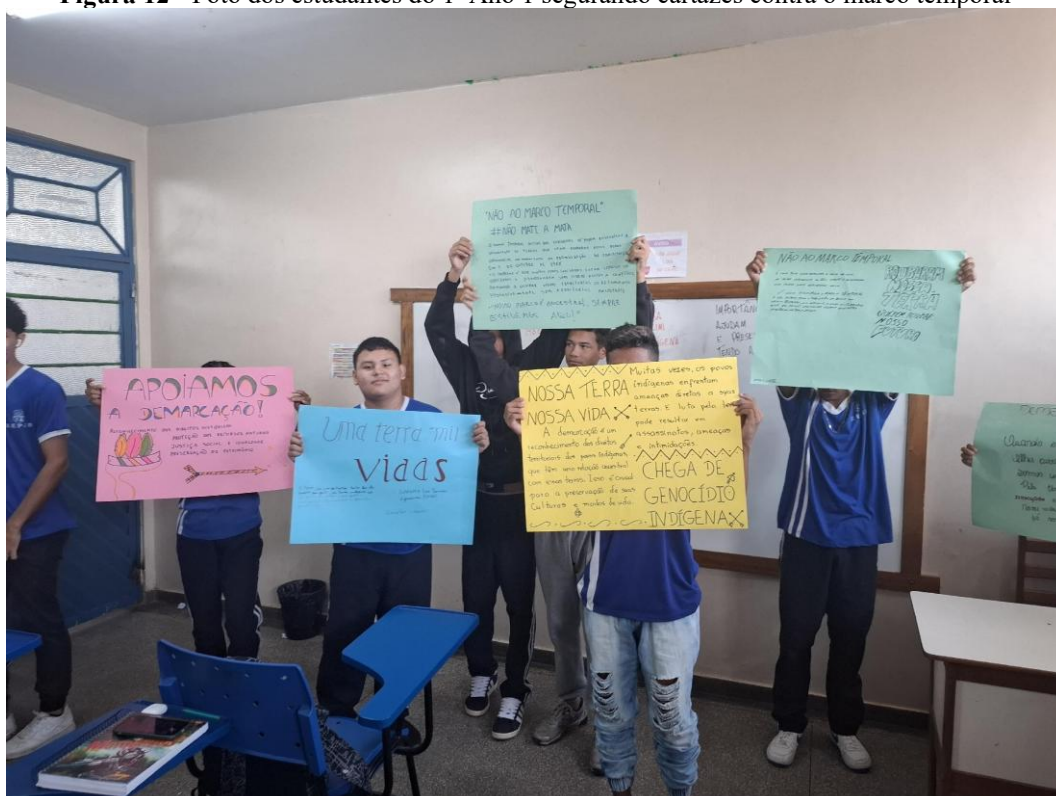
Em sua fala, Anderson demonstrou compreender como os conflitos nos territórios indígenas prejudicam o meio-ambiente e afetam a sociedade como um todo, enquanto Renato e Carolina criticaram a invasão dos territórios indígenas e a concentração de terras por parte de latifundiários da elite agrária. Finalizando a discussão, informamos aos estudantes que a votação da PEC 48 estava prevista para o dia seguinte, dia 30 de outubro de 2024, mas os povos indígenas estavam se mobilizando e lutando para barrar o projeto, e neste momento mostramos

algumas imagens das mobilizações. Em seguida, convidamos os estudantes para a realização de uma ação de intervenção na escola, eles apoiaram a ideia e combinamos de fazer a intervenção no dia seguinte, data em que estava marcada a votação da PEC 48 no plenário.:

P: A votação vai acontecer amanhã, o destino de vários povos indígenas depende dessa votação, então vamos acompanhar. Eu queria que a gente pudesse pensar em algo, fazer alguma coisa, que a gente pudesse pelo menos divulgar isso que está acontecendo, de repente fazer uns cartazes e colocar no mural da escola, para que as pessoas possam pelo menos ter conhecimento. Porque a sociedade precisa estar ciente, precisa se mobilizar, apoiar os indígenas, fazer algum tipo de pressão para combater essas medidas, vocês topariam fazer uma intervenção?

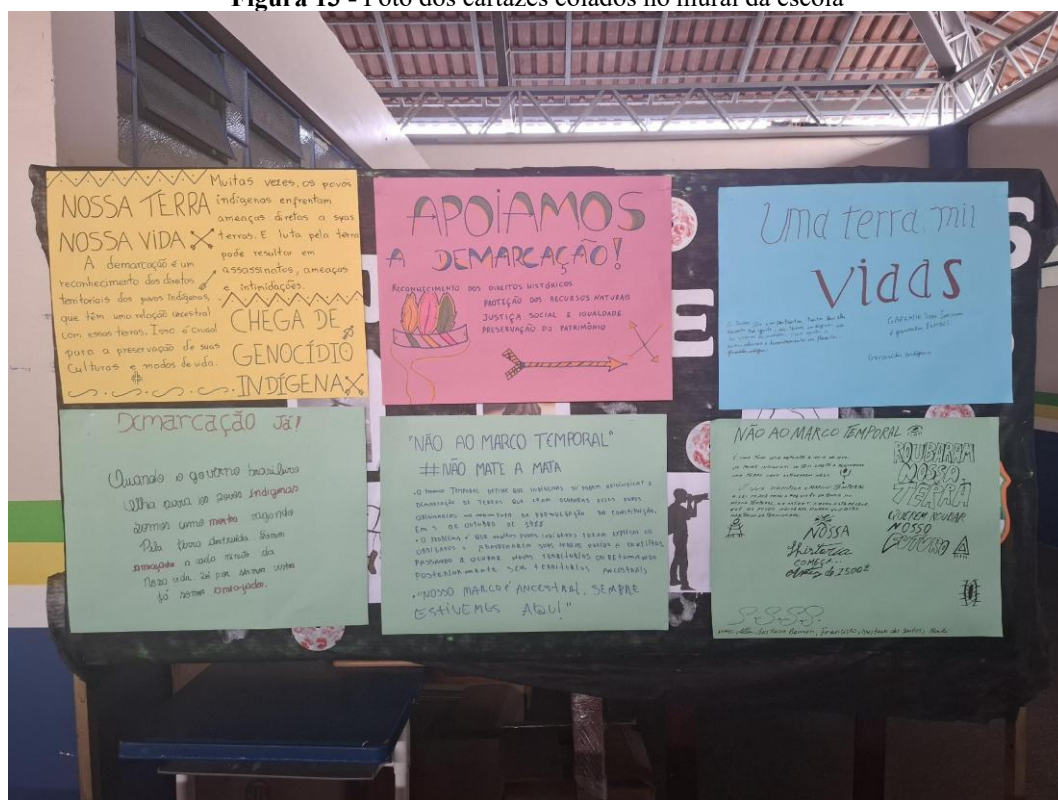
Em 30 de outubro de 2024 levamos algumas cartolinas para a escola e discutimos como iríamos confeccionar os cartazes. Apresentamos novamente algumas imagens das mobilizações indígenas com cartazes para que os estudantes pudessem se inspirar e tivemos a ideia de inserir textos explicativos sobre o marco temporal e a PEC 48. Os discentes se dividiram em grupos, distribuímos cartolinas e pincéis e ficamos observando o momento de criação. Várias frases de efeito foram escritas e alguns cartazes continham informações, então tiramos fotos e fixamos os cartazes nos murais da escola, além disso, combinamos de postar as fotos nas redes sociais em apoio à ação da COIAB e dos povos indígenas.

Figura 12 - Foto dos estudantes do 1º Ano 1 segurando cartazes contra o marco temporal



Fonte: autoria própria (2024)

Figura 13 - Foto dos cartazes colados no mural da escola



Fonte: autoria própria (2024)

Enquanto professor-pesquisador consideramos que o ensino da temática indígena deve estar em diálogo com esses povos, suas lutas e que a educação enquanto via de libertação e transformação não pode estar descolada da realidade e do mundo, ela deve abrir caminho para as questões e os debates relevantes para a sociedade, para a humanidade e o mundo (Freire, 1987). Para Walsh (2014) uma pedagogia decolonial e intercultural não é externa à realidade dos sujeitos subalternizados, mas parte integrante de suas lutas. Nesta perspectiva, o ensino da temática indígena não pode se furtar a debater as questões contemporâneas que envolvem as populações originárias.

Inicialmente, nossa ideia para realização de uma intervenção era criar uma articulação com o movimento indígena para uma ação conjunta com os estudantes da escola de forma que pudessem ter essa experiência junto aos movimentos sociais, pois acreditamos que o aprendizado seria potencializado na oportunidade de lutar junto ao movimento indígena, criando uma união entre estudantes e indígenas. Quando entramos em contato com a Associação Indígena de Barcelos (ASIBA), fomos informados de que eles estariam cumprindo outras agendas e que não haveria mobilização para uma ação contra a PEC 48 no dia da votação. Apesar disso, resolvemos seguir com a ideia de uma intervenção, mesmo que fosse algo menor e restrito ao espaço da escola, e foi muito positivo ver os estudantes se engajando no debate e

na intervenção.

Reconhecemos que nem todos os estudantes estavam atentos ou participando das discussões sobre a PEC 48 no encontro anterior, porém, no momento da intervenção todos contribuíram para a confecção dos cartazes. Por este caminho, podemos considerar a prática realizada como uma pedagogia da luta, que busca conscientizar e mobilizar os sujeitos e a sociedade em torno de questões e problemas sociais que afetam os grupos que enfrentam os processos de colonização e subalternidade. Assim, entendemos que essa pedagogia da luta é um caminho que contribui para uma educação decolonial e intercultural, fundamentada na ação e no protagonismo dos educandos.

Desse modo, os estudantes puderam não somente desenvolver um pensamento crítico sobre os temas abordados, mas aprender com os modos de luta, a resistência e a mobilização dos povos indígenas, protagonizando uma ação em consonância com essas lutas. Por essa via, nossa pedagogia da luta fortalece os processos educativos e demonstra possibilidades para a construção de uma educação transformadora e cidadã, preocupada e engajada com a mudança, uma educação contestadora e insurgente.

3.2.5 Discutindo a Colonialidade na Sala de Aula

Durante essa etapa do processo de intervenção, buscamos fazer uma apresentação sobre colonialidade e alguns de seus principais conceitos. No primeiro encontro, ocorrido no dia 01 de novembro de 2024 foi realizada uma aula expositiva onde abordamos aspectos gerais, conceituando a colonialidade enquanto permanências culturais e estruturais da colonização que resultaram em uma sociedade marcada pelo racismo, desigualdades sociais e violências contra populações indígenas e negras.

O foco da aula foi a discussão sobre como o eurocentrismo e a imposição da cultura ocidental constituem nossas relações sociais e atuam como formas de marginalização e apagamento das outras culturas e identidades, influenciando no modo como percebemos e nos relacionamos com os povos indígenas. Por fim, pautamos a necessidade de desconstrução do racismo e de rompermos as relações de poder impostas pela colonialidade na forma de uma descolonização, apresentando a ideia de decolonialidade a partir da atuação de diversos atores sociais.

Em 04 de novembro de 2024 ocorreu o segundo encontro. Nele relembramos com os estudantes os conceitos apresentados na aula anterior relativos aos preconceitos e a decolonialidade como uma via a seguir para romper com a invisibilidade de alguns sujeitos

sociais, principalmente negros e indígenas buscando verificar a compreensão dos estudantes. Em seguida discutimos sobre a colonialidade do saber e da história explanando sobre a lei 11.645/08 e sua importância para dar visibilidade às histórias marginalizadas. Quando perguntamos aos estudantes da turma Castanha o que era colonialidade, obtivemos as seguintes respostas:

P: O que é colonialidade?

Mauro: Continuidade da colonização

P: Quais os problemas dessa colonialidade?

Gilberto: Racismo

Mauro: Discriminação

Lelia: Eurocentrismo

P: Isso mesmo. Colonialidade é também a imposição de uma cultura sobre as outras?

Anderson: Sim, a cultura europeia

P: A cultura europeia branca que nós chamamos de cultura ocidental. Então essa cultura ela tem uma relação de dominação com as outras culturas como as culturas indígenas, ela busca se impor contra as outras, como uma cultura padrão que marginaliza, que busca apagar ou excluir as outras.

Anderson: A religião também

P: Sim, a religião cristã também se impôs, ela também faz parte dessa cultura ocidental, assim como a língua, os conhecimentos, que fazem parte dessa cultura dominante. Mas no Brasil não existe só uma cultura, só uma identidade brasileira, existem centenas de culturas e identidades diferentes. Então nós precisamos descolonizar o pensamento e a sociedade, nosso país é formado por várias culturas, é intercultural. Interculturalidade significa criar outras formas de interação entre as culturas, sem ser uma relação de dominância, de hierarquia, onde a cultura ocidental não seja mais o centro, interculturalidade é a busca de uma relação mais igualitária entre as culturas. Não significa que queremos excluir completamente a cultura “europeia” branca, mas criar um diálogo entre as culturas.

Gilberto: Na minha opinião isso não dá certo

P: Mas os povos indígenas já vem fazendo isso há um tempo, se apropriando de conhecimentos e elementos da cultura ocidental para lutar por seus direitos. Também é isso que estamos fazendo aqui, trazer as culturas indígenas pra escola, dialogar com elas. Precisamos respeitar e valorizar essas outras culturas, dar visibilidade, porque a colonialidade busca invisibilizar esses povos e suas culturas, colocou esses povos numa posição de subalternidade, ou seja, marginalidade, exclusão, invisibilidade.

P: Gilberto, vamos diminuir a conversa e prestar atenção por favor

Gilberto: Tamo conversando e escutando a parada professor, isso daí nos interessa

Através de suas falas, os estudantes em questão demonstraram sua compreensão acerca

do conceito de colonialidade e sua influência em nossa sociedade e como a cultura ocidental mantém uma relação de dominância e imposição sobre a cultura dos povos não-brancos. O estudante Anderson reconheceu ainda o papel que a religião cristã exerceu nesse processo de imposição cultural e estabelecimento da cultura ocidental. Quando perguntamos na turma Açaí algumas das respostas foram:

P: O que é colonialidade?

Vinicius: É o racismo e como a gente vê a outra pessoa

P: Como vemos os outros povos?

Vinicius: Sim

P: O que mais vocês se lembram sobre a colonialidade?

Fabiana: é a imposição da cultura dos europeus

Em sua fala, a estudante Daniela também demonstrou um entendimento sobre a colonialidade como a imposição da cultura ocidental. Na fala de Vinicius podemos perceber que o estudante assimilou como a colonialidade é constitutiva dos nossos modos de ver e se relacionar com o outro, no caso os povos indígenas (apesar de não ter citado diretamente). Novamente, a turma Açaí teve participações menos expressivas, dificultando o aprofundamento da discussão.

Após esse breve momento de recapitulação, iniciamos a discussão sobre colonialidade da história e colonialidade do saber, problematizando a história ocidental eurocêntrica de forma que os estudantes pudessem refletir criticamente sobre a produção das narrativas históricas e a forma como elas influenciam em nossa percepção sobre os povos indígenas. Confira abaixo alguns trechos da discussão realizada na turma Castanha:

P: A colonialidade também influencia a forma como a história do Brasil e do mundo é narrada, a gente pode chamar de colonialidade da história. Geralmente qual a história que é contada nas escolas e nos livros?

Caetano: Que os portugueses chegaram aqui

Eduardo: Descobriram o Brasil

P: Então a história tá sendo contada do ponto de vista de quem?

Mauro: Dos portugueses

P: Dos colonizadores, do ponto de vista europeu, do ponto de vista dos brancos. Então a história que é contada geralmente nas escolas é uma história eurocêntrica, uma história branca, só agora que isso está começando a mudar, mas a história contada é que os portugueses chegaram aqui e escravizaram os povos. Mas pera aí, antes dos portugueses chegarem esses povos não tinham história?

E's: Sim

P: Mas os colonizadores chegaram aqui e afirmaram que esses povos não tinham história e não tinham conhecimento. Os povos indígenas

eram povos sem conhecimentos?

E's: Não

P: Quais conhecimentos eles possuíam?

Gilberto: Plantas medicinais

Mauro: Artesanato

Anderson: Caça

Mauro: Pesca

P: Esses conhecimentos geralmente são chamados de saberes tradicionais. Eles também tinham conhecimentos sobre agricultura, manejo da floresta, construções, astronomia, sobre localização e geografia e muitos outros, mas a colonização tentou apagar os conhecimentos e as culturas dos povos indígenas. Essa história branca que criou uma falsa ideia de que eles seriam selvagens e primitivos, não mostra como eram sociedades bem estabelecidas e cheia de conhecimentos, não mostra o protagonismo histórico dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, como se eles não tivessem contribuído em nada para a história da humanidade, que apenas os europeus teriam dado origem a nossa civilização atual e nossos conhecimentos. Isso que a gente chama de colonialidade do saber e colonialidade da história, porque por muito tempo ela foi contada apenas do ponto de vista dos colonizadores. Como vocês acham que isso afeta os povos? Se ficamos contando só uma história que os europeus foram os maiores da história, criadores da civilização...como isso vai afetar os povos indígenas?

Anderson: Vão ficar esquecidos

Lelia: Desvalorizados

P: Como vamos valorizar a cultura indígena se só aprendemos sobre a cultura europeia e a cultura branca? Reparem nos conteúdos de história, a maioria são relacionados a história branca/europeia, só vemos os povos indígenas na história do Brasil e mesmo assim ainda são invisibilizados, não aparecem como protagonistas. Por isso que os movimentos negros e dos povos indígenas se mobilizaram para exigir que as suas histórias também fossem contadas nas escolas e nos livros didáticos, e eles conseguiram aprovar uma lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, que é a lei 11.645 de 2008. Mas será que tá sendo aplicada essa lei?

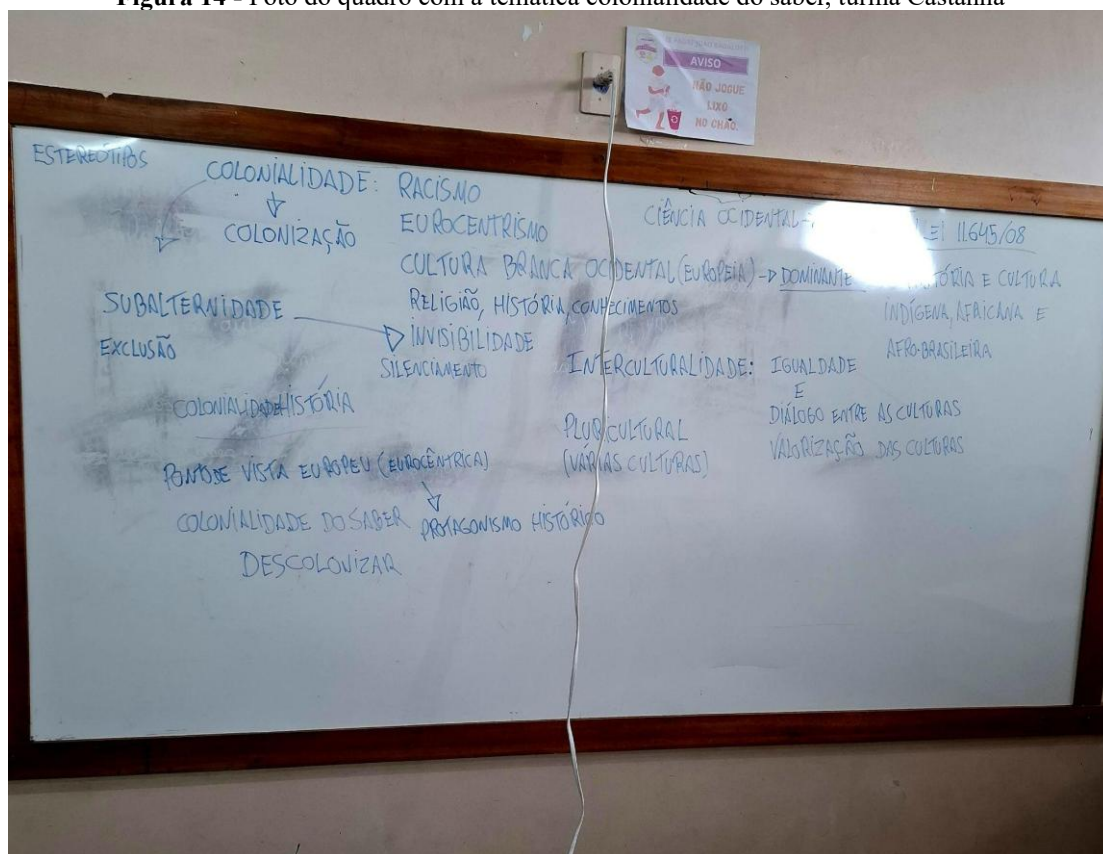
E's: Não

P: Na maioria das vezes não, inclusive muitos professores nem tiveram formação pra isso, mas agora tá mudando porque pessoas negras e indígenas passaram a ocupar os espaços de conhecimento e contar suas histórias. A gente precisa descolonizar a história, ou seja, sair das narrativas dos colonizadores e trazer o ponto de vista desses povos que resistiram e ainda resistem à colonização, mostrar que eles foram protagonistas e que também possuem histórias e culturas importantes e conhecimentos para a humanidade e o mundo.

P: Por isso que estamos fazendo essa pesquisa juntos, para a gente mostrar como podemos trabalhar a história e cultura dos povos indígenas na sala de aula. Além disso, esses temas costumam cair nos vestibulares e no ENEM, justamente porque são temas relevantes para

a sociedade, o tema da redação esse ano foi sobre os desafios para a valorização das culturas afrobrasileiras. Quem fez a redação poderia ter falado sobre essa lei 11.645, e como ela contribui para a valorização dessas culturas.

Figura 14 - Foto do quadro com a temática colonialidade do saber, turma Castanha



Fonte: Autoria própria (2024)

Na turma Açaí a discussão foi parecida e logo no início os estudantes já mostraram algum conhecimento sobre a visão eurocêntrica dos colonizadores:

P: Como os europeus descreveram os povos quando chegaram aqui?

Vinicius: Selvagens

Max: Falaram que eram burros

P: Mas esses povos tinham conhecimentos?

E's: Sim

P: Quais conhecimentos?

Guilherme: Conhecimento sobre a floresta

Julian: As plantas

Lilian: Os animais

P: Eu ouvi o Davi Kopenawa falar que as crianças yanomamis sabem identificar mais de 500 plantas diferentes. E muitas vezes eles são vistos como pessoas ignorantes, que não tem conhecimento. Quais outros conhecimentos nós podemos citar?

Gustavo: Sobre cultura, história

P: Isso mesmo Gustavo, mas os colonizadores tentaram apagar os conhecimentos, as histórias e a cultura desses povos, isso que é a colonialidade do saber, uma tentativa de apagamento. Os indígenas

tinham conhecimentos sobre o território, conhecimentos geográficos, dos rios, da mata, do céu, do clima, dos ciclos naturais, sobre matemática...Esses conhecimentos muitas vezes são chamados de conhecimentos tradicionais, por que a colonialidade criou essa separação entre ciência ocidental, “dos brancos”, e os conhecimentos tradicionais, mas esses conhecimentos também são valiosos e fazem parte da ciência. Então a colonialidade colocou isso na nossa cabeça que os outros povos não teriam conhecimento, que seriam ignorantes e apenas os europeus teriam o conhecimento racional, ignorando os saberes tradicionais. Precisamos mudar essa visão, descolonizar o saber, o conhecimento, criar um diálogo entre a ciência ocidental e os conhecimentos tradicionais, um diálogo intercultural, entre as diferentes culturas e ciências. Assim a gente fortalece o conhecimento, trazendo outros saberes importantes para esse diálogo.

P: Outro ponto que a colonialidade afetou é a forma como vemos e pensamos a história do planeta e dos seres humanos, isso também faz parte da colonialidade do saber, a colonialidade da história, a gente vai ver a história do ponto de vista de quem?

Gustavo: Dos brancos

P: A história geralmente é contada da perspectiva dos colonizadores, de forma eurocêntrica, uma história branca que reproduz o racismo. Nessa visão os europeus seriam os personagens principais na história da humanidade, mas será que apenas os brancos foram protagonistas na história?

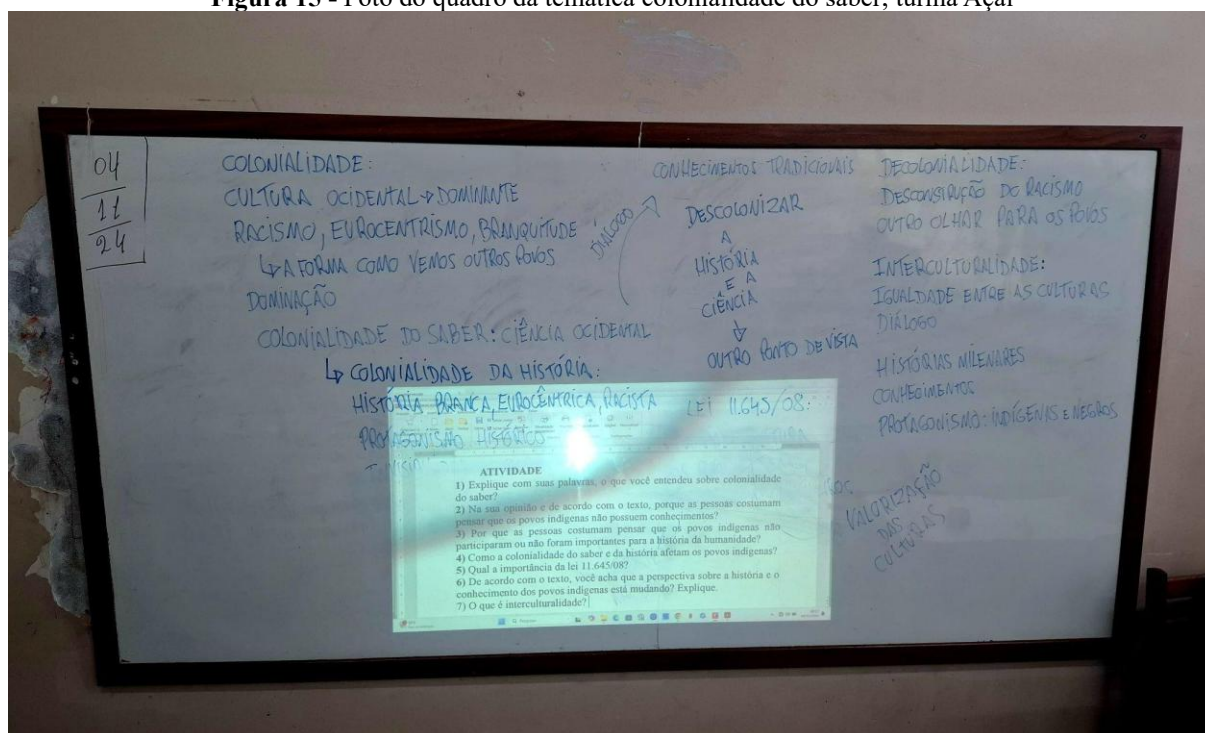
Julian: Não

P: Os povos indígenas também foram protagonistas, na luta contra a colonização, na luta por direitos nos anos 1980 que vimos naquele documentário, são exemplos do protagonismo indígena. Esses povos têm histórias milenares, que vem de milhares de anos, mais de 12 mil anos que estão nesse território, possuem conhecimentos milenares, passados de geração em geração através da fala, da tradição oral. Então não foram só os brancos que fizeram tudo e criaram a nossa civilização atual...outros povos também contribuíram de diversas formas, com suas culturas, conhecimentos, e precisamos estar contando essas histórias [...] precisamos descolonizar a história e o conhecimento, perceber que esses conhecimentos podem contribuir para o enriquecimento da ciência, para buscar outras formas de fazer ciência, trazer outro ponto de vista além do ponto de vista dos brancos. Imaginem como isso afeta os povos, ficar contando o tempo todo somente a história dos brancos?

Lucas: Afeta a cultura, desvaloriza eles

P: Sim, pois se não conhecemos a história também não vamos valorizar a cultura. Isso contribui para essa situação de esquecimento e invisibilidade enfrentada pelos povos indígenas, a colonialidade provoca a invisibilidade desses povos, ou seja, torna eles invisíveis para a sociedade, os coloca numa posição de marginalidade, de exclusão, de subalternidade. Se estão invisíveis estão vulneráveis a violência, vão sofrer violência e a sociedade não vai se importar.

Figura 15 - Foto do quadro da temática colonialidade do saber; turma Açaí



Fonte: Autoria própria (2024)

A partir dessa exposição, esperamos que os estudantes pudessem refletir sobre a colonialidade da história enquanto forma de apagamento e invisibilização dos povos indígenas que ajudou a constituir uma visão estereotipada desses povos. Assim como na turma Castanha, ao final do diálogo - que não fora transcrito para evitar repetição - também abordamos a importância da lei 11.645/08 e como ela contribui para a descolonização da história e a valorização das culturas e identidades indígenas.

Realizando um exercício analítico de distanciamento, observa-se que as falas do professor foram dominantes durante o diálogo, e que em diversos momentos utilizou-se de perguntas condicionantes, induzindo o racínio dos estudantes para que chegassem a conclusões já esperadas pelo mesmo. Assim, partindo de uma perspectiva auto-crítica, o professor pode ter inibido o espaço de fala dos estudantes, de modo que houve uma preocupação maior em expor os conceitos sobre a colonialidade do que discutí-los com a turma. Com isso, consideramos que houve um afastamento da proposta pedagógica dialógica proposta em nosso trabalho, de modo que o processo de ensino e aprendizado foi centralizado na figura do professor.

Por outro lado, também consideramos que a escuta é importante nos processos educativos, de modo que a partir da exposição os educandos pudessem se apropriar de alguns conceitos e se situar dentro dos debates acerca da colonialidade, criando possibilidades para

discussões futuras mais profundas sobre o tema. É preciso encontrar um equilíbrio na prática pedagógica, reconhecer as limitações da dialogicidade, mas também procurar criar oportunidades de fala e de reflexão durante as exposições, de modo que os estudantes possam exercitar a autonomia e o pensamento crítico, algo que faltou durante o encontro com as turmas.

Assim, mesmo considerando que o espaço de discussão foi reduzido, podemos dizer que a exposição teve aspectos positivos, onde os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer um posicionamento crítico sobre a história eurocêntrica, pautado pelo reconhecimento dos povos originários como protagonistas históricos e como sujeitos de conhecimentos ancestrais. Além disso, os discentes também tomaram conhecimento sobre a lei 11.645/08 e sua importância para a valorização dessas histórias e culturas, podendo entender um pouco mais sobre a realização da pesquisa que participaram e a relevância do tema em questão. Por fim, a discussão sobre colonialidade serviu como introdução para o debate e a compreensão da crítica que Ailton Krenak faz ao ocidente e à ideia de uma cultura única, que foram realizadas nos encontros seguintes.

3.2.6 Semeando o Bem-Viver no solo da sala de aula

A partir daqui nossa canoa começa a navegar pelas trilhas cosmológicas dos pensamentos e cosmovisões indígenas através das palavras de Ailton Krenak e Davi Kopenawa. A primeira aula sobre a temática realizada no dia 05 de novembro e buscamos contextualizar as obras e o pensamento de Ailton Krenak sobre o Bem-Viver e sua crítica ao ocidente, compartilhando com os estudantes um pouco sobre as cosmologias e cosmovisões indígenas e suas relações com a natureza. Para isso, adotamos o formato de aula expositiva dialogada e no decorrer da exposição foram criadas interações com os estudantes, estimulando-os a participar e a refletir criticamente sobre os temas abordados.

A aula se inicia com a explicação dos conceitos de cosmovisão e cosmologia, ilustrando as relações e percepções dos povos originários em relação a natureza enquanto diferentes formas de ver o mundo e a existência. Por este caminho explicamos que para os povos indígenas a floresta é viva e cada cultura possui suas próprias cosmovisões, que para o povo Krenak, por exemplo, o rio doce é para eles um avô, eles cultivam outras relações com esse rio e a natureza.

Discutimos a perspectiva de Ailton Krenak em relação ao Bem-Viver como um modo de convivência equilibrada com a natureza e também com os diferentes grupos humanos nessa entidade viva que é Pachamama, onde a diversidade de culturas e modos de viver sejam

respeitados. Em seguida, caracterizamos o antropocentrismo e a separação entre humanidade e a natureza como marca da colonialidade e do capitalismo, fazendo uma crítica decolonial.

Dessa forma, abordamos as principais discussões, como os problemas ambientais e a crise civilizatória do ocidente a partir da crítica de Krenak presente nas obras “Ideias Para Adiar o Fim do Mundo” e “Caminhos Para a Cultura do Bem-Viver”, chamando atenção para esses outros modos de vida e de se relacionar com a natureza. Ao longo da explicação, fomos traçando um quadro comparativo entre as culturas indígenas e a cultura ocidental, estimulando os estudantes com algumas perguntas, conforme demonstra o trecho do diálogo na turma Castanha:

P: Como a natureza é vista na perspectiva do sistema capitalista?

Francisco: Riqueza

Vagner: Só uma mata

Gilberto: Animais silvestres

Lelia: Minério, ouro

P: Então na visão capitalista natureza é uma fonte de lucro e exploração. E como a natureza é vista nas culturas indígenas?

Antonio: Algo sagrado

Lelia: É algo que tem vida

Antonio: É a casa deles

[...]

P: Como é o modo de vida deles?

E: Fora da sociedade

P: Eles vivem na floresta, ou melhor, com a floresta, em harmonia com ela, um modo de vida que é mais sustentável. Eles destroem a natureza igual a sociedade capitalista?

E's: Não

P: Eles querem lucrar com a natureza?

E's: Não

P: A natureza para eles é um ser vivo, é uma casa, então eles utilizam os recursos mas não destroem a natureza. E o nosso modo de vida é sustentável?

E's: Não

P: O que a gente tá fazendo com o planeta?

Anderson: Destruindo tudo

Mauro: Matando e explorando

P: A gente vive num modelo capitalista que quer explorar os recursos naturais infinitamente. Qual o problema disso?

Mauro: Que os recursos não são infinitos

P: Então uma hora vai dar ruim?

E's: Vai

P: Já tá dando né

[...]

P: Qual a base do sistema capitalista em que vivemos?

Carolina: O dinheiro

Lelia: Capital

P: O dinheiro, o consumo, a compra e a venda. E é um modo de vida

individualista, não há preocupação com a coletividade. As pessoas estão preocupadas se o planeta vai se esculhambar?

E's: Não

P: Estão preocupadas com o próximo?

E's: Não

P: E nas culturas indígenas, como é o modo de vida?

Gilberto: Coletivo

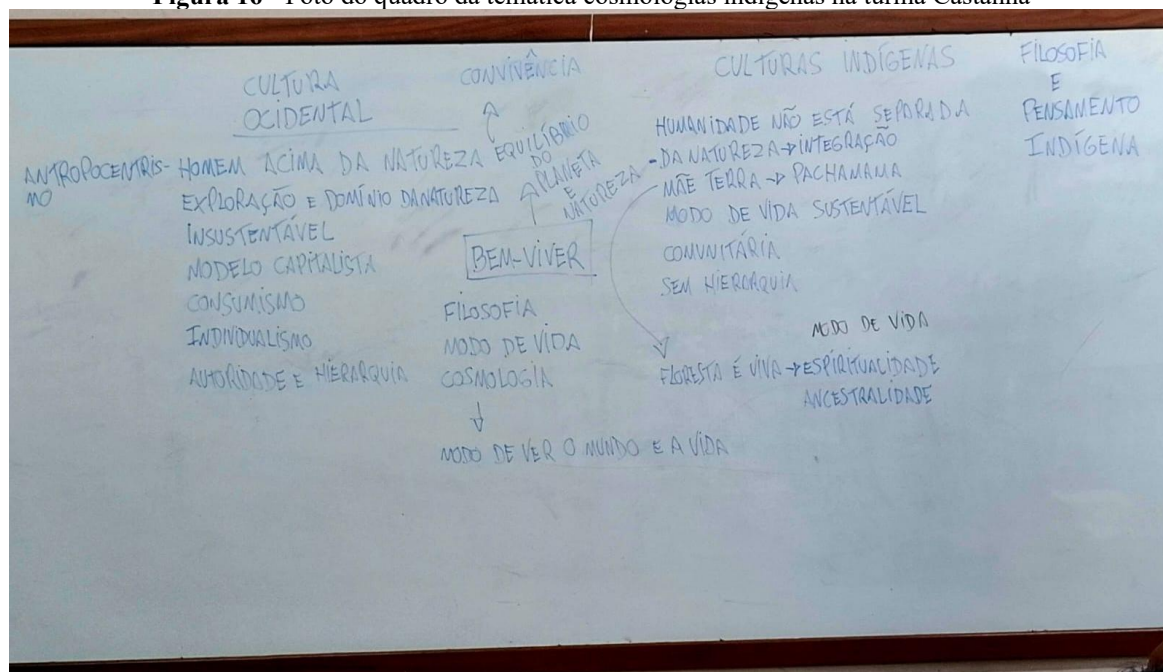
P: Coletivo, comunitário. Se alguém caça uma anta, colhe uma roça, os alimentos são divididos. E a terra, possui um dono?

E: É de todos

P: Pertence ao coletivo, é um bem comum, assim como nosso planeta. E no capitalismo a propriedade é o que?

E's: Privada

Figura 16 - Foto do quadro da temática cosmologias indígenas na turma Castanha



Fonte: Autoria própria (2024)

Percebe-se nas falas de Francisco, Vagner e Lelia, logo no início da discussão, que os discentes souberam expressar as diferenças entre a perspectiva capitalista e dos povos indígenas em relação a natureza. Em alguns momentos do diálogo o professor buscou adaptar sua linguagem para tornar o diálogo mais atrativo utilizando algumas expressões e palavras informais como “vai dar ruim” e “esculhambar”.

Também foi possível notar que parte do diálogo foi condicionada através de perguntas retóricas feitas pelo educador, como “Eles destroem a natureza igual a sociedade capitalista?” e “As pessoas estão preocupadas se o planeta vai se esculhambar?”, o que acaba induzindo o raciocínio dos estudantes. Porém, neste caso, o objetivo do educador foi tornar a exposição mais didática e dinâmica, buscando captar a participação do restante da turma que se mostrava menos expressiva. Isso deixa em evidência os desafios da dialogicidade como prática que requer um

esforço de ambas as partes, sendo inviabilizada quando não há correspondência espontânea entre os estudantes.

Concluímos a aula, explicando sobre como Ailton Krenak vem chamando atenção para essa multiplicidade de existências e cosmologias como outros mundos possíveis, e a necessidade de construirmos outras relações com a natureza e o planeta. Ao final da exposição perguntamos:

P: Será que podemos aprender algo com essas filosofias e cosmologias indígenas? O que podemos aprender com esses povos?

Anderson: Respeitar mais a natureza

Mauro: respeitar os outros povos e culturas e seus modos de vida

Dessa forma, os estudantes puderam vislumbrar a partir dos saberes e cosmovisões indígenas, outros modos de existência, de ver, pensar, ser e estar no planeta, para além do ocidente e da colonialidade, problematizando a colonialidade e as questões ambientais e refletindo sobre como as cosmovisões e os modos de existências indígenas podem contribuir para repensarmos nosso modelo de sociedade e nossas formas de nos relacionar com a natureza e os demais seres vivos.

Após a discussão sobre o pensamento de Ailton Krenak, na aula do dia 6 de novembro de 2024 convidamos os discentes para analisar alguns trechos²⁷ extraídos de seus livros: *Ideias para adiar o fim do mundo* e *Caminhos para a cultura do Bem-Viver*. Antes de iniciar a atividade, relembramos a discussão anterior sobre o Bem-Viver e contextualizamos as obras em que Krenak nos convida a refletir sobre as cosmovisões indígenas e seus modos de vida como ideias para adiar o fim do mundo e como caminhos alternativos à colonialidade e ao capitalismo.

Em seguida pedimos aos estudantes que formassem duplas e iniciamos a atividade que consistiu na leitura e discussão dos trechos selecionados, estimulando a interpretação de texto. Os estudantes apresentaram algumas dificuldades de compreensão durante as leituras, de modo que foram necessárias algumas explicações e contextualizações do professor. Ao final da discussão de cada trecho os estudantes respondiam algumas perguntas no caderno. Selecionamos alguns trechos das discussões para análise, devido ao excesso de falas simultâneas e ruídos presentes nas gravações, não conseguimos ter certeza sobre a identidade dos estudantes na transcrição dos diálogos:

Turma Castanha:

P: o que o autor quis dizer no seguinte trecho “abraçando uma árvore é

²⁷ Os trechos selecionados, bem como as questões da análise, estão disponíveis no Apêndice I

como estar abraçando um irmão”?

Anderson: Que para eles a natureza tem vida

P: Como os povos indígenas vêem o planeta e qual sua relação com ele na concepção do Bem-Viver?

E: A terra é viva

E: O planeta um ser vivo

E: Eles vivem em equilíbrio

P: De acordo com a ideia do Bem-Viver, como devemos viver no planeta?

E: Em equilíbrio

E: Em harmonia

E: Respeitar a natureza

Turma Açaí

P: O que é o planeta terra na perspectiva e cosmovisão do Bem-Viver?

E: É um corpo

E: Um ser vivo

E: Um organismo

P: E como é a relação dos povos indígenas com esse ser vivo?

E: De equilíbrio

E: De respeito

P: Então como devemos viver no planeta, de acordo com essa cosmovisão?

E: Em harmonia

P: Isso mesmo, em equilíbrio, fazendo parte dessa ecologia atuando como elemento regulador.

Na discussão do trecho 1, os estudantes em questão expressaram seu entendimento, a partir da cosmovisão do Bem-viver, sobre as relações entre os povos indígenas e a natureza e como seus modos de vida estão em equilíbrio com esse organismo vivo que é nosso planeta. A partir da leitura do trecho 2 buscamos problematizar a perspectiva da sociedade ocidental capitalista sobre a natureza em comparação com as perspectivas indígenas:

Turma Castanha:

P: Essa ideia de humanidade que ele tá falando no texto, seria a forma como a cultura ocidental vê a natureza e o planeta, o que ele diz sobre isso?

E: Que vemos a terra como algo separado da gente

P: Na perspectiva ocidental, do capitalismo, a humanidade é separada da natureza, e na perspectiva indígena?

(Silêncio)

P: Humanidade e natureza não são coisas separadas. Então qual a diferença entre a perspectiva indígena e a perspectiva ocidental sobre a natureza?

Mauro: Os indígenas veem (a natureza) tudo como se fosse uma vida, um outro ser, como se fosse eles e geralmente quando eles atacam

algum bicho é por defesa ou por alimentação, enquanto a gente só trata eles. os animais. como inferiores por nos acharmos superiores
 E: Pros povos indígenas eles e a natureza são uma coisa só, e pra cultura ocidental é como se fosse algo separado

Turma Açaí:

P: O que ele tá dizendo aqui nesse trecho?

E: Que tudo é natureza

P: E o que ele quis dizer com isso?

E: Que fazemos parte da natureza

P: Muito bem, o que ele diz no texto é que nós perdemos esse contato com a terra, esse sentimento de pertencimento, e passamos a ver a natureza como algo separado dos seres humanos, mas na perspectiva de muitos povos indígenas não existe essa separação, nós fazemos parte da natureza.

(Continuação da leitura)

P: Como a natureza é vista pelos povos indígenas e como é vista na perspectiva da cultura ocidental?

Gustavo: A diferença é que a gente vê a natureza como objeto

E: Eu acho que a natureza é como um deus pra eles, pra nós não

P: E como é a natureza nessa perspectiva?

E: Objeto

E: Não ligamos para a natureza

E: Algo separado da gente

P: E na perspectiva dos povos indígenas?

Max: Ser vivo, que respira

P: Alguém para ler o próximo trecho?

Em nossa percepção, os estudantes da turma Castanha tiveram dificuldades para interpretar o texto 2, o que explica a menor participação dos estudantes na discussão, além disso, alguns estudantes ainda estavam anotando suas respostas no caderno, o que desviou o foco do debate. Prosseguimos a discussão com a análise do trecho 3:

Turma Castanha:

P: O que o autor quis dizer no primeiro parágrafo?

E: Que os europeus saíram colonizando tudo e isso não é bom

P: O que ele quis dizer com isso de humanidade esclarecida que precisava ir de encontro com uma humanidade obscurecida?

E: Que eles se achavam superiores

E: Que eles achavam que o conhecimento deles era superior, que os povos indígenas não tinham conhecimentos

P: Isso mesmo pessoal, eles (europeus) achavam que o modo de vida deles era a forma correta de se viver, que os outros povos não sabiam de nada, eram uma humanidade “obscurecida” e por isso eles não aceitavam os modos de vida dos povos indígenas e impuseram seu modo de vida

(Continuação da leitura)

P: O que o Krenak queria dizer nesse trecho?

E: Que não existe só uma cultura, um povo, um modo de viver, existem

outras formas

P: Isso mesmo, ele tá chamando atenção para a existência de outras culturas e outras formas de viver

(Prosseguimos a leitura)

P: O que ele quis dizer com “oferecer um mesmo cardápio, o mesmo figurino e a mesma língua”? O que ele tá querendo dizer sobre a cultura ocidental?

Mauro: Que eles querem fazer que todo mundo sejam iguais a eles

Lelia: Querem que todos façam parte de uma mesma cultura né, da cultura ocidental

P: Então o que ele pensa sobre esse único modo de viver na terra?

E: Um absurdo

P: E existe um único modo de viver na terra?

E's: Não

Turma Açaí:

P: O que vocês entenderam do texto?

(Silêncio)

E: Que os europeus vieram colonizar como “uma sociedade estabelecida, que precisava vir de encontro com outra sociedade”

P: Os colonizadores acreditavam que seu modo de vida seria o único modo correto de se viver, porque eles se viam como superiores. que seriam uma humanidade “esclarecida”, “nós europeus, cristãos e civilizados”, e os indígenas seriam uma humanidade “obscurecida”, que deveria aprender a viver como eles, como se houvesse um jeito de estar na terra, um jeito correto de acordo com essa cultura e modo de vida ocidental, europeu.

(Continuação da leitura)

P: O que o texto quis dizer?

E: Que não é só os brancos que têm cultura, os povos indígenas também

P: Isso mesmo, que não há só um único modo de viver na terra. Essa cultura colonizadora afirma que só há um modo de viver, mas ele (krenak) tá dizendo que não, que tem outros modos de vida, que os povos indígenas têm histórias e modos de viver interessantes, mas que não voltamos esse olhar para eles.

(Continuação da leitura)

P: O que ele quis dizer? O que vocês entenderam?

(Silêncio)

P: O que ele quis dizer com “oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e a mesma língua pra todo mundo?”

Vinicius: Ele quer dizer que é uma maneira de tentar fazer todos serem iguais do jeito que eles querem (Pietro)

P: Querem que sejamos todos iguais, que sigamos a cultura dos colonizadores, é isso que ele está dizendo, e que essa cultura ocidental criou essa ideia de estarmos descolados da terra, de não fazermos parte de um ecossistema, de um organismo. Então o que o Krenak pensa sobre essa ideia de existir um único modo de vida na terra? o que ele fala sobre isso?

(Silêncio)

P: Só tem um modo de viver na terra?

E: Não

P: Existem vários outros, como os modos de vida dos povos indígenas. Então o Ailton Krenak ‘tá’ falando sobre isso, que não tem só um modo de viver, tem outros, e esse modo que estamos vivendo está fazendo o que com o planeta?

E: Destruindo

P: O que ele pensa sobre esse modo de viver?

E: Errado

P: Errado porque?

E: Está prejudicando o planeta e a natureza

(Tempo para os estudantes responderem as perguntas no caderno)

P: E aí, o que vocês anotaram?

E: Coloquei que não tem só um modo de viver, que cada um tem seus hábitos

P: E sobre o que o Krenak pensa sobre esse modo de vida ocidental?

E: Que é prejudicial

E: Que é ruim

P: Pra quem?

E: Pra todos

E: Pro mundo

E: Pra natureza

P: Então anatem aí o que ele pensa sobre esse modo de viver do ocidente

Durante a discussão do trecho 3 os participantes expressaram seu entendimento sobre o eurocentrismo, a colonialidade do saber e a imposição da cultura e dos modos de vida do ocidente capitalista, compreendendo a crítica de Krenak sobre a ideia de uma cultura única e percebendo a diversidade dos modos de existência. Seguimos para o debate do trecho 4, nos aprofundando na questão da imposição da cultura e dos modos de vida do ocidente:

Turma Castanha:

P: Ele tá dizendo que o governo, a “máquina estatal” estaria atuando para desfazer a organização dos povos indígenas, o modo de vida deles, querem que eles sejam “integrados” ao conjunto da sociedade brasileira, ou seja, que abandonem suas culturas para aderir à cultura brasileira, à cultura ocidental, que façam parte dessa mesma cultura. O que ele quis dizer nessa parte?

Caetano: Traduz pra gente professor. Fala em caboco pra nós (risos)

P: Fala mais ou menos o que vocês entenderam, aí eu explico

E: Que não aceitam os indígenas e os modos de vida deles

(Professor precisou parar a aula e intervir pois houve uma discussão sobre assuntos pessoais entre dois estudantes que quase resultou em briga. Levou alguns minutos para diminuir a algazarra na turma)

P: Ele tá dizendo que o governo continua, há 500 anos, desde a colonização, tendo a mesma atitude de não aceitar os modos de vida dos indígenas, quer mudar a forma deles de viver, “promover mudanças nas formas de vida”, mas eles vivem assim há milhares de anos, como que nós vamos dizer como eles tem que viver se eles vivem assim a há

milhares de anos? Querem que os indígenas façam parte desse modelo de sociedade que é destrutivo para a natureza: “a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para um projeto de exaustão da natureza”, ou seja, eles querem que os indígenas façam parte desse nosso projeto de sociedade, mas é um projeto destrutivo para a natureza”

Renato: É porque caso se eles conseguirem mudar os indígenas eles vão ter mais terras

P: Isso mesmo Renato, a tentativa de apagar as culturas indígenas, de “assimilar” esses povos em nossa cultura e sociedade também tem esse interesse em explorar os territórios. Então, observando o texto qual a relação da sociedade ocidental com os povos indígenas?

E: Não gostam, tem preconceitos

E: Rivalidade

E: Racismo

P: O que eles querem dos povos indígenas?

E: As terras

E: E que eles sigam os modos de vida da nossa sociedade

[...]

P: Como deve ser a relação com os povos indígenas para alcançarmos o Bem-Viver?

E: Mais pacífica

E: De aceitação

Lelia: Diálogo e respeito

Carolina: Entender o modo de vida deles

P: Muito bem, e também aprender e trocar, não viver em um casulo separado, mas promover um diálogo, uma troca entre as culturas

[...]

Em sua fala, o estudante Renato relacionou o apagamento das culturas e dos modos de vida dos povos originários com a usurpação de seus territórios, compreendendo os dois problemas como faces de uma mesma moeda. Ao longo da discussão os estudantes demonstraram compreensão acerca da forma como a colonialidade constitui os modos da sociedade dominante de ver e se relacionar com os povos indígenas, e o Bem-viver como sua superação, como proposta de convivência entre povos e culturas.

Turma Açaí:

P: O que ele quis dizer com isso? Máquina estatal é o governo tá gente, as autoridades, o que o governo tá fazendo com essas sociedades?

E: Ele quer integrar

E: Quer que todos sejamos iguais

P: Isso mesmo

(Continuação da leitura)

P: Ele tá dizendo que nossa sociedade não aceita os modos de vida dos indígenas, não aprendeu a conviver com eles, com esses modos de vida ancestrais, então ele tá explicando que a sociedade, o governo, quer que os indígenas façam parte desse modo de vida que tá destruindo a natureza, querem que os indígenas vivam do modo de vida ocidental. Então como é a relação da nossa sociedade brasileira, ocidental, com os

povos indígenas? É uma relação harmoniosa?

E: Não, eles querem padronizar os indígenas

P: E como deve ser a relação dos diferentes povos e culturas para alcançarmos o Bem-Viver?

E: Tem que ser uma relação harmônica

P: Temos que criar relações mais respeitosas, de diálogo.

Por fim, após a leitura do trecho 5 os participantes puderam reafirmar a ideia de Krenak sobre o que podemos aprender com os povos indígenas para construirmos outras vivências com a natureza e o outro:

P: O que ele quis dizer nessa parte?

E: Que devemos nos juntar para preservar a natureza

E: Transformar o planeta

Lelia: Ele quer dizer que temos que abrir nossa mente, sair desse campo de visão da cultura ocidental e perceber que os povos vivem assim desde o começo e nós temos que aprender a respeitar eles

P: E também aprender com eles. “Abrir a mente para os povos indígenas”, ele tá querendo dizer que precisamos sair dessa visão fechada da cultura ocidental e aprender com as culturas indígenas que tem outras formas de viver

P: Então o que nós podemos aprender com os povos indígenas para adiar o fim do mundo?

E: Aprender a respeitar a natureza

E: Aprender a respeitar os povos

E: Dialogar

Mauro: Professor, qual foi o resultado da votação do marco temporal?

P: Foi adiada a votação, vamos esperar os próximos dias pra saber quando será votado

Turma Açaí:

P: O que diz o texto?

E: Dar uma atenção a visão que ele tem professor, pros modos de vida deles, dos indígenas

(Sinal tocando para o fim da aula)

P: Isso, dar uma atenção aos modos de vida dos indígenas. O que a gente pode aprender com eles pra “adiar o fim do mundo”?

E: Respeitar a natureza

E: Valorizar a natureza

P: E respeitar os outros povos e culturas também

Em seu comentário, Lelia elucidou o ponto de vista de Krenak sobre a necessidade de nos descolonizarmos, nos deslocarmos da perspectiva ocidental para conviver com os povos indígenas. Assim, seguindo o raciocínio dos(as) estudantes que participaram da discussão, eles concluíram que o respeito à natureza e aos povos seriam os caminhos para um Bem-Viver.

A discussão dos textos possibilitou aos estudantes um contato com as palavras de Ailton Krenak e a compreensão de sua crítica à colonialidade, percebendo ainda a existência de outros modos de pensar, ser e estar com o planeta e a natureza, e a importância dessas cosmologias e modos de vida para pensarmos a transformação do mundo. Além disso, ao proporcionar um contato com a literatura indígena, os estudantes puderam acessar seus saberes e perceber a importância do pensamento e da intelectualidade indígena como forma de protagonismo e resistência à colonialidade.

3.2.7 Para o céu não cair: palavras do xamã yanomami na sala de aula

Adentrando nas águas do universo cosmológico yanomami, apresentamos e discutimos com as turmas a obra “A Queda do Céu” de Davi Kopenawa em 6 encontros ocorridos entre os dias 7 e 12 de novembro de 2024. No primeiro encontro em 07 de novembro de 2024 apresentamos a obra e explicamos alguns aspectos gerais sobre a cosmologia yanomami procurando situar os estudantes. Abordamos as narrativas de criação do mundo, falamos sobre os espíritos da floresta, o papel dos xamãs e dos xapiri para combater as epidemias xawara e evitar a queda do céu, enfatizando a ameaça de extermínio da vida humana na terra mediante a destruição das florestas e dos xamãs que têm sido causada pelos modos de vida dos brancos. Explicamos que para os yanomami a floresta é viva, e é também um espaço de convivência entre os diferentes seres, humanos, animais, plantas, espíritos, traçando um paralelo com as ideias de Bem-Viver. Para elucidar a explicação sobre a cosmovisão yanomami, lemos um breve trecho²⁸ do livro onde é narrada a criação da floresta, dos seres humanos, os animais, o sol e a lua por Omama, o demiurgo yanomami.

Nos encontros realizados de 08 a 12 de novembro de 2024 discutimos os fragmentos do livro e nos dias 13 e 14 de novembro exibimos o filme “A Última Floresta”²⁹ e discutimos duas apresentações da Agremiação Cultural Boi Caprichoso em edições do festival folclórico de parintins que abordaram a cosmologia yanomami³⁰. Assim, buscamos proporcionar aos estudantes um mergulho na cultura e cosmologia yanomami para que compreendessem o protagonismo desses povos e a importância de seus modos de existência para a proteção da

²⁸ Trecho

²⁹ A Última Floresta, dirigido e roteirizado por Luiz Bolognesi e Davi Kopenawa, é um filme de 2021 que narra sobre a cosmologia yanomami e sua luta contra o garimpo ilegal na Amazônia.

³⁰ Boi Caprichoso - Mothokari, A Fúria do Sol (2024). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=alAMggjRGQ&t=279s>. Acesso em: 14 mar. 2025.

Boi Caprichoso - Hutukara Yanomami (2023). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aWZ0YgikyDY> Acesso em: 14 mar. 2025.

natureza e para evitar a queda do céu, criando possibilidades de desconstrução dos preconceitos e de valorização e respeito aos indígenas yanomamis.

Da mesma forma como trabalhamos as obras de Krenak anteriormente, as discussões e análises sobre *A Queda do Céu* foram realizadas com o uso de um projetor onde exibimos os textos e estimulamos o debate com perguntas para que em seguida os estudantes respondessem algumas questões em uma folha de caderno. Após a aula expositiva sobre a obra e a cosmologia yanomami, nossa primeira discussão de texto ocorreu ainda no mesmo dia (07/11), e teve como foco a relação dos yanomami com a floresta, e a forma como os xamãs e os xapiri atuam para conter a queda do céu. Na segunda análise (08/11), trabalhamos trechos que problematizam o garimpo e os modos de vida dos brancos e da sociedade capitalista. Por fim, a terceira e última análise (11/11) teve como discussão central as relações dos yanomami com a floresta e seu protagonismo na conservação do meio-ambiente e para o enfrentamento das mudanças climáticas, estabelecendo paralelos entre os problemas ambientais e a cosmovisão yanomami.

Trechos da discussão na turma Castanha:

(Leitura do trecho 1)

P: O que o autor quer dizer quando afirma que a floresta está viva?”

E: Que a natureza é como um ser vivo

E: Ela é um espírito

[...]

(Leitura do trecho 2)

P: O que acharam do texto?

Antonio: Isso é tudo mentira

P: Não é mentira, é o que eles acreditam, é a forma como os yanomami vêem as coisas. Da mesma forma alguém pode dizer que suas crenças são mentiras

Antonio: Mas é verdade

P: É a sua verdade, pra você não é mentira, assim como para os yanomami os espíritos da floresta não são mentira. Mas o nosso objetivo aqui não é discutir se o que ele diz é ou não “real”, mas buscar entender como eles vêem o mundo a partir de sua cultura e cosmovisão.

O comentário de Antonio deixa perceptível como a cosmovisão cristã geralmente é assumida como única verdade enquanto as demais são inferiorizadas, tratadas como falsas crenças. Devido a experiência em sala de aula, era esperado que esse tipo de reação ocorresse em algum momento. Isso mostra que os estudantes, no geral, não estão habituados a fazer um exercício de perspectivismo cultural que os desloque da perspectiva eurocêntrica no trato com a alteridade. Dando continuidade à discussão:

P: O que acharam do texto?

E: Legal
 E: Interessante
 P: Por que a floresta é importante de acordo com o texto?
 E: Para manter o equilíbrio
 P: E quem vive na floresta?
 E: Os espíritos
 P: Eles vivem na floresta dançando e brincando, e o que vai acontecer com eles se a floresta for destruída?
 E: Eles não vão mais vir na floresta
 P: Por isso os xapiri querem defender a floresta, mas defender de quem?
 E: Dos brancos
 P: Por que ?
 E: Porque eles desmatam
 P: Para fazer o quê?
 E: Criar gado, tirar madeira, ouro
 P: E para os brancos como é a floresta?
 E: Morta, sem vida
 P: O que é a natureza para os yanomami e como eles a chamam?
 (pergunta 2)
 E: Terra floresta
 E: É o local dos espíritos
 P: Isso, eles chamam de Urihi a, a terra floresta

Alguns discentes demonstraram empolgação com o texto ao descobrir um pouco sobre o universo cosmológico yanomami. Neste diálogo, podemos destacar seu posicionamento crítico sobre a invasão e destruição das florestas por parte de fazendeiros, madeireiros e garimpeiros, relacionado ao texto os temas discutidos em aulas anteriores.

P: Então o que são os Xapiri e qual sua importância na cultura yanomami? (pergunta 3)
 E: Guardiões da floresta
 E: Espíritos que protegem a floresta
 P: E também mandam embora as epidemias. E o que acontecerá se os brancos continuarem destruindo a floresta? (pergunta 4)
 E: Os xapiri vão embora
 E: Vai espantar os espírito que habitam lá
 P: Além de espantar os espíritos vai trazer a tona as epidemias, pois são esses espíritos que combatem as epidemias. Alguém poderia ler o trecho 3?

A partir da leitura do trecho 2 os estudantes entenderam o papel central dos xapiri na cosmovisão yanomami através da proteção da floresta e do enfrentamento das epidemias. Na análise do trecho 3 buscamos destacar a importância dos xamãs:

(leitura do texto 3)
 P: O que vai acontecer se os brancos continuarem matando os xamãs?
 E: O céu vai cair

E: Doenças e epidemias

Antonio: Não vai acontecer nada

P: Estamos perguntando da perspectiva dos yanomami pessoal, do ponto de vista deles. Mas pensando da nossa perspectiva, o que vai acontecer se os indígenas continuarem sendo mortos pelos brancos? Será que não vai acontecer nada? O que vai acontecer com o meio-ambiente?

E: Vai ter mais desmatamento

E: Vai ficar cada vez mais quente

P: Então precisamos repensar essa ideia de que a violência contra os indígenas não nos afeta, há consequências para todos nós.

(continuação da leitura)

P: Então qual a função dos xamãs? (pergunta 5)

E: Segurar o céu

P: E a importância deles para a humanidade, na visão yanomami? (pergunta 6)

E: Eles vão proteger a humanidade

P: A humanidade toda ou só os yanomami?

E: Todos os humanos

(Fim)

Novamente, a fala do estudante Antoino descredibilizando a narrativa de Kopenawa a partir de uma perspectiva eurocristã, mostrou sua relutância em fazer esse exercício de interpretação da cultura e cosmovisão do outro, porém, seu comentário abriu espaço para problematizarmos as consequências das violências contra os povos indígenas para a sociedade como um todo. Assim, ao final da discussão os estudantes puderam compreender o protagonismo dos xamãs para o equilíbrio cosmo-ecológico do planeta a partir da perspectiva yanomami.

No encontro seguinte analisamos alguns trechos que expressavam a crítica e denúncia de Kopenawa aos *Nape*, o povo da mercadoria, problematizando a perspectiva mercantilista da sociedade ocidental capitalista acerca da natureza e suas consequências para as populações yanomami e para o meio-ambiente:

(Leitura do trecho 1)

P: O que ele fala sobre o modo de vida dos brancos?

E: Que eles são egoístas

E: Só querem saber de dinheiro

E: Estão acabando com tudo

(Leitura do trecho 2)

P: Por que ele (o autor) afirma que essas mercadorias deixam os homens cegos?

E: Por que eles estão desmatando a floresta

E: Por que eles só querem saber do dinheiro

P: E quando ele fala que ‘todos os brancos acabaram por imitar o mesmo jeito?

E: Que eles foram se encontrando até virarem todos iguais
 E: Que todo mundo tem o mesmo tipo de pensamento, o mesmo modo de vida
 P: Por que o autor se refere aos brancos como o povo da mercadoria? (pergunta 1)
 E: Porque os brancos fabricam muitas coisas
 E: Porque os brancos só querem saber de mercadorias
 P: É isso, sobre sermos uma sociedade consumista. E por que os brancos têm destruído a floresta?
 E: Dinheiro
 E: Para fabricarem coisas

O diálogo evidencia que os discentes em questão interpretaram corretamente o texto e a perspectiva de Kopenawa sobre os não-indígenas, compreendendo sua crítica às relações de consumo exacerbado e do lucro à custo da destruição ambiental. Demos continuidade a discussão sobre o assunto analisando o trecho do livro que trata do garimpo:

(Leitura do trecho 2)
 P: O que ele diz que vai acontecer?
 E: O céu vai cair
 P: E o que vai provocar a queda do céu?
 E: Poluição
 E: Morte dos xamãs
 P: Ele também fala da vingança dos xapiri pela morte dos xamãs. E o que acontece quando os brancos garimpam e tiram os minérios da terra? (pergunta 3)
 E: Deixa eles doentes e contaminados
 E: Epidemias
 P: As epidemias xawara que são causadas pelos seres maléficos (tempo para responder seguido da leitura do trecho 3)
 P: De acordo com o texto, como o garimpo ilegal afeta a floresta e os yanomami (pergunta 4)
 E: Contamina as águas
 E: Espantam os animais
 E: Epidemias
 (tempo para responder)
 P: Como o autor se refere aos garimpeiros no texto? Por que?
 E: Só querem saber de ouro
 E: Seres maléficos
 E: Espíritos queixadas
 P: E porcos do mato. Mas por que?
 E: Porque eles destroem tudo pelas riquezas
 E: Porque eles ficam revirando a terra atrás do ouro
 P: Eles escavam toda a terra em busca de ouro e deixam para trás um rastro de lama e destruição, por isso são comparados com porcos do mato
 (Fim)

Na discussão do trecho em questão os participantes puderam problematizar os impactos

socioambientais do garimpo a partir da visão yanomami relacionando a atividade dos garimpeiros com as epidemias xawaras e a queda do céu. Caminhando para nossa última análise do texto de Kopenawa, discutimos novamente sobre as relações dos yanomami com a floresta, destacando sua atuação em defesa da mesma e problematizando a perspectiva mercantilista e antropocêntrica do ocidente capitalista:

(Leitura trecho 1)

P: Ele fala sobre os modos de vida dos yanomami, quem ensinou eles a viver dessa forma?

E: Omama

P: Omama falou para eles destruírem a floresta?

E: Não

P: Falou o que?

E: Cuidar da terra

E: Se alimentar

(continuação da leitura)

P: Qual a diferença dos modos de vida yanomami para o modo de vida dos nape, dos brancos?

E: Em harmonia com a natureza

E: Os yanomami vivem em equilíbrio com a natureza, e os brancos querem desmatar tudo para terem riqueza

P: Então esse é o modo de vida dos yanomami, um modo de vida tradicional que existe há milhares de anos. E o que vai acontecer com esses modos de vida se a floresta for destruída?

E: Vão passar fome

E: Vai acabar a caça

P: Então o modo de vida deles é importante porque ajuda a conservar a floresta, manter ela de pé, eles precisam da floresta para viver e manter a cultura, os espíritos

(leitura trecho 2)

P: De acordo com o texto, por que os yanomami querem proteger a floresta?

E: Porque o povo dele vai acabar morrendo de epidemia

E: Omama que deu vida para a floresta

E: Eles não querem viver igual aos brancos, querem viver do jeito deles

P: Para manter os modos de vida deles, a cultura deles

(Leitura trecho 3)

P: Para os Yanomami a floresta é mais valiosa que o ouro ou o dinheiro, Por quê?

E: Porque a floresta é a fonte de riqueza para eles, onde tem os alimentos, os animais

E: Porque é onde eles habitam, onde tem os espíritos da floresta

P: Por quê ele fala que não trocaria a floresta e os rios pelo ouro?

E: Porque a floresta fica destruída e eles ficam doentes

E: Porque os brancos só sabem destruir a floresta

P: Pros brancos produzem essas riquezas o que acontece?

E: Desmatamento

E: Destruição

E: Poluição

E: Mortes

P: Então para eles a riqueza dos brancos significa a destruição, a morte, por isso ele fala que a floresta é muito mais valiosa que o ouro, que nem todo dinheiro do mundo vai pagar a floresta, os rios e as mortes. Então a noção de riqueza é diferente, para eles o ouro não vale tanto assim, não vale mais que a floresta e o bem estar

E: O pacu vale mais (risos)

P: O macaco e anta valem mais né (risos), os espíritos, as vidas humanas como ele fala no texto

O diálogo mostra que os estudantes puderam reconhecer a importância da floresta para a manutenção da cultura e dos modos de vida yanomami, e como essas existências contribuem para a proteção da floresta e da biodiversidade. Seguindo a discussão, analisamos os dois últimos trechos selecionados que apresentavam uma crítica a perspectiva ocidental e ao comportamento dos não-indígenas:

(Leitura trecho 4)

Fizemos uma breve explicação do trecho contextualizando a luta pela demarcação das terras contínuas. (continuação da leitura)

P: Por que ele diz que os brancos é que são ignorantes?

E: Porque eles não querem saber se tem pessoas na floresta, espíritos ou animais, só querem saber de riquezas

E: Porque eles não escutam os indígenas

P: Ele faz uma provocação, os brancos vivem chamando os indígenas de ignorantes, mas olha o comportamento dos brancos, o que fazem com a floresta?

E: Matando

E: Destruindo

P: E os indígenas?

E: Preservando

E: Protegendo

(Leitura trecho 5)

P: Ele quer proteger só a floresta onde eles moram?

E: Não

E: Querem proteger o mundo inteiro

P: Eles percebem que o mundo todo corre risco, que o mundo todo está conectado, não adianta proteger só um território

P: Então de que forma o modo de vida dos yanomami contribuem para a conservação do meio-ambiente?

E: Não estão desmatando

E: Estão plantando

E: Não retirando os recursos

E: Não poluem os rios

P: Por que eles não destroem a natureza?

E: Porque a natureza tem vida

E: Por causa dos espíritos

P: Então o modo de vida deles é que mantém a floresta em pé, protegida,

porque eles também dependem daquela floresta, da caça, das plantas, então o modo de vida dos povos indígenas no geral contribui para a conservação do meio-ambiente. De acordo com o livro o que vai acontecer se a gente continuar destruindo a floresta?

E: O céu vai cair

P: O céu vai cair e causar o fim dos seres humanos e dos animais, de acordo com a visão do xamã yanomami. E a gente pode estabelecer uma relação da queda do céu com os problemas ambientais que a gente tá vivendo, dá para fazer uma comparação?

E: Sim

P: O que a ciência diz que vai acontecer se a gente continuar destruindo a floresta e poluindo?

E: Aquecimento global

P: Então dá para a gente fazer uma relação entre as crises climáticas, o futuro do planeta e da humanidade com a queda do céu. Essa também é uma forma dos yanomami de denunciar esses problemas, dizer que se continuarmos prejudicando a natureza nossa espécie corre o risco de desaparecer

Durante essa última análise, colocamos em destaque o protagonismo dos yanomami na defesa da floresta e a importância de sua atuação, seus modos de vida e sua cosmovisão para a sociobiodiversidade. No final da discussão a turma pôde ainda relacionar a cosmovisão da queda do céu com o colapso ambiental e os desafios socioclimáticos provocados pela sociedade capitalista.

Assim, as discussões e análises da obra de Kopenawa contribuíram para que os estudantes aprendessem sobre a cultura e cosmovisão yanomami, compreendendo sua crítica ao ocidente e sua atuação cosmopolítica para conter a queda do céu. A partir dessa imersão na cultura e cosmologia yanomami, esperamos que os estudantes tenham desconstruído a imagem estereotipada que tinham dessas populações, passando a valorizar suas culturas e ressignificar suas relações para uma convivência mais respeitosa.

Por fim, buscamos ainda ilustrar a cultura e cosmologia yanomami através das manifestações artísticas do festival folclórico de parintins e da exibição do filme “A Última Floresta”. No fim de semana após as aulas, houve em 18 de novembro um evento relacionado ao Festival do Peixe Ornamental de Barcelos (tradicional festival folclórico da cidade que ocorre anualmente) onde as agremiações lançaram seus temas para o próximo festival a ser realizado no fim de Janeiro. Como o festival é muito popular na cidade e vários estudantes participam das apresentações, aproveitamos que o assunto estava em alta para exibir e discutir em sala de aula as apresentações do boi caprichoso relacionadas aos povos yanomami e para discutir sobre a valorização das culturas indígenas nos festivais folclóricos.

Durante a exibição do primeiro vídeo da apresentação do boi caprichoso no festival de 2023, os estudantes da turma Açaí permaneceram atentos. Ao final do vídeo iniciamos a discussão perguntando aos estudantes o que eles acharam das apresentações, no geral as respostas foram positivas e vários discentes afirmaram ter gostado das apresentações, alguns ainda brincaram que preferiam as apresentações do Boi Garantido. Perguntamos então quais elementos da cultura yanomami eles conseguiram identificar nas letras, confira algumas das respostas na turma Açaí:

E: A queda do céu

E: Omama

E: Epidemia Xawara

E: Xapiri

E: Mãe terra

P: E o que a cena está retratando?

E: Os yanomami sofrendo

P: Por que os yanomami estão sofrendo?

E: Com as epidemias

P: Essas epidemias são provocadas por quem?

E: Por que estão destruindo a terra?

P: Quem?

E: Os fazendeiros

P: Nesse caso a música fala sobre os garimpeiros. A música fala do ouro canibal em referência ao garimpo que tem devorado a floresta e os yanomamis.

Podemos ver que os estudantes souberam identificar os elementos da cultura yanomami presentes na letra da música, demonstrando o que aprenderam a partir da obra de Kopenawa. Em seguida, exibimos o segundo vídeo. Logo no início perguntamos se eles sabiam identificar quem era o indígena que estava entrando na arena junto ao locutor do Boi Caprichoso:

P: Quem é esse aí entrando na arena junto com o narrador?

E: Krenak?

P: Não

Fabiana: É o Davi Kopenawa

P: Acertou!

(Fim do vídeo)

P: E aí, o que vocês entenderam da letra?

E: Entendi nada não

(creio que ele se referiu a dificuldade de escutar e entender a letra, já que esse vídeo não era legendado...)

P: O que está sendo retratado na cena?

E: Um ritual

P: Está retratando um ritual xamânico. E qual é a função do xamã?

E: Cuida da aldeia

P: De que forma? O que mais?

E: Proteger

P: De que?

E: Das epidemias

P: Ele chama os espíritos para combater as epidemias xawara e também pra eles fazerem o que mais?

E: Segurar o céu

Através do vídeo os estudantes puderam visualizar um pouco dos aspectos da cultura yanomami na forma de representações artísticas e refletir sobre a crítica feita pelo boi caprichoso ao garimpo. Convidamos os estudantes para refletir sobre como a cultura yanomami tem ganhado visibilidade em alguns espaços como no festival de parintins, apesar de não ser tão valorizada em nosso município onde temos a presença desses povos. Perguntamos o que os estudantes pensavam sobre o assunto e a opinião deles sobre a temática indígena presente nos festivais:

E: É legal

P: Vocês acham importante?

E: Sim

P: Por que?

E: Pra gente aprender sobre a cultura deles

P: Isso contribui para valorização dessas culturas. O festival tem sido um espaço de valorização e reafirmação da cultura e identidade indígena, ribeirinha, cabocla, assim como nosso festival de Barcelos. Vocês acham que ele também contribuía para valorização das culturas indígenas?

E: Sim

E: Não

P: Não tem elementos indígenas no nosso festival?

E: Sim, tem o tuchaua, a índia guerreira, o pajé

P: Tem a ala dos povos indígenas também, as músicas que trazem elementos indígenas. E qual o tema dos peixes esse ano?

E: Caa-boc

P: É sobre o que?

E: Sobre os caboclos

P: E quem seriam esses caboclos?

E: Nós

E: Os pescadores

P: O termo caboclo geralmente é utilizado para se referir aos descendentes de indígenas, pode ser considerado um termo pejorativo porque também foi usado para tentar negar a identidade indígena das pessoas. Mas também se refere a uma cultura e um modo de viver que se aproxima dos ribeirinhos, e que possui vários elementos de origem indígena

A exibição dos vídeos levantou discussões importantes na sala de aula sobre a valorização das culturas e identidades dos povos indígenas. A arte presente nos festivais folclóricos do Amazonas pode ser um instrumento de aproximação a essas culturas,

contribuindo ainda para a reafirmação e retomada de identidades. Dessa forma, podemos afirmar que as apresentações folclóricas podem ser utilizadas como recursos pedagógicos para o ensino de histórias e culturas indígenas.

3.2.8 Memórias dos rios e das florestas: história indígena na Amazônia

O último tema trabalhado com os discentes em nossa intervenção pedagógica foi história indígena na Amazônia, onde discutimos sobre protagonismo indígena na história antiga da Amazônia e na resistência à colonização, debatendo ainda questões como a colonialidade da história.

Durante a aula realizada em 12 de novembro de 2024, abordamos a história antiga da Amazônia, contando um pouco da história dos povos indígenas a partir da arqueologia. A Arqueologia da Amazônia tem se mostrado como um caminho possível para contarmos as histórias dessas antigas civilizações que habitavam e ainda habitam as Amazônias há mais de 14 mil anos (Tamanaha, 2021), e uma ferramenta pedagógica que permite aos estudantes acessar esse passado ancestral e perceber os povos indígenas como povos, culturas, saberes e modos de vida milenares que se constituíram no contato e manejo da floresta, caçando, pescando, produzindo arte, cantando, dançando, celebrando, domesticando plantas e alterando a paisagem, e que essas culturas e modos de vida ainda resistem (Tamanaha, 2021). Dessa forma, os estudantes podem ter uma perspectiva da história dos povos indígenas da Amazônia para além da história eurocêntrica estabelecida pela colonialidade, trazendo novas perspectivas reveladas pela arqueologia que nos contam histórias desses povos e seus conhecimentos.

Nossa abordagem acerca da história e arqueologia da Amazônia abordou os seguintes pontos: a produção de cerâmica (marajó, tapajós e do médio solimões), as alterações na paisagem e a floresta antrópica e as cidades-jardins enquanto descobertas recentes da arqueologia, evidenciando práticas agrícolas e a domesticação de plantas, trazendo o exemplo de frutos como o cupuaçu e o pequiá que ainda hoje fazem parte da cultura alimentar amazônica. Por esse caminho arqueológico, foi possível mostrar aos estudantes outros mundos possíveis constituídos a partir de outras relações com a natureza que evidenciam um Bem-Viver Amazônico repleto de saberes e que ainda reside nos modos de vida dos povos tradicionais, sejam eles ribeirinhos, indígenas e quilombolas.

Em 13 de novembro de 2024, abordamos a colonização do Brasil a partir do documentário “Guerras do Brasil.Doc: Ep. As guerras de conquista”, que conta com a participação de Ailton Krenak, historiadores e vários outros indígenas que abordam questões

relacionadas a violência colonial como os genocídios, a escravidão e a catequização indígena, além de alguns aspectos relacionados a diversidade dos povos e os modos de vida de suas sociedades antes da chegada dos colonizadores.

Assim, utilizamos o documentário para fazer uma contextualização histórica mais ampla, e em seguida adentrarmos no tema da colonização da Amazônia e a resistência indígena. Em 14 de novembro de 2024, terceiro encontro, falamos sobre os processos de colonização da Amazônia, desde as primeiras expedições de reconhecimento às atividades missionárias, problematizando a escravidão indígena e o extrativismo como principais atividades econômicas do colonialismo português na Amazônia. Por fim, abordamos a resistência indígena ao colonialismo trazendo narrativas históricas sobre a resistência de diferentes povos, dando destaque para a história da resistência Manaós liderada por Ajuricaba no Rio Negro (Guzman, 1997).

É importante que essas histórias sobre as resistências indígenas na Amazônia sejam trazidas à tona, de modo que os sujeitos amazônidas possam compreender os processos sócio-históricos ocorridos em sua região de origem, e como são formativos da sociedade local, percebendo suas implicações para a realidade a sua volta. Assim, os estudantes tiveram a oportunidade de compreender os indígenas amazônidas como agentes históricos do tempo de ontem e de hoje capazes de influenciar, de alterar e de transformar a realidade, de forma que os educandos possam também reconhecer suas potencialidades como agentes sociais, com capacidades de agenciamento do mundo ao seu redor. Por fim, os educandos puderam refletir sobre os conflitos e as violências atuais como permanências da colonização, sendo que as resistências indígenas podem servir como inspiração para o enfrentamento da colonialidade.

3.2.9 Os estudantes que ajudam a segurar o céu

Quando pensamos na intervenção pedagógica, a intenção era envolver e engajar os estudantes de forma que pudessem atuar como protagonistas em ações que contribuíssem de alguma forma para as lutas dos povos indígenas e para a valorização de suas histórias e culturas na Escola Badalotti e no município de Barcelos. A manifestação contra a PEC 48 foi uma prática onde alcançamos esse objetivo. Seguindo por esse caminho da pedagogia da luta, instigamos os estudantes para pensarmos novas intervenções a serem realizadas.

A primeira ideia que apresentamos às turmas foi a realização de um evento na escola onde eles pudessem divulgar o que aprenderam sobre as histórias e culturas indígenas para o restante das turmas do ensino médio, e que houvesse a presença e participação das associações

indígenas. Os estudantes da turma Açaí demonstraram descontentamento com a ideia do projeto devido alguns motivos, o receio e a timidez de apresentarem para outros estudantes, mas também percebemos um certo ar de repulsa às atividades escolares por parte de alguns, algo comum entre adolescentes do ensino médio. Já na turma Castanha houve maior empolgação com a ideia e os discentes formaram grupos com intenção de produzir vídeos, poemas, peça de teatro e exposições de imagens, porém devido ao período de avaliações finais e encerramento do bimestre não houve tempo para prepararmos essas apresentações, mas mantemos o evento e organizamos outras atividades que iremos descrever mais adiante.

Como já havíamos problematizado a colonialidade da história e também os monumentos e homenagens à colonizadores e pessoas que empreenderam violências contra populações indígenas e negras, a outra ideia que levamos aos estudantes foi de elaborarmos uma proposta para criação de datas comemorativas no município referentes às histórias e culturas dos povos indígenas locais. Quando apresentamos a ideia na Turma Castanha, os estudantes ficaram empolgados com a ideia de participarem da criação de uma data comemorativa no município. A Turma Açaí, inicialmente não demonstrou muito interesse, alguns estudantes tiveram uma compreensão da ação somente como mais uma atividade pedagógica a ser realizada na sala de aula, mas quando explicamos que a ideia era elaborar a proposta e entregar às autoridades do município a reação deles mudou e logo ficaram animados.

Combinamos com cada turma e nos reunimos na aula seguinte (19 de novembro na turma Castanha e 21 de novembro na turma Açaí) para realizar a escrita coletiva da proposta. Como eram duas turmas e dois processos de escrita, pensamos então na criação de duas datas comemorativas. Com a Turma Açaí sugerimos e decidimos coletivamente pela criação do “Dia das Culturas Indígenas” para celebrar as diferentes culturas indígenas presentes no município, e com a Turma Castanha propomos a criação do “Dia da Resistência Indígena” referente a resistência histórica dos indígenas Manaós sob a liderança de Ajuricaba no Rio Negro.

Para nossa escrita coletiva utilizamos o projetor para que os estudantes fossem sugerindo o texto e acompanhando o que era escrito em tempo real. Na turma Açaí os estudantes estavam dispersos, muitos conversavam entre si, outros utilizavam o celular de modo que foram poucos os que contribuíram para a elaboração do texto. Na turma Castanha a turma estava mais focada e um número maior de estudantes participou ativamente da atividade, embora nem todos tenham contribuído com sugestões para o texto, de um modo geral a turma acompanhou todo o processo que envolveu importantes reflexões e discussões, conforme o trecho da gravação que transcrevemos abaixo:

P: Nosso texto tem que falar qual nosso objetivo e qual a importância. O que a gente tá querendo? Por que é importante a criação dessa data? A gente pode iniciar assim “Nós estudantes da turma do 1º1 da escola Pe. João Badalotti”

Renato: Queremos

Carolina: Solicitamos

P: “Solicitamos às autoridades competentes”... o que?

Caetano: Uma lei

P: A criação?

Mauro: A criação de uma lei

P: “A criação de uma data comemorativa em forma de lei”, pode ser?

Lelia: E a importância?

P: Vamos colocar no próximo parágrafo. “A criação de uma data referente a história da resistência indígena no rio negro durante o período colonial”. Vamos explicar um pouco sobre o que foi essa resistência. Quem tava resistindo, qual povo?

Anderson: Os Manaós

Mauro: “Os Manaós sofreram”

P: Isso, algo assim. “A luta dos Manaós”

Mauro: “A resistência”

P: Botei luta pra não repetir a palavra resistência. Pode ser “a luta anticolonial dos Manaós”

Renato: É ficou bonito. A luta anticolonial

P: “Dos Manaós, sob a liderança” de quem?

Gilberto: Do Ajuricaba

P: “Foi um episódio importante para nossa história” (...) “representou a luta contra a escravidão”

Mauro: E a luta pelos territórios

P: “Pelos territórios, as culturas e modos de vida dos povos originários”. E como vamos explicar porque é importante a gente celebrar essa história e essa data?

Mauro: “Em forma de homenagem”

P: Vou anotar aqui. A data da carta sobre a morte do Ajuricaba é de 26 de setembro, podemos usar como referência. “A luta anticolonial dos indígenas Manaós, sob a liderança de Ajuricaba, foi um episódio importante de nossa história, representou a luta contra a escravidão e pela manutenção das culturas e modos de vida dos povos originários”. E porque é importante?

Renato: É uma forma de mostrar a importância que tem os povos indígenas

P: Podemos colocar “valorizar” né?

E: Sim

P: Então vamos colocar “valorização da história e cultura dos povos indígenas”. Agora vamos explicar a data e o que vai determinar a lei. Ai a gente pode conversar com o pessoal da associação Xoromawe para eles também participarem da nossa petição e no dia do nosso evento a gente coleta as assinaturas do resto da escola
(Vários estudantes falando ao mesmo tempo)

Durante a escrita os estudantes puderam refletir sobre como a história pode contribuir para a valorização dos povos originários. A fala de Renato sobre a importância dos povos indígenas mostrou ainda sua compreensão sobre a relevância dos povos originários. Dando continuidade a atividade:

P: Vamos falar sobre a carta e a escolha da data agora

Mauro: “A carta escrita por...”

P: Ah é, vou colocar aqui, “a carta de João Maia da Gama”...ou melhor, “o documento histórico que informa a prisão e morte do líder Ajuricaba, a carta de João Maia da Gama ao rei de Portugal”, a gente tem que explicar que é uma data simbólica, né isso? “Sendo assim”

E: “Sendo assim, exigimos que vocês façam uma lei”

(Risos)

P: “Sendo assim”...

E: Uma data simbólica para o Amazonas

P: “Propomos que na data simbólica do dia 26 de setembro seja celebrado o dia da resistência indígena”? Ou resistência indígena no Rio Negro? Qual melhor?

E: Rio negro seria quase todo o Amazonas

P: É porque os conflitos se estenderam nesse trecho daqui até o baixo rio negro nas proximidades de Manaus, mas depois a gente decide isso, vamos tentar finalizar

E: “Como uma data simbólica a respeito da resistência indígena”

P: Boa. Agora a gente pode dizer que a data deve ser incorporada nos calendários oficiais das escolas do município. “Para que ocorram atividades na escola”? “Para que seja celebrado”?

(...)

P: “De forma que o tema seja abordado nas escolas” pode ser?

E: Sim

P: Vamos ler como ficou: “Nós, estudantes da turma do 1º da Escola Estadual Padre João Badalotti, solicitamos às autoridades competentes a discussão para a criação de uma data comemorativa em forma de lei, referente a história da resistência indígena no Rio Negro durante o período colonial. A luta anticolonial dos indígenas Manaós sob a liderança de Ajuricaba, foi um importante episódio de nossa história e representou a luta contra a escravidão indígena e pela manutenção das culturas e modos de vida dos povos originários. O documento que informa a prisão e morte de Ajuricaba é a carta de João Maia da Gama ao rei de Portugal, datada em 26 de setembro de 1727, sendo assim, propomos que nessa data simbólica seja celebrado no município de Barcelos o dia da resistência indígena no Rio Negro, visando a compreensão, o respeito e a valorização da história e cultura dos povos indígenas da região. A data deve ser incorporada no calendário oficial do município e na rede municipal de ensino, de forma que o tema seja abordado nas escolas da cidade.” Pra finalizar a gente também pode acrescentar que a data contribuiria para o fortalecimento da lei 11.645/08 e para o rompimento do silenciamento sobre o passado

indígena, dando visibilidade a essas histórias e também a luta dos povos indígenas na atualidade. O que vocês acham?

E: Podia virar feriado

P: Aí já é outra história. Finalizamos então nosso texto, vou convidar a vereadora para vir no dia do nosso evento e a gente entrega pra ela

A atividade de escrita coletiva não só contribuiu para a reflexão dos estudantes sobre a visibilidade da história e do passado indígena, mas também para pensar o desenvolvimento de políticas públicas de fortalecimento do ensino da temática indígena e de valorização de suas culturas e identidades. Além disso, através da pedagogia da luta, a atividade serviu como educação cidadã demonstrando possibilidades de organização e mobilização dos estudantes para a atuação política e a transformação social, onde os discentes puderam se engajar em ações efetivas em favor da luta dos povos indígenas. Vejamos como a atividade ocorreu na turma Açaí:

P: Vamos lá pessoal, como a gente pode começar nosso texto? Para quem a gente tá escrevendo mesmo?

Vinicius: Caros vereadores

Daniela: Excelentíssimas autoridades

Max: Esse aí professor

P: “Excelentíssimas autoridades...nós estudantes da turma Açaí, viemos por meio deste documento...” fazer o que? Qual nosso objetivo?

Vinicius: Que a gente quer criar uma data

P: Qual data?

Vinicius: Dos povos indígenas

P: Então a gente precisa falar nosso objetivo, que é criar uma data comemorativa sobre as culturas indígenas. “Solicitar a criação de uma data comemorativa para as culturas indígenas do município”. Pra quê? Qual a importância em criar essa data?

Ronaldo: Pra comemorar

P: Que mais?

Vinicius: Pra não ficarem esquecidos

P: Isso! podemos colocar “como forma de valorizar as culturas indígenas do município”?

E: Sim

P: Também ajuda a combater o preconceito?

Max: Ajuda

P: Como?

Max: Aprendendo sobre eles

P: “Como forma de valorizar as culturas e combater os preconceitos” (pessoas falando ao mesmo tempo, estudantes dispersos e conversando)

P: Pessoal vamos guardar o celular, vocês não estão participando nem prestando atenção

Ronaldo: Eu to professor

P: Tu fala isso e volta pro celular de novo?

(Risos)

P: Presta atenção aqui.

No início da atividade buscamos estimular a reflexão e participação dos estudantes com algumas perguntas provocativas sobre os objetivos de nossa proposta e sua importância. Ao responder que a lei contribuiria para que os povos não ficassem “esquecidos”, Vinicius demonstrou compreender como os povos indígenas enfrentam processos de invisibilização e apagamento, e que a criação da data contribuiria para sua visibilidade. Seguindo o diálogo, Max afirmou que a data poderia servir para combater preconceitos ao promover conhecimentos sobre esses povos. Logo em seguida a turma ficou dispersa, estudantes começaram a conversar entre si e a utilizar celulares, pedimos para que guardassem os aparelhos (mais de uma vez) e que fizessem um esforço para participar da atividade. Buscando dar continuidade a atividade, o discente Vinicius nos apresentou uma lista com possíveis benefícios proporcionados? pela lei, realizei a leitura e logo questioneei:

P: Promover o conhecimento e respeito; combater o preconceito; enriquecer a cultura barcelense com a diversidade; estimular a interação entre as comunidades indígenas e não indígenas; fortalecer a identidade cultural dos estudantes indígenas; desenvolver projetos educacionais que valorizem a história e cultura dos povos indígenas; sensibilizar a sociedade sobre a importância da diversidade cultural; construir uma sociedade mais justa e democrática

P: Pesquisou na inteligência artificial?

Vinicius: Sim

P: Sua intenção foi boa, mas a ideia da atividade é a gente poder discutir e refletir sobre essas questões, criar um texto junto com nossas próprias ideias. Pessoal vamos fazer silêncio por favor, vocês tão conversando muito.

[...]

P: Sabe o que eu acho que a gente deveria incluir, que as culturas indígenas devem ser trabalhadas em sala de aula, e colocar como atenção especial os povos indígenas locais como os yanomami, porque eles são as principais vítimas de preconceito, então acho que a cultura deles deveria ser trabalhada em sala de aula, vocês concordam?

Bruce: Sim professor, fala mais (tom sarcástico)

P: E o restante da turma, o que acha?

(silêncio)

P: E qual vai ser o dia que vamos escolher? Tem que ter a ver com os povos indígenas

Renata: Tem uma data que comemora o dia do índio né?

P: Sim, 19 abril, então não pode ser na mesma data

Julian: Pode ser um dia depois professor, ou um dia antes

Vinicius: É que a gente já aproveita e comemora junto

P: Eu acho que seria melhor em outro mês porque aí dá pra abordar o assunto em diferentes períodos do ano

Max: É verdade

Bruce: Faz um mês depois então

P: Pensei da gente colocar talvez a data do nascimento do Davi Kopenawa, já que ele nasceu no território de Barcelos né... quer dizer na verdade Barcelos que nasceu em território indígena

Beatriz: Isso professor

P: Galera vamos ler aqui rapidinho pra ver como tá ficando. “Excelentíssimas autoridades, nós estudantes da turma Açaí da escola estadual Padre João Badalotti, viemos por meio deste documento solicitar a criação do Dia das Culturas Indígenas no dia 18 de fevereiro como forma de valorizar as culturas indígenas, promovendo o respeito e o combate ao racismo. A data, que homenageia o grande líder yanomami Davi Kopenawa, deve ser incluída nos calendários oficiais das escolas do município, de forma que as culturas indígenas sejam abordadas nas aulas, com atenção especial para o povo yanomami e demais etnias presentes em Barcelos.” Ficou bom?

E's: Sim

P: Se precisar depois a gente faz alguma alteração

Como podemos observar através do diálogo, engajar os estudantes como protagonistas em uma atividade escolar pode ser desafiador. A participação menos expressiva, as conversas paralelas e o uso dos celulares podem criar um ambiente hostil ao aprendizado. Além disso, o uso de sites de busca e de inteligências artificiais pode inibir o pensamento crítico e autônomo dos estudantes. Apesar das ocorrências, buscamos contornar a situação e instigar os discentes a participarem do debate. Dessa forma, mesmo com as dificuldades apresentadas, a discussão e elaboração dessa proposta de lei para instituir o Dia das Culturas Indígenas demonstrou a compreensão dos estudantes em pensarmos políticas públicas para a valorização das culturas indígenas. Por fim, ao concordar com a data proposta e a inclusão da cultura yanomami no texto, os estudantes demonstraram ainda a ressignificação de suas relações com essas populações, o que certamente ocorreu a partir do estudo sobre a história e cultura yanomami e da leitura e discussão da obra de Davi Kopenawa, evidenciando assim o êxito de nossa intervenção pedagógica

Após a realização de alguns ajustes no texto de nossa proposta de lei, articulamos com representantes da Associação Xoromawé Geraldo Yanomami e Rui Leno, a participação e inclusão da associação como requerentes da proposta. O texto preliminar foi apreciado para que eles também pudessem contribuir com críticas ou sugestões de alteração, de modo que pudessem se sentir contemplados pelo texto. Neste contexto, nossa proposta se tornou uma petição colaborativa que marcou uma importante aliança entre os estudantes e os sujeitos

indígenas da Associação Xoromawe.

Por fim, entramos em contato com a vereadora e professora Raycka Lacerda³¹ e explicamos sobre nossa proposta, convidando-a para participar do evento como representante da Câmara Municipal de Barcelos, para receber formalmente pelas mãos dos estudantes e dos líderes da associação a proposta da lei para a implementação das datas comemorativas para que sejam discutidas pelas autoridades responsáveis.

3.2.10 Encontro Intercultural Urihi Kea, Povos Indígenas: Educação, Arte, Cultura e Meio-ambiente

O I Encontro Intercultural Urihi Kea, Povos Indígenas: Educação, Arte, Cultura e Meio-ambiente foi realizado na escola Badalotti no dia 26 de novembro de 2024 e contou com apresentações dos estudantes e a participação de representantes da Associação Xoromawé Indígena. O público presente era composto pelas turmas de ensino médio e professores do turno matutino da escola. Como estávamos trabalhando na organização do evento, não foi possível registrar o evento na íntegra e transcrever as falas. Dessa forma, optamos por um relato menos detalhista, que pudesse sintetizar as atividades realizadas a partir de nosso olhar enquanto professor-pesquisador.

Iniciamos o evento com uma fala de boas-vindas e a composição da mesa pelos representantes e colaboradores da Associação Xoromawe Indígena. Em seguida, dando continuidade, contextualizamos para o público que se tratava de um evento organizado pelos estudantes das turmas de primeiros anos para promover um diálogo com as culturas indígenas e compartilharmos os saberes sobre os povos originários que construímos ao longo de nossa intervenção pedagógica. Justificamos ainda a importância do ensino da temática indígena na escola e o trabalho que estava sendo realizado.

³¹ Raycka Lacerda é professora da Secretaria de Educação de Estado do Amazonas (SEDUC/AM) na Escola Estadual Padre João Badalotti, foi eleita vereadora em 2020 e reeleita nas eleições municipais de 2024.

Figura 17 - Composição da mesa do evento: Ana Lacerda, Geraldo Yanomami, Rui Leno, Anselmo Yanomami



Fonte: autoria própria (2024)

Realizamos uma breve apresentação de dois painéis informativos, o primeiro contendo dados sobre meio-ambiente e violência contra os povos indígenas, elaborados pelos estudantes Gustavo, Samuel e Geralda da turma Açaí, e o segundo destacando diferentes personalidades indígenas e suas diferentes atuações em defesa dos povos indígenas e do meio-ambiente, elaborado por Tereza, Catherine e Vanda, estudantes da turma Castanha. Por fim, comentamos sobre a necessidade de promovermos uma convivência respeitosa e sem preconceitos contra as populações indígenas do município.

Em seguida, a palavra foi passada para os membros da Associação Xoromawé Indígena Rui Leno, Geraldo Yanomami, Ana Lacerda e Anselmo Yanomami. Em resumo, a fala de Rui Leno apresentou a Associação e seus objetivos de representar e apoiar os yanomami e demais etnias no município. A fala de Geraldo (Figura 18) foi sobre a atuação da associação e o fortalecimento da cultura yanomami.

Figura 18 - Momento da fala de Geraldo Yanomami, presidente da Associação Xoromawe Indígena durante o Encontro Intercultural Urihi Kea



Fonte: autoria própria (2024) essa foto deveria vir acima quando cita quem está falando

A colaboradora Ana Lacerda falou sobre o preconceito enfrentado pelas populações yanomami na sede do município e a necessidade da sociedade local desenvolver um olhar mais respeitoso para os yanomami. O convidado Anselmo Yanomami, abordou em sua fala a cultura e os conhecimentos yanomami, compartilhando alguns aspectos da cosmologia yanomami. Ele ainda comentou sobre alguns problemas sociais enfrentados por essas populações na cidade de Barcelos, citando o alcoolismo e a violência.

Após a fala dos associados, convidamos os estudantes para realizarem suas apresentações. Os discentes Mauro e Anderson (turma Castanha) para a apresentação e análise do videoclipe da música Bling Bling³² da artista indígena Katu Mirim, explicando que se tratava de uma crítica ao garimpo ilegal. Outro grupo de estudantes composto por Gilberto, Francisco e André (turma Castanha) apresentou as biografias de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, e em seguida a dupla Lelia e Anderson (turma Castanha) apresentou sobre o livro A Queda do Céu.

Após as apresentações, os estudantes Cleyson Siqueira da turma Açaí e Gustavo Ramon e Alexandre Henderson da turma Castanha (utilizamos os nomes reais dos estudantes já que os mesmos poderiam ser identificados na figura 19) foram chamados para realizar a leitura da

³² Katu Mirim é uma artista indígena da etnia Boe Bororo, compositora e cantora do gênero Rap é ativista pelas causas indígenas e aborda temas como descolonização e futurismo indígena em suas letras. Katu Mirim - Bling Bling. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vtBDAM4cSRA>. Acesso em 12 de fevereiro de 2025.

nossa proposta de criação de lei para instituição das datas celebrativas relativas à história e cultura dos povos indígenas no município. Após a leitura, os educandos e o presidente Geraldo da Associação Xoromawe Indígena entregaram juntos a petição para a vereadora Raycka Lacerda, que fez uma fala de compromisso com a causa dos estudantes e dos povos indígenas.

Figura 19 - Foto Momento em que estudantes, professor e membros da Associação Xoromawe entregam a petição/carta à vereadora Raycka Lacerda



Fonte: Acervo do pesquisador (2024)

Por fim, encerramos nosso evento com uma apresentação de dança folclórica referente aos peixes ornamentais de Barcelos (Figura 20), feita por estudantes do ensino fundamental que não participaram da pesquisa, mas se voluntariaram para participar do evento, em seguida foi realizada a apresentação de dança das mulheres yanomami.

Figura 20 - Foto da apresentação de dança dos peixes ornamentais, pelos estudantes do ensino fundamental



Fonte: autoria própria (2024)

3.2.11 Em busca do porto: o eterno navegar da educação

Através dos relatos da intervenção pedagógica, pudemos acompanhar os processos de ensino e aprendizagem relacionados às histórias e culturas dos povos indígenas com as duas turmas que participaram da pesquisa. Ao longo dos encontros e das discussões realizadas, promovemos a interculturalidade, trazendo os saberes e as vozes indígenas para a sala de aula de modo que os estudantes pudessem questionar as representações negativas e eurocêtricas para tecer outra perspectiva acerca desses povos e suas culturas.

Durante nossa jornada enfrentamos os desafios de navegar contra a corrente de uma educação hegemônica e colonizadora para construir um ensino dialógico, de forma que os estudantes pudessem se expressar ativamente e atuar como protagonistas no processo de construção do conhecimento. Por esta rota pedagógica, o grande desafio enfrentado foi descentralizar o processo educativo da figura do professor e engajar os estudantes a participarem ativamente das discussões e atividades propostas. Apesar de não ter alcançado o engajamento de todos no processo, podemos dizer que a intervenção pedagógica alcançou resultados positivos, já que os estudantes puderam se aprofundar no estudo das temáticas indígenas, desconstruindo estereótipos e realizando ações em consonância com suas lutas.

Analisando o envolvimento dos estudantes, o relato deixa em evidência aqueles que participaram mais ativamente das discussões, enquanto a maior parte teve uma participação menos expressiva. Devemos considerar que há diferentes perfis de estudantes com diferentes conhecimentos e habilidades, de modo que alguns podem ser mais expressivos que outros, dentre os quais se destacaram Mauro, Anderson, Lelia, Caroline e Renato, na turma Castanha e Vinicius, Beatriz, Gustavo e Daniela na turma Açaí. Isso não significa que os demais não tiveram um aprendizado significativo, pelo contrário, as discussões foram potencializadas pela participação daqueles mais ativos e contribuíram para que os colegas aprendessem uns com os outros, de maneira coletiva.

Dito isso, é importante reconhecer as dificuldades em transpor as barreiras impostas por um modelo de educação neoliberal e conseguir despertar o interesse e envolvimento dos estudantes para os temas e atividades escolares. Enxergando nossa experiência docente através das lentes de Freire (1987), esse modelo de ensino muitas vezes habitua os estudantes à condição de receptores ao invés de construtores do conhecimento, ou seja, sujeitos passivos nos processos educativos. Além disso, seu caráter conteudista também faz da escola um espaço de imposição do conhecimento, de modo que os conteúdos ensinados muitas vezes são vistos como alheios às realidades e vivências dos jovens. Assim, fazendo um exercício etnográfico de deslocamento da perspectiva do professor-pesquisador para a do estudante, a escola pode ser vista como um espaço de imposição, de controle social e exercício da autoridade aos quais se busca resistir.

Essa forma de ensino tem se mostrado, ineficiente quando buscamos uma educação libertadora. Paralelo a esta questão temos outros elementos que minam o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Um deles é a utilização irrestrita de aparelhos celulares em sala de aula, pois torna-se mais atrativo que as atividades desenvolvidas em sala, mesmo quando é proposto um modelo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, como o proposto pelas oficinas, através das discussões e análises de livros, filmes e músicas como realizamos durante nossa pesquisa. Esse problema foi recorrente durante a intervenção, de modo que em todos os encontros foi preciso chamar a atenção de alguém para que não utilizasse o celular durante a aula.

Seria preciso um estudo aprofundado sobre o assunto, mas é possível que o uso excessivo do celular e das redes sociais possa prejudicar a capacidade de concentração dos jovens e os hábitos de leitura e estudo. Além disso, a educação vem sofrendo vários impactos do acesso às inteligências artificiais e sites de busca, o que desestimula a produção autoral dos estudantes e, conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

Entendemos que com a interferência dos aparelhos celulares, a construção efetiva de conhecimento pelos estudantes torna-se frágil.

Identificamos ainda que alguns discentes não tratavam as discussões com seriedade, não participando das atividades propostas, e em suas falas continuavam reproduzindo os estereótipos sobre as populações indígenas. Convidamos estes mesmos estudantes a discutir, problematizando suas falas e levando-os a refletir sobre sua postura. De um modo geral, esses problemas foram mais recorrentes na turma Açaí, onde tivemos maior dificuldade de engajamento dos estudantes.

É importante pontuar que os processos de ensino e aprendizagem não são homogêneos e dependem, em parte, do interesse e engajamento dos estudantes, que podem absorver, em maior ou menor grau, as discussões e reflexões realizadas em sala de aula. Não se trata de culpabilizar os educandos, mas de apontar alguns problemas estruturais, no contexto do sistema educacional ocidental capitalista, que se interpõem à construção de uma educação libertadora e descolonizadora. Assim como a escola, o currículo e os estudantes, a prática docente também em certa medida, condicionada por esse modelo de educação hegemônico. Analisando nossa atuação docente, é possível reconhecer algumas dificuldades do educador em desvincular totalmente sua prática pedagógica desses moldes tradicionais de educação.

Alguns desses resquícios foram observados durante as aulas expositivas (povos indígenas na contemporaneidade, história antiga da Amazônia e colonização da Amazônia) e também em algumas discussões coletivas (discutindo a colonialidade e análise de textos de literatura indígena). Durante as aulas em questão, houve momentos de pouca interação (principalmente durante as aulas expositivas) e outros em que as interações com estudantes foram reduzidas a diálogos condicionados que induziram o raciocínio dos estudantes a conclusões lógicas pré-determinadas, como apontado em alguns trechos das discussões sobre colonialidade.

Assim, entendemos que nessas ocasiões específicas, não foram criados espaços de autonomia onde os estudantes pudessem constituir sua própria perspectiva ou para que houvesse alguma divergência de pensamento. O professor se preocupou mais em expor os conceitos que em discuti-los com os estudantes. Analisando por uma perspectiva freireana, esses processos educativos foram centralizados na figura do professor, atuando como “transmissor do conhecimento”, enquanto os estudantes assumiram uma postura de passividade, como “receptores do conhecimento”.

É certo que a exposição de conceitos é essencial para o aprendizado em ciências humanas, onde muitas vezes os discentes precisam ouvir com atenção as explicações para

apropriarem-se dos conceitos e situarem nas discussões. Mas, também é fundamental que os educandos possam se expressar e interagir com os conhecimentos em questão como exercício de aprendizagem, para que haja de fato uma construção coletiva de conhecimento.

É necessário reconhecer o papel do educador como determinante para a transformação desses processos. Se, por um lado, os estudantes mostraram alguma relutância em se expressar (como foi exposto ao longo da intervenção), por outro, cabe ao professor buscar outras estratégias para estimular as interações, por exemplo, ao final de cada exposição propor debates e discussões sobre os conhecimentos trabalhados durante a aula, ou ainda discutir os motivos da falta de participação dos estudantes, criando momentos de escuta ativa.

A dialogicidade não é uma prática dada, é um processo que se constitui pouco a pouco na sala de aula, incentivando a fala, praticando a escuta ativa, estabelecendo laços de confiança e afetividade, e trabalhando a autoestima e autoconfiança dos discentes. Deve ser praticada cotidianamente e não apenas como uma “aula alternativa” que busca fugir de uma “normalidade”. Ela tem que ser servida como o arroz e feijão diários, e não como um prato especial que se come apenas aos finais de semana.

Como dito anteriormente, não se trata de responsabilizar os estudantes, tampouco o professor pelas falhas nos processos educativos, mas de apontar os problemas estruturais da educação e ir além, buscando coletivamente caminhos para superá-los. É reconhecer a educação como processo coletivo, onde se aprende ao ensinar e se ensina ao aprender, e com isso também se aprende a ensinar. Como bem definido por Paulo Freire (1996), não há docência sem discência. Nesse sentido, a intervenção pedagógica não resultou apenas na transformação discente, mas também na transformação do educador e da prática docente, onde (re)aprendemos a fazer educação, a ensinar a transgredir.

Dessa maneira, apesar dos desafios apresentados podemos dizer que a intervenção pedagógica alcançou resultados positivos, já que houve uma evolução na participação e autonomia discente onde construímos juntos uma educação descolonizadora. Os estudantes discutiram de forma crítica sobre a colonialidade, rompendo com o pensamento hegemônico e compreendendo o protagonismo indígena nas questões socioambientais, bem como as diferenças entre seu conhecimento ancestral, suas cosmovisões e o conhecimento ocidental.

Para além dos debates realizados em sala de aula, as evidências desse aprendizado foram as ações de intervenção realizadas pelos estudantes, pois ao se manifestarem contra o marco temporal e construírem uma proposta de lei para criação das datas celebrativas, atuaram como protagonistas na defesa dos direitos dos povos indígenas e na promoção do respeito e da valorização de suas histórias e culturas.

Essas ações protagonizadas pelos discentes não devem ser interpretadas somente como resultados da intervenção pedagógica em que primeiro os estudantes aprenderam para depois realizar a parte prática, ou autônoma, mas como parte constituinte dos processos pedagógicos e de ensino e aprendizagem, uma pedagogia da ação onde se aprende com o fazer, durante o processo. Sendo assim, a intervenção pedagógica contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes, de forma que ao longo dos encontros foi possível notar um crescimento no interesse e participação dos discentes.

Dessa forma, a intervenção proporcionou a construção de conhecimentos de forma coletiva, o que ajudou na transformação da própria atuação do professor, deixando de ser o único detentor do conhecimento a ser transmitido. Outro ponto positivo que merece destaque foi o envolvimento e a participação da Associação Xoromawe Indígena no processo pedagógico, pois promoveu um efetivo diálogo intercultural, sendo que os estudantes puderam ter um contato direto com esses sujeitos e aprender sobre suas culturas, o que contribuiu para a desmistificação de estereótipos por alguns estudantes.

Navegando pelos caminhos da interculturalidade os estudantes construíram uma aliança com os indígenas da Associação Xoromawe Indígena ao elaborar a proposta de projeto da lei e da lei para criação de duas datas comemorativas relativas à história e cultura dos povos indígenas no município, entregue diretamente para representantes do poder legislativo de Barcelos. Dessa forma, os educandos demonstraram que não somente desconstruíram suas representações e seus estereótipos raciais, mas foram além, construindo uma relação de respeito, valorização e cooperação com os indígenas yanomami, contribuindo para que esses povos continuem segurando o céu. Assim, os estudantes puderam, também, fortalecer suas relações com o território e as culturas da Amazônia rio-negrina ao ressignificar a presença dos povos indígenas, fortalecendo suas identidades enquanto sujeitos amazônidas.

Por fim, a intervenção pedagógica mostrou que o ensino de histórias e culturas indígenas, por meio de uma pedagogia decolonial e intercultural, pode contribuir para o combate ao racismo e para a ressignificação das relações étnico-raciais, construindo caminhos para o Bem-Viver ao promover o respeito e a valorização dos povos indígenas.

A partir do êxito das práticas pedagógicas de nossa pesquisa-intervenção, pretendemos disponibilizar os planos de aula e as atividades elaboradas como material pedagógico que possa servir de suporte para outros professores. Além disso, a pesquisa-intervenção pode contribuir para pensarmos políticas públicas voltadas para o ensino da temática indígena, seja na formação e qualificação de professores através de cursos de extensão ou na criação de materiais didáticos. Assim, esperamos contribuir para o fortalecimento da lei 11.645/08

QUARTA FLECHA - REMANDO CONTRA A CORRENTE

Como identificamos, por meio dos relatos da nossa intervenção pedagógica, os estudantes tiveram oportunidades de desconstruir preconceitos e estereótipos sobre os povos indígenas e construir novos conhecimentos ao participar de discussões e debates sobre sociedade, cultura e meio ambiente e do contato com a literatura e o pensamento indígena. Neste sentido, a intervenção proporcionou que os educandos refletissem e questionassem os discursos e o imaginário social acerca dos povos indígenas e se engajassem em ações em favor dos povos originários e suas lutas.

A prender é um processo incessante e a educação é um eterno navegar. Então até que ponto os estudantes mudaram seus posicionamentos? Será que a intervenção contribuiu efetivamente para que os estudantes ressignificarem seus discursos e construíssem outras relações com os povos indígenas e com a população yanomami? Visando averiguar os resultados da intervenção pedagógica, realizamos um novo questionário com as turmas no dia 27 de novembro de 2024. Dessa forma, foi possível identificar as mudanças e permanências nos discursos dos estudantes e compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem acerca da temática indígena.

Durante a realização do questionário final, foram realizadas algumas alterações em relação ao questionário inicial, visando direcionar o nosso foco para os pontos mais significativos para as nossas análises, mas mantivemos a maioria das perguntas. Dessa forma, as perguntas 7, 9, 13, 15, 18, 20, 22 e 24 do questionário inicial foram retiradas, e as perguntas que correspondiam às questões 8, 12 e 14 do questionário inicial foram reformuladas, sendo incluída uma nova pergunta que corresponde à questão 9 do questionário final. Além disso, houve mudanças em relação aos participantes, de modo que alguns que realizaram o questionário inicial não realizaram o questionário final. Na Turma Castanha, foram seis participantes, Vagner, Rita, Antônio, Gilberto, André e Célia, e quatro da Turma Açaí, Fernando, Wanderlei, Bruce e Marcos, que não responderam aos questionários. Esses participantes estavam ausentes ou não devolveram o novo questionário respondido. Além disso, na Turma Castanha, tivemos a inclusão de 4 participantes que não haviam participado do primeiro questionário, mas que estavam presentes nos encontros e atividades da intervenção pedagógica: Denilson, Fernanda, Rosa e Tereza. Considerando essas variantes, podemos fazer uma leitura mais completa ao compararmos ambos os questionários, de forma que os dados não apresentassem uma visão distorcida da realidade.

O primeiro ponto que analisamos diz respeito às identidades étnico-raciais dos

estudantes. Será que houve mudanças significativas na forma como se auto identificam? Ao longo da intervenção foram discutidos aspectos relacionados às identidades étnico-raciais buscando estimular a reflexão crítica dos estudantes acerca de suas próprias identidades, convidando-os a refletir sobre a presença das culturas e identidades indígenas na formação social do Amazonas, contextualizando alguns processos históricos e problematizando as relações entre colonialidade, cultura e identidades. Além dessas reflexões, a intervenção pedagógica apresentou outra perspectiva sobre os povos originários que pode ter contribuído para sua valorização, instigando os estudantes a (re)afirmarem suas identidades indígenas.

Na turma Castanha, por exemplo, sete estudantes se identificaram como indígenas no questionário final (Fernanda, Rosa, Lelia, Paulo, Carolina, Angela e Vanda), mais que o dobro em relação ao questionário inicial, quando somente 3 estudantes (Célia, Liliane e Eduardo) se identificaram dessa forma. Dentre os sete participantes que se identificaram como indígenas, cinco mudaram suas respostas em relação ao questionário inicial, pois Lelia, Paulo, Carolina, Angela e Vanda deixaram de se identificar como pardos(as) e passaram a se identificar como indígenas, enquanto Fernanda e Rosa, que se identificaram como indígenas no questionário final, não haviam participado do questionário inicial.

Em relação aos educandos que se identificaram como indígenas no questionário inicial, a estudante Célia não realizou o questionário final, Eduardo passou a se identificar como pardo e Liliane se autoidentificou como preta. O número de pessoas que se identificou como branca também aumentou de 1 para 3, de forma que o estudante Emerson deixou de se identificar como pardo e a estudante Tereza, que não havia participado do questionário inicial, foi incluída neste novo questionário. O estudante Renato, que antes havia se identificado como preto, passou a se identificar como caboclo e o estudante Anderson assinalou a opção “outro(a)”.

Neste sentido, como indicado na Tabela 2, a identidade étnico-racial dos estudantes da turma Castanha ficou da seguinte forma em relação ao questionário inicial: o número de pessoas autodeclaradas pardas reduziu de 20 (83,33%) para 9 (39,13%), o de autodeclaradas indígenas aumentou de 3 (12,5%) para 7 (30,43%), o de pessoas brancas cresceu de 1 (4,16%) para 3 (13,04%), o número de pessoas caboclas, pretas e “outros(as)” foi de nenhuma pessoa (0%) para 1 (4,3%) cada.

Na turma Açaí, tivemos a ausência de 5 estudantes, sendo 2 autodeclarados indígenas, Marcos e Lídia, e 3 pardos(as) Fernando, Wanderlei e Bruce. Apenas o Julian mudou sua identidade étnico-racial, de pardo para a opção “outra(s)”. Dessa forma, de acordo com os dados apresentados nas Tabelas 1 e 2, o número de pessoas pardas na Turma Açaí reduziu de 30 (88,57%) para 26 (86,66%), o de indígenas reduziu de 3 (8,57%) para 1 (3,33%), o de pessoas

brancas permaneceu em 1 (que de 2,85% passou a corresponder 3,33%) o de ribeirinhas se manteve em 1 (que de 2,85% passou a corresponder a 3,33%) e a opção “outra” foi de nenhuma pessoa (0%) para 1 (3,33%).

Tabela 2 - Perfil étnico-racial dos participantes da pesquisa (questionário final)

	Parda	Indígena	Branca	Ribeirinha	Preta	Cabocla	Outra
Turma C	9 (39,13%)	7 (30,43%)	3 (13,04%)	0 (0%)	1 (4,3%)	1 (4,3%)	1 (4,3%)
Turma A	26 (86,66%)	1 (3,33%)	1 (3,33%)	1 (33%)	0	0	1 (3,33%)
Total	35	8	5	1	1	2	2

Fonte: Autoria própria (2025)

Se por um lado tivemos a ausência de mudanças na autoidentificação dos estudantes da Turma Açaí, as mudanças significativas na autodeclaração dos estudantes da Turma Castanha nos mostram como o ensino da temática indígena pode contribuir para a posituação dos sujeitos e das identidades indígenas. A diáspora indígena nos contextos amazônicos foi marcada por processos de apagamento e invisibilização dessas identidades, principalmente nos contextos urbanos, desconectando os sujeitos de suas ancestralidades e do pertencimento étnico. Os processos de retomada das identidades também podem ocorrer a partir da reflexão e do reconhecimento dessa diáspora, de forma que os indivíduos possam perceber como esses processos sociohistóricos constituem suas realidades objetivas e subjetivas.

O aumento significativo no número de estudantes que se autodeclararam indígenas na Turma Castanha são indícios de que a intervenção pedagógica os incentivou a refletirem sobre suas identidades e se reconectarem com suas ancestralidades, demonstrando como o ensino de histórias e culturas indígenas pode contribuir para a retomada, (re)afirmação e o fortalecimento dessas identidades a partir de sua posituação. As mudanças nas formas como os estudantes se percebem e se identificam também nos mostra que essas identidades podem ser fluidas e estão em constante processo de construção, destacando a importância de discutirmos questões étnico-raciais em sala de aula.

No questionário final, perguntamos aos participantes se achavam correto utilizar a palavra “índio” para se referir aos povos indígenas (pergunta 7, Anexo II). No geral, 15 estudantes (29,41%) responderam que sim, enquanto 36 (70,58%) responderam que não achavam correto. Em suas respostas, os estudantes que responderam “sim” não se aprofundaram no debate sobre o termo ser ofensivo ou não, demonstrando sua naturalização no meio social local. As respostas de Isabela e Stefany da turma Açaí e Cardoso da turma Castanha deixam em evidência como “índio” ainda é o termo comumente utilizado para se referir aos povos e pessoas indígenas:

Pergunta 7, turma Açaí (Anexo I):

Sim, porque as pessoas já acostumou com esse nome (Isabela)

Sim, porque esse termo também é um nome comum para a população (Stefany)

Pergunta 7, Turma Castanha (Anexo I):

Acho que sim, porque é como todos chamam (Cardoso)

Entre os estudantes que responderam que não, a maioria justificou que a palavra seria uma forma de ofensa, desrespeito ou preconceito, foram 13 respostas desse tipo, algumas reafirmaram ainda que o correto seria “indígena”,

Pergunta 7, Turma Açaí (Anexo I):

Não, pois o correto é povos indígenas (Vinicius)

Eu não acho porque índio é preconceito, o correto é indígena (Robert)

Pergunta 7, turma Castanha (Anexo I):

Não, pois é uma ofensa, no qual eles devem ser chamados de povos indígenas (Vanda)
O mais correto agora é chamar de indígena, porque o termo ‘índio’ é usado para fazer preconceito (Caetano)

Não, pois o termo certo é ‘indígena’ (Fernanda)

Não, o correto é indígena, ‘índio’ é uma palavra preconceituosa (Tereza)

Na turma Açaí 12 estudantes (40%) responderam que sim, enquanto 18 (60%) responderam que não achavam correto. Em comparação com o questionário inicial, em que 24 pessoas responderam que seria correto utilizar a palavra índio e 11 afirmaram que não seria correto, ao menos 7 participantes mudaram suas respostas, reconhecendo que “índio” seria inadequado, lembrando que 6 pessoas não participaram do questionário final.

Já na Turma Castanha, somente 3 estudantes (cerca de 14%) afirmaram ser correto utilizar o termo “índio”, enquanto os outros 18 (quase 86%) reconheceram que o termo seria inadequado por ser pejorativo ou preconceituoso. Em comparação com o questionário inicial, onde 16 responderam que sim e somente 8 responderam que não, excluindo os 4 que não haviam participado do primeiro questionário, 6 estudantes mudaram suas respostas no questionário final. Conforme tabela 3:

Tabela 3 - Pergunta 7, respostas dos participantes

	Sim	Não	Outro
Turma C	3 (14,28%)	18 (85,71%)	0
Turma A	12 (40%)	18 (60%)	0
Total	15 (29,41%)	36 (70,58%)	0

Fonte: Autoria própria

Como podemos observar, houve um avanço significativo sobre a desnaturalização da palavra “índio”, pois a maioria dos estudantes (cerca de 70%) reconheceu que a palavra é

pejorativa e carregada de preconceitos. A grande diferença percentual entre as turmas mostra que a turma Castanha teve um aprendizado mais significativo e os estudantes passaram a ter uma postura mais crítica sobre o assunto, enquanto a turma Açaí demonstrou maior inércia no aprendizado em relação a essa discussão.

Ao longo dos encontros houveram situações pontuais em que precisamos intervir e problematizar alguns comentários dos estudantes que utilizaram a palavra “índio” para denominar colegas de classe como prática de racismo recreativo (não direcionada especificamente para os estudantes indígenas). Apesar de ser um comportamento naturalizado na escola e no convívio social de uma forma geral, é papel da escola e dos professores intervir nessas situações, buscando promover reflexões e problematizações acerca dessas atitudes, conscientizando os estudantes acerca dessas manifestações de racismo.

Assim, podemos considerar que houve avanços significativos acerca dessa questão, de forma que nossa intervenção pedagógica nos mostrou que o ensino da temática indígena pode exercer um papel fundamental para desconstruir os preconceitos e construirmos relações étnico-raciais mais respeitadas e dinâmicas. Apesar disso, consideramos que essa questão deveria ir além de uma ação individualizada, sendo fundamental envolver os demais professores e a coordenação pedagógica para intervir sobre esse tipo de comportamento que reproduz racismos e outros tipos de preconceitos.

Outro ponto que buscamos investigar acerca do imaginário social dos estudantes foi a respeito do estereótipo do “índio da mata”, bastante recorrente no questionário inicial quando perguntamos sobre como seriam os povos indígenas para os estudantes, que não associaram os povos indígenas às cidades e contextos urbanos em suas respostas.

No questionário final a maioria dos estudantes reconheceu a existência de povos indígenas em diferentes contextos, talvez a reformulação da pergunta tenha contribuído (ou talvez condicionado) para a mudança nas respostas, já que questionamos mais abertamente sobre a presença de populações indígenas nas cidades, de modo que os estudantes foram estimulados a refletir sobre, enquanto no questionário inicial a pergunta foi somente sobre como os estudantes imaginavam os povos indígenas, sem mencionar o contexto urbano. Alguns estudantes chegaram a mencionar que existem populações indígenas em diferentes contextos, como nas cidades, e que estão ocupando diferentes espaços na sociedade, como demonstram as respostas destacadas:

Pergunta 8, Turma Castanha (Anexo II):

Não, moram em prédios, favelas e entre outros, fazendo uma ponte entre a tecnologia e seus meios de vida (Rosa)

Não, eles estão espalhados pelo mundo inteiro, há indígenas que até viajam (Tereza)

Não, os povos indígenas têm direito de ficar na cidade ou na floresta, é errado dizer que vivem apenas na floresta (Anderson)
 Hoje em dia muitos moram em cidades grandes e vivem como nós, tem os mesmos direitos (Cardoso)
 Alguns moram em cidades sejam grandes ou pequenas (comunidades) mas existem diversos povos indígenas nas florestas e acredito que atualmente estão migrando mais para as cidades (Caetano)
 Não, assim como nós eles também usam a tecnologia e meios sociais e uns moram até em favelas, comunidades e etc (Vanda)

Pergunta 8, Turma Açaí (Anexo II):

Há povos morando em cidades atualmente, não vejo problemas nisso, afinal, são pessoas também (Cícero)
 Outros vivem nas florestas e outros já vivem na cidade (Marília)
 Não, eles vivem em cidades também, mas acho isso prejudicial, pois eles conhecem coisas que eles não deveriam (Vinicius)
 Não eles vivem em cidades também, não é só porque eles são indígenas que eles tem que morar na floresta (Isabela)
 Não, eles podem viver em cidade e aprender como todo mundo a arrumar trabalho também (Jimi)
 A maioria dos povos indígenas vivem aqui na cidade onde eu moro (Matheus)

Como podemos observar na resposta do Vinicius, apesar de reconhecer a presença indígena na cidade, o estudante ainda identifica esta situação como um problema ao afirmar que isso seria prejudicial aos indígenas. Poucas respostas consideraram que os indígenas vivem apenas em florestas, como respondeu Renato da Turma Castanha, “Eles vivem na floresta porque a floresta é o habitat natural dos povos indígenas e da floresta que eles tiram sustento para alimentar suas famílias” (Renato, pergunta 8, Anexo II). Ao afirmar que a floresta seria o “habitat natural” dos povos indígenas, o estudante reforça uma ideia de determinismo biológico atrelado à racialidade, reproduzindo a lógica do pensamento racial que opõe natureza e cultura e desumaniza os povos indígenas.

Apesar de não ter sido uma questão muito discutida em nossa intervenção pedagógica, os estudantes puderam perceber as existências indígenas para além do estereótipo do “índio” da mata, tomando conhecimento sobre diferentes sujeitos indígenas vivendo em diferentes contextos e ocupando diversos espaços sociais. Assim, quase todos os estudantes reconheceram que a existência de povos indígenas não se resume ao contexto das aldeias e florestas, de modo que alguns ainda problematizaram essa perspectiva do “índio” da mata:

Pergunta 8, Turma Açaí (Anexo II):

Não eles vivem em cidades também, não é só porque eles são indígenas que eles tem que morar na floresta (Isabela)
 Não, eu acho que eles deveriam ter escolhas onde eles querem ficar (Lucas)

Pergunta 8, Turma Castanha (Anexo II):

Não, os povos indígenas tem direito de ficar na cidade ou na floresta, é errado dizer que vivem apenas na floresta (Anderson)

Não, eles não vivem apenas na floresta, eles estão ocupando espaços na sociedade também (Carlos)

Em contraposição, dois estudantes demonstraram ainda não aprovar a ideia de indígenas viverem em contextos urbanos, como o caso de Pedro, turma Açaí ao afirmar que: “Não, penso que eles deveriam viver só na aldeia deles” (Pedro, pergunta 9, Anexo II) e Renata, turma Açaí, “Eles também vivem nas cidades, eu acho que eles deveriam viver no seu lugar e parar de invadir a nossa cidade” (Renata, turma Açaí, pergunta 9, Anexo II). A permanência e a recorrência desses discursos nos revelam que, apesar de termos avançado em algumas questões, ainda há uma relutância em ressignificar a presença yanomami na cidade de Barcelos, como veremos mais adiante.

Quando se trata de representações e estereótipos dos povos indígenas é recorrente que os povos indígenas sejam imaginados ou representados na figura do “índio da mata”, como pessoas sem conhecimento, intelectualmente incapazes, ou ainda, como indivíduos que possuem apenas conhecimentos específicos ligados à subsistência e à vida na floresta, desconsiderando a multiplicidade de saberes existentes, inclusive do mundo e da ciência ocidental, que possuem. Essa questão do epistemicídio foi discutida em algumas de nossas aulas e apesar de não termos incluído uma pergunta específica sobre isso no questionário inicial, consideramos que a inclusão do tema no questionário final poderia agregar em nossa pesquisa ao proporcionar chances de os estudantes revelarem o que pensavam sobre o assunto.

Assim, quando perguntado se os povos indígenas seriam pessoas sem conhecimentos (Pergunta 9, Anexo II), todos os 21 participantes da turma Castanha e 29 participantes da turma Açaí afirmaram que os povos indígenas possuem conhecimentos, e apenas Jimi, da turma Açaí, respondeu de forma contrária, afirmando que “Sim, porque eles não tem estudo como o resto do mundo da modernidade de agora” (Jimi). No geral, os estudantes reconheceram os conhecimentos dos povos indígenas, mas na maioria dos casos foram reconhecidos apenas os ditos “tradicionais”, ignorando o protagonismo na produção dos saberes relacionados ao ocidente e à sociedade moderna. Foram 8 respostas na turma Castanha e 9 na turma Açaí nesse sentido,

Pergunta 9, Turma Açaí (Anexo II):

Não, eles tem vários conhecimentos sobre caça, pesca, religião, modo de vida e etc (Mauro)

Os conhecimentos que eles tem são passados de geração em geração como aprender a caçar, a construir grandes malocas, eles sabem quais são as frutas venenosas, sabem andar na mata fechada, então os conhecimentos que eles tem não são poucos (Renato)

Pergunta 9, Turma Castanha (Anexo II):

Não, eles conhecem muito sobre a floresta (Beatriz)

Bom, sobre conhecimento sobre os brancos eles não sabem quase nada mas na sua cultura possuem conhecimentos (Ronaldo)

Não, os indígenas tem conhecimentos mas sobre suas origens de povos indígenas e nem todos tem o mesmo conhecimento que os brancos (Rafaela)

Na minha opinião os povos indígenas tem conhecimentos de várias coisas como caça (Matheus)

Não, eu acho que eles tem muito conhecimento porque eles conhecem muito conhecimento na floresta (Robert)

Não, eles tem os conhecimentos deles (Samuel)

A forma como a pergunta foi formulada pode ter condicionado as respostas, mas o reconhecimento dos saberes indígenas demonstra alguns avanços no aprendizado das turmas. Apesar da importância do reconhecimento dos conhecimentos ditos “tradicionais”, percebemos em algumas respostas que esses conhecimentos foram inferiorizados em relação aos conhecimentos ocidentais, como as respostas de Ronaldo e Rafaela da turma Castanha, ao afirmarem que os indígenas não dominavam o “conhecimento dos brancos”. Alguns dos estudantes reconheceram ainda outros saberes e expressões intelectuais dos povos indígenas:

Pergunta 9, Turma Açaí (Anexo II):

Não acho que sejam pois há muitos indígenas intelectuais hoje como Davi Kopenawa (Cícero)

Os indígenas são pessoas sábias, porque eles já escreveram livros e já fizeram música (Marília)

Não, eu acho que os yanomami tem mais conhecimento do que a gente, mas por conta deles serem “índios” as pessoas pensam que eles não tem conhecimento (Stefany)

Não, a maioria sabe igualmente os brancos (Aline)

Não, eles tem conhecimento assim como qualquer pessoa (Vitória)

Pergunta 9, Turma Castanha (Anexo II):

Não, tem suas religiões, seus conhecimentos sobre história, astronomia, arte e etc” (Anderson)

Hoje em dia eles estão mais conectados no mundo por causa dos benefícios eles estão tendo experiências tecnológicas” (Caetano)

Não, porque nós ouvimos isso dos brancos” (Paulo)

Tem mais conhecimento que a gente” (Edvaldo)

Sim, eles sabem várias coisas sobre medicina, agricultura, ecologia, astronomia, artes e política” (Francisco)

Nesta perspectiva, podemos afirmar que, de um modo geral, os estudantes reconheceram os conhecimentos dos povos indígenas, apesar de muitas respostas se restringirem aos conhecimentos tradicionais. É importante que esses conhecimentos sejam valorizados pelos estudantes, no entanto, também é preciso que haja um reconhecimento da intelectualidade dos povos indígenas de forma geral, incluindo a produção científica e acadêmica. Alguns estudantes demonstraram reconhecer a intelectuais indígenas ao citar Kopenawa e saberes de diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, ressaltamos a importância de debatermos em sala de aula sobre colonialidade do saber, o epistemicídio e o conhecimento para além da ciência ocidental,

de modo que os estudantes possam não apenas reconhecer esses outros saberes, mas ter uma visão crítica acerca da perspectiva eurocêntrica que nega a intelectualidade dos povos.

Sobre a demarcação de terras, a maioria dos estudantes se manifestou a favor da demarcação e proteção de terras indígenas. No total foram 46 pessoas a favor (88,46%), sendo 26 (86,66%) da turma Açaí e 20 (90,9%) da turma Castanha. Dentre as justificativas, 14 respostas mencionaram que a demarcação e proteção das TIs contribui para a preservação do meio-ambiente, sendo 5 da turma Açaí e 9 da turma Castanha. Outras justificativas mencionaram que a demarcação é importante para evitar conflitos e invasões de terras, para a manutenção dos modos de vida e que os indígenas possuíam direito originário sobre as terras:

Pergunta 17, Turma Açaí (Anexo II):

- Sim, as terras indígenas são muito bem preservadas e pode ajudar no combate ao aquecimento global (Lelia)
- Sim, para menos desmatamento e ocupação de garimpeiros (Vanda)
- Sim pois isso também ajuda na preservação da floresta (Carolina)
- Sim, eles tem direito a isso é a cultura deles, eles tem coisas a zelar (Geralda)
- Sim, porque é a casa deles, de onde eles tiram o alimento (Jimi)
- Sim, porque eles precisa dessas terras para habitar e conviver com seu povo (Lilian)

Pergunta 17, Turma Castanha (Anexo II):

- Sim, porque os indígenas são os que protegem e defendem a floresta (Rafaela)
- Acho importante, além de proteger suas terras, conserva terra verde assim como espécies (Cícero)
- Importante porque a demarcação de terras serve para que os brancos não façam o que querem (Aline)
- Sim, porque a terra é deles por direito, eles ocupam por muito tempo (Gustavo)

Na turma Castanha, apenas Liliane se manifestou contra a demarcação e proteção de TIs, mas não justificou a resposta. Na turma Açaí, dos 4 estudantes que não se manifestaram a favor da demarcação e proteção das TIs, a estudante Marília parece ter se confundido na resposta, pois sua justificativa indica que é favorável à demarcação: “Não, porque a floresta é dos povos indígenas a floresta é a casa deles (Marília)”. Dois estudantes não se posicionaram (neutros), o discente Matheus que afirmou que “não tenho interesse”, não podemos identificar se ele se referiu à demarcação ou ao assunto. Julian respondeu apenas “coisa normal”. E somente a estudante Renata pareceu ser contrária à demarcação, embora não tenha dado uma resposta definitiva: “Não sei porque eles querem invadir nossa cidade, mas não deixam que nós chegamos até a terra deles (Renata)” acho que já estava subentendida a pergunta. Na resposta destacada, podemos perceber que existe uma dicotomia entre cidade e povos indígenas no imaginário da estudante, afirmando que os indígenas estariam “invadindo” a “sua” cidade, como se os indígenas, os primeiros habitantes daquela terra, hoje transformado em cidades, não fossem cidadãos e não tivessem direito de acessar ou viver nas cidades.

De um modo geral, a predominância de um posicionamento a favor da demarcação e proteção das TIs permaneceu entre os estudantes das duas turmas, já que também haviam se posicionado a favor no questionário inicial. Apesar do posicionamento ter permanecido o mesmo, as respostas do questionário final mostraram que muitos estudantes passaram a ter um posicionamento mais crítico e contextualizado sobre as TIs, ao mencionarem violências históricas, conflitos socioambientais e a importância das mesmas para a conservação do meio-ambiente.

Sobre as questões envolvendo povos indígenas e meio-ambiente, um dos pontos principais da intervenção pedagógica e talvez o mais enfatizado nas aulas, parte dos estudantes demonstraram um posicionamento mais crítico e reconheceram o protagonismo dos povos indígenas no enfrentamento aos problemas ambientais e climáticos.

Quando questionado se os povos indígenas contribuem para a conservação do meio-ambiente, 30 estudantes (57,69% do total) afirmaram que sim, 18 da turma Açaí (60% da turma) e 12 da turma Castanha (54,54% da turma). Em suas argumentações, alguns estudantes mencionaram que os povos indígenas contribuem para a conservação do meio-ambiente em função de seus modos de vida ou suas cosmovisões:

Pergunta 19, Turma Açaí (Anexo II):

Sim, bastante pois eles ajudam a preservar a natureza pois consideram ela um ser vivo (Ronaldo)

Sim, porque para não acontecer a queda do céu (Marília)

Sim, eles veem a natureza como um ser vivo também, ao contrário dos brancos que só veem a natureza como recurso (Daniela)

Sim, como eles moram nas florestas, eles lutam para que a natureza não tenha que ficar poluída (Antonia)

Pergunta 19, Turma Castanha (Anexo II):

Sim, eles preservam mais do que a gente devido as crenças (Mauro)

Sim, pois eles tem a natureza como algo vivo por isso a preservam (Carolina)

Como podemos identificar parte dos estudantes expressou alguns dos conhecimentos constituídos ao longo intervenção pedagógica, citando a relação dos povos indígenas com a natureza a partir de suas cosmovisões, argumentando que na perspectiva indígena, a natureza é vista como um ser vivo, citando ainda a cosmovisão yanomami da queda do céu. Isso significa que os estudantes compreenderam que existem outras formas de ver e se relacionar com a natureza e o planeta, que existem outras perspectivas e formas de estar no mundo para além do que foi normatizado pelo ocidente, fazendo a crítica à perspectiva ocidental.

Por outro lado, uma parcela considerável dos participantes reproduziu novamente os discursos do questionário inicial, afirmando que os indígenas (se referindo aos yanomami) poluem o meio-ambiente descartando lixo inadequadamente. Um total de 16 respostas (30,76%)

- nem todas negativas - mencionou descarte indevido de lixo, sujeira ou poluição por parte dos indígenas, 9 da turma Açaí (30% da turma) e 7 da turma Castanha (27,27% da turma):

Turma Açaí:

Não, as vezes eles jogam lixo, plástico, falo isso porque já vi (Gustavo)
 Não, porque eles mesmo poluem o meio ambiente (Pedro)
 Não, alguns, jogam lixo na rua, enfim, não tem consciência (Lilian)
 Não porque eles jogam lixo nas ruas (Matheus)
 Não porque eles jogam lixo no rio (Robert)
 Não porque eles quando comem algo jogam tudo no chão e não no lixo (Stefany)
 Não, jogam tudo que tem na mão por onde passam (Aline)
 Não acho porque muitas vezes eles meio que sujam as ruas com suas coisas (Isabela)
 Em alguns lugares sim, e em outros não, porque na minha cidade são os próprios indígenas que poluem (Rafaela)

Turma Castanha (Anexo II):

Acho que sim porque tem alguns que fica jogando lixo em qualquer lugar (Marlene)
 Não, eles não preservam o meio ambiente, eles deixam tudo sujo e imundo (Angela)
 Não, mas pessoas que limpa a sujeira deles mas educação para isso (Edvaldo)
 Apesar de serem os protetores da floresta, eles também poluem muito (Caetano)
 Alguns indígenas sujam muito aonde moram (Eduardo)
 Não, pois eles sujam muito os lugares que eles vivem (Rosa)
 repetido

No total, 15 participantes (28,84% do total) responderam que os povos indígenas não contribuem para a conservação do meio-ambiente, sendo 8 da turma Açaí (26,66% da turma) e 7 da turma Castanha (23,33% da turma). Outros 6 participantes (11,53% do total) responderam de forma relativa (4 da turma Açaí e 2 da turma Castanha), reconhecendo que os indígenas contribuem para a preservação do meio-ambiente, mas também estariam sujando ou poluindo o meio-ambiente. Apenas o participante Francisco não respondeu (em branco).

Podemos considerar que houve uma mudança significativa na perspectiva dos estudantes se comparado ao questionário inicial em que apenas 15 estudantes (25,86% do total) responderam à pergunta positivamente e 34 (61,81% do total) negativamente, de modo que, no geral, nossos parceiros de pesquisa apresentaram uma visão mais crítica sobre o assunto, mostrando compreender e reconhecer o protagonismo dos povos indígenas e seus modos de vida para a conservação ou preservação do meio-ambiente. Excluindo os 4 estudantes que não realizaram o questionário inicial, ao menos 29 estudantes mudaram seu posicionamento de uma resposta negativa para positiva, correspondendo a 50% dos participantes. Podemos visualizar a mudança ao compararmos algumas respostas do questionário inicial (Anexo I) e final (Anexo II):

Turma Açaí:

Não, eles que sujam (Raul) (Pergunta 25, Anexo I)
 Sim, eles preservam a floresta onde é a casa deles (Raul) (Pergunta 20, Anexo II)
 Não, que eles ajudassem mais acredito que eles evolui mais nesse assunto de meio-

ambiente (Geralda) (Pergunta 25, Anexo I)

Com certeza eles ajudam, eles são as pessoas que mais lutam sobre isso (Geralda) (Pergunta 20, Anexo II)

Turma Castanha:

Acho que não porque onde eles ficam deixam lixo (Mauro) (Pergunta 25, Anexo I)

Sim, pois as terras indígenas são extremamente limpas, não escavadas para mineração e etc (Mauro) (Pergunta 20, Anexo II)

Não porque eles desmatam e jogam coisas em todos os lugares, em minha opinião não contribuem em nada (Cardoso) (Pergunta 25, Anexo I)

Sim, eles sabem cuidar muito bem do meio-ambiente, melhor que nós” (Cardoso) (Pergunta 25, Anexo II)

Jogam muito lixo nas ruas desmatamento (Caetano) (Pergunta 25, Anexo II)

Apesar de serem os protetores da floresta, eles também poluem muito (Caetano) (Pergunta 25, Anexo II)

Como podemos ver, o conhecimento dos estudantes Raul, Geralda, Mauro, Cardoso e Caetano no questionário inicial parecia estar fundamentada em suas percepções acerca do contexto local, ao afirmar que os indígenas, aparentemente referindo-se aos yanomami de Barcelos, seriam responsáveis por poluir o meio-ambiente. O questionário final deixou evidente que esses estudantes passaram a ter uma visão mais ampla sobre o assunto, indo além dos discursos locais que se restringem a uma pequena parcela de indígenas yanomami presentes na cidade, para compreender o protagonismo dos povos indígenas do Brasil na questão ambiental. A resposta de Caetano no questionário final, por exemplo, mostra que o estudante teve um posicionamento crítico, reconhecendo que os indígenas contribuem para a preservação do meio-ambiente, mas sem renunciar ao conhecimento baseado em suas vivências, afirmando que os indígenas preservam, mas também poluem.

Por essa perspectiva, a resposta do estudante nos convida a pensar uma realidade complexa, multifacetada, em que devemos considerar a multiplicidade dos povos indígenas e suas realidades sociais, e assim evitarmos concepções generalizantes e idealizadas acerca dos povos indígenas. Isso significa reconhecer que os povos indígenas são, de fato, protagonistas na luta em defesa das florestas e contra as mudanças climáticas no Brasil e no mundo, mas que também não estão isentos dos problemas socioambientais decorrentes do avanço do capitalismo e dos processos de marginalização dessas populações. No contexto de Barcelos, as populações yanomami que viajam até a cidade não encontram condições adequadas de acomodação e descarte do lixo, resultando no problema observado pelos estudantes.

Seguindo nossa análise sobre questões socioambientais e climáticas, 36 estudantes (69,23% do total) afirmaram que os povos indígenas contribuem para o enfrentamento das mudanças climáticas, sendo 23 da turma Açaí (76,66% da turma) e 13 da turma Castanha

(59,09% da turma). Dentre as justificativas, 13 participantes argumentaram que os povos indígenas conservam seus territórios e protegem as florestas da devastação ambiental, mencionando ainda seus modos de vida e cosmovisões:

Pergunta 20, Turma Açaí (Anexo II):

Acho que sim né, já que eles se importam bastante com a natureza e os seres vivos (Daniela)

Sim, porque eles consideram a natureza um ser vivo protegendo de queimadas e poluição (Ronaldo)

Sim, porque não destroem ou queimam as árvores (Beatriz)

Pergunta 20, Turma Castanha (Anexo II):

Sim, seu modo de vida é bem sustentável, assim ajudando o meio-ambiente (Lelia)

Contribuem sim, eles não desmatam pois amam a natureza os brancos não eles apenas querem ser mais ricos (Vanda)

Sim, não desmatando e cuidando da floresta (Carolina)

As respostas convergem com a questão acerca da conservação ambiental em que os estudantes reconheceram que os povos indígenas exercem um papel fundamental para a conservação e reprodução da biodiversidade, e dessa forma, contribuem também para a contenção de agravamento das questões climáticas. Em contrapartida, é importante observar que no geral, os estudantes não reconheceram a atuação política dos povos indígenas através do exercício de funções e cargos públicos e institucionais, participação em conferências nacionais e internacionais, produções científicas, artísticas e literárias e outras formas de ativismo e atuação que discutimos em sala de aula.

Além disso, apenas dois estudantes - Ronaldo da turma Açaí e Lelia da turma Castanha - relacionaram a conservação ambiental e mudanças climáticas com os modos de vida e cosmovisões dos povos originários. Apesar disso, avaliamos os resultados positivamente, considerando a educação enquanto processo construtivo, podemos dizer que a partir da intervenção pedagógica ampliamos o entendimento dos estudantes que em alguma medida mudaram suas perspectivas sobre o assunto.

A maioria dos estudantes que afirmaram que os povos indígenas não contribuem para o enfrentamento das mudanças climáticas não justificaram as respostas, muitos dos quais afirmaram na resposta à pergunta anterior que os indígenas não contribuem para a conservação do meio-ambiente, e outros talvez não relacionaram o protagonismo indígena na questão ambiental com as mudanças climáticas, já que nem todos têm entendimento sobre o tema.

Foram 12 respostas negativas no total (23,07% dos participantes), 7 da turma Açaí (que correspondem a 23,33% da turma) e 5 da turma Castanha (22,72% da turma), além de 1 estudante dessa turma que não registrou nenhuma resposta (em branco). Parte dos estudantes

apenas negaram a atuação dos povos indígenas, enquanto outros apenas argumentaram que os povos indígenas estariam provocando queimadas, o que seria prejudicial ao meio ambiente e ao clima.

Pergunta 20, Turma Açaí (Anexo II):

Não primeiro que eles não ajuda nada [...] no aquecimento global (Guilherme)

Pergunta 20, Turma Castanha (Anexo II):

Não, eles só querem comer e mexer no celular (Edvaldo)

Não, por causa das queimadas e etc (Angela)

Apesar de parte dos estudantes ter mantido seus posicionamentos iniciais, houve uma mudança expressiva no posicionamento dos estudantes em comparação com o questionário inicial quando apenas 14 estudantes (correspondente a 23,72% do total) haviam respondido que os povos indígenas contribuem para o enfrentamento das mudanças climáticas, enquanto 32 responderam que não (54,23% do total) e 12 não responderam (20,33% do total). Excluindo os participantes que não realizaram o questionário inicial, ao menos 18 estudantes (34,61% do total) mudaram de perspectiva e reconheceram que os povos indígenas atuam contra as mudanças climáticas.

Até aqui vimos avanços significativos nos processos de ensino e aprendizagem em histórias e culturas indígenas, de forma que os estudantes demonstraram posicionamentos críticos e mudanças de perspectivas acerca de alguns temas relevantes que envolvem os povos indígenas. Esses avanços demonstraram a importância de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais para trabalhar a temática em sala de aula, de modo que os estudantes possam construir conhecimentos a partir de discussões, debates e do contato com obras e sujeitos indígenas.

Mas até que ponto a intervenção pedagógica contribuiu para que os estudantes ressignificassem suas relações com os povos indígenas locais, mais especificamente os indígenas yanomami? Dando continuidade em nossa análise, veremos adiante que parte dos discursos que inferiorizam e hostilizam as populações yanomami locais permaneceram, revelando contradições entre o aprendizado dos estudantes provenientes das discussões em sala de aula e as relações étnico-raciais com os indígenas yanomami.

Ao perguntarmos como os educandos veem a presença indígena na cidade de Barcelos (pergunta 14, anexo II), 20 estudantes (38,46% do total) responderam que veem com normalidade, sem destacar aspectos negativos ou positivos, sendo 13 estudantes da turma Açaí (43,33% da turma) e 7 da turma Castanha (31,81%), conforme as respostas que destacamos:

Pergunta 14, Turma Açaí (Anexo II):

Normal, vejo eles como uma pessoa normal (Paulo)
 Como uma pessoa qualquer na cidade pois eles já foram normalizados e as pessoas sabem dos seus direitos e deveres e respeitam eles por isso (Francisco)

Pergunta 14, Turma Castanha (Anexo II):

Como pessoas normais só que com estilo diferente de vivências (Lucas)
 Normal, para mim os yanomami são pessoas com diferenças em suas culturas (Isabela)

Do total, 15 estudantes (28,84%) associaram a presença indígena a aspectos negativos ou responderam que veem a presença indígena como algo ruim, incômodo ou desagradável, 9 da turma Açaí (30% da turma) e 6 da turma Castanha (27,27%)

Pergunta 14, Turma Açaí (Anexo II):

Vejo um pouco ruim pois não é organizado. Penso que eles estão preguiçosos depois que conheceram o dinheiro (Ernesto)
 Para alguns eles fazem a cidade passar vergonha por falta de higiene pessoal e forma de vestimenta[?] (Jimi)
 Incômodadora, eles são muito imundos e sujam todos os lugares por onde passam (Renata)

Pergunta 14, Turma Castanha (Anexo II):

Eu não gosto muito dos indígenas da minha cidade (Liliane)
 Eles sujam muito a cidade (Edvaldo)
 Muito desagradável porque eles pegam coisas que não são seus pertences e além de poluir muito as terras que não são deles (Caetano)
 Não muito boa pois eles sujam muito a cidade, em vez de preservar, eles não conseguem (Caterine)

A partir dessas respostas podemos constatar que, mesmo após a intervenção pedagógica, em que os estudantes puderam conhecer e se aprofundar na história, cultura e cosmovisão yanomami, parte deles (28,84%) não mudou sua perspectiva acerca dessa população, pois, reproduziram os discursos que estigmatizam e estereotipam os indígenas. Nesses discursos, notamos que a presença dos yanomami permanece indesejada por parte dos discentes. Um dos argumentos recorrentes é que os indígenas seriam responsáveis por “sujar” ou “poluir” a cidade e o meio-ambiente, retratando-os como pessoas sem higiene, poluidoras e preguiçosas.

Dessa forma, os estudantes em questão pareceram não considerar os indígenas yanomami para além do contexto e discursos a que estavam acostumados, ignorando, por exemplo, a atuação dos indígenas yanomami em defesa das florestas e do meio-ambiente, assim como sua importância para a diversidade sociocultural, demonstrando não estabelecer uma conexão entre a realidade a sua volta e o que foi abordado em sala de aula. Essas respostas também refletem a dificuldade de se desconstruir discursos socialmente estabelecidos e de

descolonizarmos a perspectiva e o imaginário imposto pelo pensamento ocidental.

Apesar de parte dos estudantes terem reproduzido esses discursos e estereótipos, outra parcela dos estudantes associaram a presença das populações indígenas à aspectos positivos, no total, 10 participantes destacaram aspectos positivos (19,52% dos participantes), 5 da turma Castanha (22,72% da turma) e 5 da turma Açaí (16,66% da turma).

Pergunta 14, Turma Castanha (Anexo II):

Que contribuem para a nossa cultura com qual vivem em conjunto adaptado a natureza (Rosa)
 Vejo de uma forma boa, de certa forma. Penso num povo rico em cultura, que preserva a natureza (Lelia)
 Como indivíduos e participantes em prol de nossa cultura, um grupo em união e que vivem da natureza com eles (Vanda)
 Que eles estão ocupando os espaços que também são direitos deles (Carolina)

Pergunta 14, Turma Açaí (Anexo II):

Eu vejo eles frequentemente ai pelas ruas, eu penso que os yanomami são uns [...] e guerreiros (Daniela)
 Bom, eu vejo a presença deles é um pouco boa e ruim ao mesmo tempo eu vejo eles como um povo importante mas através de seus conhecimentos (Ronaldo)

Analisando essas respostas, podemos identificar que alguns estudantes da turma Castanha reconheceram a importância biocultural dos indígenas, passando a valorizar sua presença no município de Barcelos. Isso demonstra que o ensino da temática indígena na escola pode exercer um importante papel de educar para as relações étnico-raciais, criando possibilidades de convivência e diálogo intercultural, e que os povos indígenas, seus modos de vida e cosmovisões sejam respeitados e valorizados. Por outro lado, a resposta do estudante Ronaldo nos mostra uma certa contradição, em que o próprio estudante passou a questionar suas perspectivas e conhecimentos acerca das populações indígenas, relativizando a presença, mas reconhecendo alguma importância.

As respostas dos demais estudantes também foram relativas, não deixando claro se veem a presença indígena como algo positivo ou negativo. Foram 8 respostas nesse sentido (15,38% do total), 5 da turma Castanha (22,72% da turma) e 3 da turma Açaí (10% da turma). Dentre as respostas, 2 estudantes da turma Castanha apresentaram uma perspectiva crítica e reflexiva acerca da presença indígena na cidade de Barcelos:

Pergunta 14, turma Castanha, (Anexo II):

Acho que eles não tem um lugar para morar, tinha que ter um lugar melhor para eles ficarem (Renato)
 Eles veem para o município por necessidade, não fazem mal a ninguém, são pessoas normais como nós (Tereza)

Ao problematizar a presença das populações indígenas na cidade, o estudante Renato reconhece a situação de vulnerabilidade enfrentada por esses grupos, criticando a falta de estrutura e apoio do município para receber essas populações que, como reconheceu a estudante Tereza, muitas vezes vão à sede do município por alguma necessidade, para acessar serviços de saúde e assistência social e adquirir bens de consumo, por exemplo.

Em relação ao questionário inicial, podemos dizer que houve uma mudança considerável na perspectiva das turmas, visto que nenhum estudante havia destacado aspectos positivos acerca das populações indígenas locais, 18 participantes haviam destacado aspectos negativos, 27 expressaram neutralidade/normalidade e 3 não responderam à pergunta. Assim, excluindo os estudantes que não responderam ao questionário inicial, ao menos 8 estudantes mudaram de perspectiva e passaram a perceber a presença indígena como algo positivo, correspondendo a 13,55% do total de participantes do questionário inicial.

Analisando o questionário final como um todo, podemos dizer que os resultados foram positivos, já que uma parcela considerável dos estudantes demonstrou mudanças significativas em suas perspectivas acerca dos povos indígenas, desconstruindo parte das representações e estereótipos raciais que identificamos no questionário inicial. Assim, os discursos iniciais em que os povos indígenas foram representados como “índios genéricos”, da mata e sem conhecimentos, deram lugar a novas percepções, onde a pluralidade de povos e contextos passou a ser reconhecida, bem como sua intelectualidade e protagonismo na luta por direitos, na manutenção de seus modos de vida, nas questões ambientais e climáticas.

Por outro lado, o que foi possível notar é que essa mudança foi mais significativa quando tratamos dos povos indígenas de uma forma geral, e menos significativa tratando-se das populações indígenas locais, mais especificamente os indígenas yanomami, pois como vimos, alguns estudantes reproduziram novamente representações e estereótipos raciais acerca dessas populações. Apesar disso, uma parcela dos educandos pode ressignificar seus discursos acerca desses grupos, passando a valorizar esses povos e culturas e reconhecendo sua importância biocultural. Por fim, parte dos estudantes pode refletir sobre suas próprias identidades étnico-raciais, passando a se (re)afirmar como indígenas, de forma que a sala de aula pode se configurar como um espaço de pluralidade de sujeitos e identidades.

Sendo assim, considerando os limites de uma intervenção realizada a curto prazo, podemos afirmar que o ensino de histórias e culturas indígenas contribuiu para a desconstrução dos estereótipos raciais. Através das práticas pedagógicas decoloniais e interculturais desenvolvidas, foi possível ressignificar as relações étnico-raciais entre os estudantes e os

indígenas yanomami, iniciando um diálogo intercultural entre a comunidade escolar e os povos indígenas locais que pode e deve ser fortalecido. Por este viés, a intervenção manifestou algumas possibilidades de atuação do professor enquanto mediador e articulador entre a escola e os movimentos indígenas.

O fim do preconceito e a convivência respeitosa entre indígenas e não indígenas continua longe de ser uma realidade palpável no município de Barcelos, mas através dessa pesquisa-intervenção, podemos dizer que demos início a um processo de mudança na escola, onde o ensino da temática indígenas nos indica possibilidades de ação e caminhos a serem percorridos através da educação. Dessa forma, acreditamos que a intervenção pedagógica, e a pesquisa como um todo, construíram alguns caminhos para o Bem-Viver, fundamentados no respeito e diálogo, contribuindo para os povos continuarem segurando o céu.

A Flecha de Reinício

No início da jornada de nossa pesquisa-intervenção, problematizamos a colonialidade enquanto padrão de poder historicamente estabelecido que opera através do racismo e da subalternização dos povos indígenas e demais populações não-brancas/não-ocidentais. A colonialidade, a partir de sua tríade do poder (colonialidade do ser, do saber e do poder), estabeleceu a hegemonia política, econômica, cultural e epistêmica do ocidente e da branquitude, estruturando nossas formas de ver, pensar, ser e estar no mundo e com o outro, constituindo as subjetividades dos sujeitos e as relações sociais e intersubjetivas, incluindo o saber ser e o fazer docente.

É através dos epistemicídios que a colonialidade do saber atua na marginalização dos outros saberes, histórias e cosmovisões, empreendendo o apagamento das culturas e identidades dos povos ao centralizar o ocidente em nossas formas de ensinar, aprender e construir conhecimentos. Nas correntezas da colonialidade, a escola e o ensino escolar têm sido historicamente, um espaço de silenciamento, invisibilização e de reprodução e naturalização do racismo contra dos sujeitos individuais e coletivos que enfrentam processos de subalternidade, contribuindo com os etnocídios ao reproduzir a homogeneização das culturas e identidades em torno do ocidente.

Por este caminho, a partir de uma crítica decolonial e sob a luz das epistemologias indígenas e da lei 11.645/08, trouxemos a discussão sobre o ensino de histórias e culturas dos povos indígenas no âmbito de uma educação para as relações étnico-raciais (ERER) na educação básica. Nessa perspectiva, apresentamos a pedagogia decolonial e intercultural como proposta teórico-metodológica para o ensino da temática indígena enquanto estratégia de enfrentamento à colonialidade e de fortalecimento das culturas e identidades indígenas, agindo através da desconstrução de preconceitos para a transformação das relações estabelecidas pela colonialidade.

Ao investigar as relações étnico-raciais na sala de aula e as representações dos povos indígenas presentes no imaginário social dos estudantes, realizamos um diagnóstico sobre os conhecimentos e percepções dos estudantes sobre esses grupos. Através da análise do questionário inicial, foi possível compreender como os estereótipos constituem essas relações étnico-raciais dentro e fora da sala de aula, constatando a presença de discursos negativos e carregados de preconceitos sobre os povos indígenas, direcionados principalmente às populações yanomami presentes no município. Esses regimes de representações raciais, tecidos através dos discursos, fazem parte da constituição do outro e corroboram para a estigmatização

e subalternização dos indígenas de Barcelos e para a desvalorização de suas culturas. É também em contraposição a essas imagens que os estudantes espelham a construção de suas identidades, se reafirmando enquanto parte de uma construção social normativa que se difere do “outro”, o “diferente”, o indígena.

Ao analisar a construção das identidades dos estudantes pudemos visualizar a sala de aula como um arquipélago étnico-racial, um mosaico de identidades, composto não por ilhas isoladas, mas interconectadas, atravessadas pelas águas das culturas e ancestralidades indígenas. Esses sujeitos amazônidas se constituem enquanto corpos-memória, carregando consigo histórias, memórias, saberes, viveres e ancestralidades desses povos, se configurando como terras pretas de indígenas, um precioso solo fértil de onde podem se frutificar as lutas contra a colonialidade. Nesse contexto, entendemos que os estereótipos e representações dos povos indígenas contribuem para a negatização desses sujeitos, suas ancestralidades e suas identidades, criando barreiras para as (re)afirmações e retomadas.

Assim, a pesquisa se propôs a pensar e construir um caminho - dentre outras infinitas possibilidades - para uma pedagogia decolonial e intercultural que contribuísse para a posituação e fortalecimento das identidades e ancestralidades indígenas. Por estes caminhos fluviais, planejamos e realizamos nossa intervenção pedagógica com os objetivos de desconstruir os estereótipos e representações negativas dos povos indígenas e de ressignificar as relações dos estudantes com os indígenas yanomami.

Através dessa abordagem, foi possível desconstruir parcialmente o imaginário social dos estudantes sobre os povos indígenas, estabelecendo uma relação mais respeitosa entre os grupos a partir da construção de um diálogo intercultural que envolveu a Associação Xoromawe Indígena e os estudantes da Escola Padre João Badalotti. A participação da associação em nossa intervenção criou um espaço de representatividade indígena na escola que enriqueceu os processos educativos proporcionando aos estudantes um contato direto com os sujeitos e as vozes indígenas.

Fazendo uma leitura do que foi construído ao longo da intervenção pedagógica, podemos interpretar o processo de ensino e aprendizado dos estudantes para além da quantificação objetiva dos resultados analisados no questionário final, assumindo a centralidade dos processos pedagógicos uma vez que os estudantes construíram conhecimentos ao atuar como protagonistas em ações que contribuíram para as lutas dos povos indígenas.

Os estudantes foram responsáveis por promover o debate coletivo acerca da valorização e respeito aos povos indígenas, ao estabelecer uma aliança com a Associação Xoromawe e criar uma proposta de projeto de lei para instituir duas datas comemorativas relativas à história e

cultura dos povos indígenas no município. O Dia da Resistência Indígena, em memória a luta dos indígenas Manaós contra a colonização portuguesa no Rio Negro no século XVIII, e o Dia das Culturas Indígenas, para celebrar as culturas ancestrais presentes no município de Barcelos. A proposta, elaborada pelos estudantes através da escrita coletiva e com o apoio da Associação Xoromawe Indígena, foi entregue diretamente à vereadora Raycka Lacerda, enquanto representante do poder legislativo de Barcelos, durante o evento I Encontro Intercultural Urihinari: Povos indígenas, Arte, Cultura e Meio-ambiente, promovido pelos estudantes, professor e a associação indígena em questão.

Assim, através dessas ações os estudantes exercitaram o pensamento crítico e construíram conhecimentos sobre os povos indígenas coletivamente através da ação, demonstrando uma postura de questionamento e busca de transformação da realidade social, atuando enquanto sujeitos políticos. Nesse sentido, essa pedagogia da ação e da luta contribuiu para estimular o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia dos sujeitos na luta pela descolonização, servindo como uma educação insurgente e cidadã, compromissada com os valores de justiça social e da diversidade, colaborando ainda para que os educandos valorizassem e fortalecessem as ancestralidades, culturas e identidades amazônidas.

Sendo assim, a pesquisa-intervenção trouxe benefícios para a comunidade local ao trazer à tona a discussão para a sociedade e autoridades do município, sobre o respeito e a valorização dos povos indígenas. Além disso, a intervenção pedagógica contribuiu para a visibilidade e promoção da cultura yanomami, desconstruindo preconceitos e estabelecendo um diálogo respeitoso entre a escola e os povos indígenas, criando caminhos para construção de um Bem-Viver entre os diferentes povos e culturas e para que os povos continuem segurando o céu.

A análise dos questionários finais mostrou que houveram mudanças significativas na perspectiva dos estudantes sobre os povos indígenas e a desconstrução de preconceitos e estereótipos raciais, mas também revelou algumas contradições e ambiguidades nos processos de ensino e aprendizagem. Mesmo reconhecendo o papel dos povos indígenas nas questões socioambientais e climáticas, e compreendendo suas culturas, cosmovisões e modos de vida como contrapontos à colonialidade e ao pensamento hegemônico ocidental, parte dos estudantes reproduziu novamente os discursos que estigmatizam os indígenas yanomami. Isso demonstrou como os estereótipos e representações constituídas pela colonialidade estão impregnados no imaginário social, e que uma intervenção pedagógica de curto prazo pode ser insuficiente para sua desconstrução, de modo que o ensino da temática indígena precisa ser trabalhado continuamente nos diferentes períodos letivos.

Por outro lado, as mudanças na autoidentificação dos estudantes da turma Castanha

mostraram que a intervenção proporcionou uma reflexão e ressignificação das identidades étnico-raciais. O aumento do número de estudantes que se autodeclararam indígenas indica que a intervenção provocou uma positividade dessas identidades e subjetividades no ambiente escolar, configurando a sala de aula em um espaço de pluralidade e diversidade.

De um modo geral, a pesquisa-intervenção alcançou os objetivos e resultados esperados ao investigar o imaginário social dos estudantes acerca dos povos indígenas e desenvolver práticas pedagógicas decoloniais e interculturais para desconstruir preconceitos. Dessa forma, contribuímos para promover o respeito e valorização de suas culturas, lutas e modos de existência, ressignificando as relações dos estudantes com as identidades e culturas indígenas e criando alianças entre os povos originários e os estudantes e a escola. Assim, podemos dizer que a pesquisa-intervenção, a partir do protagonismo estudantil, contribuiu para que os povos indígenas continuem segurando o céu, demonstrando o importante papel do ensino de histórias e culturas indígenas na educação para as relações étnico-raciais. Por fim, a pesquisa-intervenção contribuiu para pensarmos e promovermos a educação nas Amazôniaas como fortificação de suas culturas e identidades.

Pensando nos desdobramentos deste trabalho, a pesquisa colaborou para o fortalecimento da lei 11.645/08 ao desenvolver e divulgar práticas pedagógicas decoloniais e interculturais para o ensino da temática indígena na escola. Além disso, iremos ainda reunir e disponibilizar os planos de aula, materiais didáticos e atividades elaboradas durante a intervenção pedagógica como material pedagógico para uso de outros educadores. Por fim, a pesquisa-intervenção cria possibilidades para pensarmos políticas públicas para o ensino da temática indígena, seja na criação de materiais didáticos, na elaboração de unidades temáticas e disciplinas sobre histórias e culturas dos povos indígenas que possam ser implementadas nas escolas ou ainda na criação de cursos voltados para a formação e qualificação dos professores.

Navegar pelos caminhos da interculturalidade junto aos nossos parceiros e co-autores da pesquisa foi um trajeto de transformação onde pudemos aprender com os estudantes a construir juntos um ensino descolonizador enquanto caminho para o Bem-Viver. O desafio em transgredir o ensino ocidental colonizador foi um processo transformador, de descolonização do ser e da prática docente. Esse movimento de aprendizado docente, de (re)aprender a ensinar a transgredir, só pôde ocorrer a partir da discência, ou seja, da agência dos educandos.

A partir dessa relação de trocas entre educador e educandos, aprendemos que a dialogicidade deve ser tecida fio a fio na convivência cotidiana da sala de aula, cultivando laços de confiança e afetividade. É através da partilha, da escuta ativa e do incentivo, que os estudantes aprendem entre si, despertam e descobrem as potencialidades uns dos outros. Com

isso, pudemos adotar uma postura autocrítica para repensar e (re)construir nossa prática docente, reconhecendo o protagonismo dos educandos na construção de uma pedagogia decolonial e intercultural amazônida. Se a educação é um eterno navegar, o fim da jornada da nossa pesquisa-intervenção é na verdade um reinício a partir do qual retomaremos o trabalho docente, ressignificando nosso ensino sobre a temática indígena e a prática pedagógica como um todo.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Francisco; MUNFORD, Danusa; NOGUEIRA, Kely Cristina. **A Etnografia de Sala de Aula e Estudos na Educação em Ciências:** contribuições e desafios para investigações sobre o ensino e a aprendizagem na educação básica. In: *Investigações em Ensino de Ciências* – V19(2), pp. 263-288, 2014. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BACKZO, Bronislaw. Imaginação social. In: **Enciclopédia Einaudi**. Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985.

BANIWA, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates interculturais. In: _____. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BENTO, Maria Aparecida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BLOOME, David; Classroom Ethnography In: Grenfell, M.; Bloome, D.; Hardy, C.; Pahl, K.; Rowsell, J., Street, B. (Eds.). **Language, Ethnography, and Education:** Bridging New Literacy Studies and Bourdieu. Nova York: Routledge, 2012.

BLOOME, David; CARTER, S.P.; Christian, B.M., Madrid, S., Otto, S., Shuart-Faris, N., Smith, M. **Discourse Analysis in Classrooms: Approaches to Language and Literacy Research**. Nova York: Teachers College Press, 2008.

BLOOME, D., Carter, S.P., Christian, B.M., Otto, S., Shuart-Faris, N. (2005). **Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events:** A Microethnographic Perspective. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.

BONIN, Iara Tatiana; **Povos Indígenas Na Rede Das Temáticas Escolares:** O Que Isso Nos Ensina Sobre Identidades, Diferenças E Diversidade? In: *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp. 73-83, Jan/Jun 2010, Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, 2010.

BOURDIEU, Pierre; **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos.

CARVALHO, José Porfírio F. de. **Waimiri Atroari, a história que ainda não foi contada**. Brasília, 1982.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Perspectivismo e Multinaturalismo na América Indígena**. In: *A Inconstância da Alma Selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

CHASSOT, Carolina Seibel; SILVA, Rosane Azevedo Neves; **A Pesquisa-intervenção Participativa Como Estratégia Metodológica:** Relato De Uma Pesquisa Em Associação. Porto Alegre: Psicologia & Sociedade, 30, e181737, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no Fazer Epistemológico**

de Autoria Xacriabá: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Brasília: UnB, 2018.

DAVIS, Shelton H. **Vítimas do milagre: o desenvolvimento e os índios do Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia.** São Paulo: Marco Zero, 1994.

GONSALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias.** São Paulo: Contexto, 2001.

GROSFOGUEL, Ramón; **Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XV.** Berkeley: University of California, 2013.

HALL, Stuart: **The Work of Representation.** The Open University, 1997.

HALL, Stuart: El Espectáculo Del Otro. In: **Sin garantías:** trayectorias e problemáticas en estudios culturales . Universidad Andina Simón Bolívar: Instituto de Estudios Peruanos: Envién Editores, 2010.

HARAWAY, Donna; **Antropoceno, Capitaloceno, Plantationceno, Chthuluceno: fazendo parentes.** In: Clima Com Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte I Ano 3 - N. 5. California: 2016.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martind Fontes, 2013.

JODELETE, D, (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Uerj, 2001.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomami. Editora Companhia das Letras, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **O espírito da floresta.** São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver.** Organização: Bruno Maia. [?]: Caminhos para a cultura do bem viver, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

KRENAK, Ailton. **O Futuro é Ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LANGONI, Giovana Pereira. 2022. Etnocídio - Pierre Clastres. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/etnocidio-pierre-clastres>

LOUREIRO, João. **A poética do imaginário**. In: LOUREIRO, João. Cultura Amazônica: uma poética do imaginário. 5a ed. Manaus: Valer, 2015. p. 71-99.

MALDONADO-TORRES, Nelson. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.): **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, IescoPensar-Siglo del Hombre Editores, 2007, pp.127-167.

Memmi, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido Pelo Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NOGUERA, Renato. **Ensino de Filosofia e a Lei 10639/08**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

OLIVEIRA, José Alcimar de. Amazônia: natureza, cultura, epistemes e barbárie. In: OLIVEIRA, José Alcimar de. **Igara, Uka, Makira Irúmu (a Canoa, a Casa e a Rede)**: Amazônia: natureza, cultura, epistemes e barbárie Epistemologia e Barbárie na Amazônia em Sete Ensaios Irredentos. 2011. 218 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2011. p. 59-88.

OLIVEIRA, Luis Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão; In: **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural No Brasil**. Educação em Revista Belo Horizonte v.26 n.01 p.15-40 abril de 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial**. Nuevamérica (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. América Antiga nos Livros Didáticos: Imagens de 'Civilização' Ressignificando o Passado Indígena. In: MUNIZ, Diva do Couto Gontijo; SENA, Ernesto Cerveira de. (Org.). **Tempos de Civilização e Outros Tempos**. 1ed., Uberlândia: EDUFU, 2016

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5 .ed. Campinas: Pontes, 2003.

PAES, Luciane Rocha; ARAÚJO, Jucinôra Venâncio de Souza; SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos. **Epistemologia Intercultural Decolonial e a Educação Escolar Indígena em contexto urbano**: entre formação/identidade/práxis de professores indígenas na Cidade de Manaus-Am. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/133>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como Ser Um Educador Antirracista**. São Paulo:

Planeta, 2023.

RAMALLO, Francisco; **Enseñanzas de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles**. Revista Entramados. Educación y Sociedad, Año 1, Número 1, 2014.

RAMINELLI, Ronald; **Imagens da colonização: A Representação do Índio de Caminha a Vieira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

ROCHA, Marisa Lopes da; **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises**. In: Psicologia, Ciência e Profissão. Rio de Janeiro: 2004.

ROCHA, Marisa Lopes da; **Micropolítica e o Exercício da Pesquisa intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise**. In: Psicologia Ciência E Profissão. Rio de Janeiro, 2007.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A Terra Dá, A Terra Quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos (Casé Angatu): **Histórias E Culturas Indígenas- Alguns Desafios No Ensino E Na Aplicação Da Lei 11.645/2008: De Qual História E Cultura Indígena Estamos Mesmo Falando?** Uberlândia, 2015.

SILVA, Aracy Lopes da Silva. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC:MARI:UNESCO, 1995.

TAMANAH, Eduardo Kazuo. **Arqueologia Amazônica**. In: SILVA, Maurício André da; TAMANAH, Eduardo Kazuo; LIMA, Márjorie do Nascimento. **Arqueologia e conhecimentos tradicionais nas comunidades ribeirinhas: da terra para a lousa**. São Paulo, Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2021

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

VAN DIJK, Teun A. **Análise Crítica do Discurso**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WALSH, Catherine: **Lo Pedagógico e lo Decolonial: Entretejiendo Caminos**. Querétaro, 2014.

ANEXOS

Anexo I - Transcrição dos Questionários (Questionário Inicial)

1. Nome
2. Idade
3. Sexo
4. Turma
5. Origem (município)
6. Como Você Se Identifica/Autodeclara?

Turma Açaí

Raul: Pardo(a)
 Guilherme: Pardo(a)
 Gustavo: Pardo(a)
 Pedro: Pardo(a)
 Brenda: Pardo(a)
 Julian: Pardo(a)
 Max: Pardo(a)
 Lilian: Pardo(a)
 Renata: Pardo(a)
 Geralda: Pardo(a)
 Jimi: Pardo(a)
 Matheus: Pardo(a)
 Fernando: Pardo(a)
 Robert: Pardo(a)
 Samuel: Pardo(a)
 Wanderlei: Pardo(a)
 Stefany: Pardo(a)
 Aline: Pardo(a)
 Vitória: Pardo(a)
 Vitor: Pardo(a)
 Lucas: Pardo(a)
 Isabela: Pardo(a)
 Daniela: Pardo(a)
 Cecilia: Pardo(a)
 Rafaela: Pardo(a)
 Cícero: Pardo(a)
 Marília: Pardo(a)
 Vinicius: Pardo(a)
 Bruce: Pardo(a)
 Ronaldo: Pardo(a)
 Beatriz: Branco(a)
 Antônia: Ribeirinho(a)
 Marcos: Indígena
 Lidia: Indígena
 Ernesto: Indígena

Turma Castanha

Vagner: Pardo(a)
 Rita: Pardo(a)
 Mauro: Pardo(a)
 Antonio: Pardo(a)
 Renato: Pardo(a)
 André: Pardo(a)
 Carlos: Pardo(a)
 Vanda: Pardo(a)
 Gilberto: Pardo(a)
 Carolina: Pardo(a)
 Angela: Pardo(a)
 Lelia: Pardo(a)
 Caterine: Pardo(a)
 Marlene: Pardo(a)
 Emerson: Pardo(a)
 Anderson: Pardo(a)
 Cardoso: Pardo(a)
 Caetano: Pardo(a)
 Paulo: Pardo(a)
 Edvaldo: Pardo(a)
 Eduardo: Indígena
 Liliane: Indígena
 Célia: Indígena
 Francisco: Branco(a)

7. O que você imagina quando escuta a palavra índio?

Turma Açaí

Nada (Raul)
 Outra cultura, outra forma de viver da pessoa (Guilherme)
 Imagino caça, pesca, floresta, rios e lagos (Gustavo)
 Uma cultura diferente (Pedro)
 Imagino que é uma tribo (Brenda)
 Não é muito interessante (Julian)
 Um povo que é muito difícil de se comunicar e diferente nos costumes (Max)
 Raça, uma tribo (Lilian)
 Um índio vestido com roupas feitas de folha e usando penas (Renata)
 Nada (Geralda)
 Ter culturas diferentes e outras formas de convivência e também de sobrevivência e costumes (Jimi)
 Pelo jeito de se vestir e o mal odor (Matheus)
 São um povo de pessoas diferente da nossa origem (Fernando)
 Outro tipo de pessoa (Robert)
 Uma cultura totalmente diferente da nossa (Samuel)
 É quando a pessoa é diferente de nós, tipo fede e andam nus (Wanderley)
 Imagino grandes guerreiros que lutaram contra os portugueses (Estefany)

Os yanomami (Aline)
 Pessoas que tem varias culturas (Vitória)
 Pessoa normal só que jeito diferentes (Vitor)
 Não sei porque a palavra índio não é adequado para uma pessoa, mas não é certo (Lucas)
 Uma pessoa normal (Isabela)
 Imagino uma pessoa indígena super estereotipada (Daniela)
 Uma palavra muito forte porque eles são diferente da gente, de um povo diferente (Cecília)
 Pessoas que vem diretamente do mato (Rafaela)
 Imagino uma pessoa baixa, parda com olhos negros e cabelo cuia (Cícero)
 Pessoas indígenas (Maria)
 Nada por ter acostumado a ver os índios e morar perto deles (Vinícius)
 Num caboclo todo pintado semi-nu e meio doido (Bruce)
 Imagino uma pessoa que mora em aldeias lugares diferentes que não seja cidade urbana, um povo distinto (Ronaldo)
 Imagino povos que vivem na aldeia que se pintam e usam cocares de penas (Beatriz)
 Imagino pessoas falando e comentando sobre os índios (Antônia)
 Outra cultura (Marcos)
 Imagino uma base enorme de preconceito (Lídia)
 Uma cultura diferente, um povo que tem outros tipos de sobrevivencia (Ernesto)

Turma Castanha

Pessoas do mato (Vagner)
 Pessoas que vivem da caça e da pesca (Rita)
 Região cheia de índios (Mauro)
 Pessoas de sociedade e hábitos diferentes (Antonio)
 Pessoas diferentes das pessoas da cidade, com costumes próprios (Renato)
 Vivem diferente do nosso (André)
 Pessoas diferentes (Carlos)
 Pessoa diferente que pertence a outra cultura (Vanda)
 Pessoa originária de onde nasceu (Gilberto)
 Pessoa ou grupo que tem cultura e modo de viver diferente da minha (Carolina)
 Pessoas diferentes (Angela)
 Pinturas no corpo e adereços (orelhas, boca e nariz) (Lelia)
 Pessoas que não tem uma capacidade avançada (Caterine)
 Pessoas que vivem em aldeias e outros lugares diferentes da gente (Marlene)
 Pessoas diferentes com sua própria cultura (Emerson)
 Alguem pintado com lança na mão (Anderson)
 Pessoas diferentes, jeito de viver diferente (Cardoso)
 Pessoas diferentes vivem em bandos convivência rígida (Caetano)
 Que a pessoa está errada, o certo é indígena (Paulo)
 Pessoa comum mas diferente dos outros (Edvaldo)
 Meus parentes (Eduardo)
 Pessoas indígenas (Liliane)
 Me lembro da época da colonização (Célia)
 Uma cultura e uma raça de origem para outra geração (Francisco)

8. Você acha correto utilizar o termo “índio” para se referir a pessoas indígenas?

Turma Açaí

Sim (Raul)
 Acho que sim (Guilherme)
 Sim (Gustavo)
 Sim (Pedro)
 Sim (Brenda)
 Não, poderia ser outro nome (Julian)
 Sim, se ele é indígena tem que chamar de índio (Max)
 Sim (Lilian)
 Não (Renata)
 Acho que sim (Geralda)
 Sim, mas quando as pessoas ouvem essa palavra, elas pensam em pessoas que não se evoluíram para o mundo moderno (Jimi)
 Pelo jeito de eles não se igual a nós (Matheus)
 Na minha opinião sim, porque eles se identificam por este termo (Fernando)
 Acho que sim porque eles são indígenas (Robert)
 Não vejo nada demais (Samuel)
 Não, deveria ser parente (Wanderlei)
 Sim (Stefany)
 Não, se chama yanomamis (Aline)
 Não (Vitória)
 Acho que sim (Vitor)
 Não, mas é como as pessoas chamam (Lucas)
 Acho que o correto seria utilizar o proprio nome deles (Isabela)
 Não, esse nome foi dado a eles pelos colonizadores, não acho correto chamá-los por esse nome (Daniela)
 Sim e não (Cecilia)
 Sim (Rafaela)
 Não acho apropriado (Cicero)
 Sim, eu acho (Marília)
 Sim (Vinicius)
 Sim (Bruce)
 Acho que sim, se tem origem indígena (Ronaldo)
 Não, para mim o termo correto seria indígena (Beatriz)
 Sim, porque esse termo veio da própria origem deles (Antônia)
 Sim (Marcos)
 Não, por ser um dos atos que gera o preconceito (Lídia)
 Sim (Ernesto)

Turma Castanha

Sim (Vagner)
 Sim (Rita)
 Sim, não vejo problema (Mauro)
 Sim (Antonio)
 Em branco (Renata)
 Sim (André)
 Eu acho correto, eles são pessoas mas são índios (Carlos)
 Não, poderia ser “nativo” (Vanda)
 Não (Gilberto)

Sim pois é a qual ele pertence (Carolina)
 Não pois é falta de respeito, podemos utilizar yanomami (Angela)
 Acho correto, mas certas pessoas podem se sentir ofendidos (Lelia)
 Não porque eles são pessoas igual cada um de nós (Caterine)
 Acho que sim (Marlene)
 Acho correto, não acho desrespeito (Emerson)
 Sim, não tem outra palavra além de indígena (Anderson)
 Sim porque é normal, as pessoas chamam assim (Cardoso)
 Sim pois não são acostumados com nossas diferenças e nem nós de cidade ou comunidade (Caetano)
 Não (Paulo)
 Sim, isso já nos diferencia (Edvaldo)
 Sim, porque eles são diferentes de nós (Eduardo)
 Não (Liliane)
 Não (Célia)
 Não, pelo mesmo fato de chamar pessoas de “preto” ao invés de “negro” (Francisco)

9. Em sua opinião, o que é ser indígena?

Turma Açaí

Não sei (Raul)
 Uma pessoa de uma cultura diferente (Guilherme)
 É ser uma pessoa que não tem muito acesso a tecnologia, que vive da caça e da pesca (Gustavo)
 É ser uma pessoa de uma cultura diferente das outras (Pedro)
 É ser diferente do ser humano normal (Brenda)
 Não sei (Julian)
 É viver no mato com os animais, flecha e muitas outras coisas (Max)
 Na minha opinião é ser diferente do ser humano normal (Lilian)
 É ter sua própria cultura (Renata)
 Uma pessoa que estava ali antes dos outros (Geralda)
 É como eu disse é outras formas de sobreviver e outras culturas (Jimi)
 Ser indígena é viver no mato comer caças que eles matam e pelo jeito deles de vestir (Matheus)
 Ter cultura diferente das pessoas brancas, e na característica também (Fernando)
 Na minha opinião ser indígena é sinonimo de conviver com a natureza e os bichos (Robert)
 Ter uma cultura diferente e um estilo de vida diferenciado (Samuel)
 Quando as coisas vem diferente, eles tem muita humildade (Wanderlei)
 Um ser humano como qualquer outro (Stefany)
 Pessoas com culturas diferentes e hábitos como os próprio yanomamis (Aline)
 É ter várias culturas diferentes (Vitória)
 Acho que é legal fazer parte da cultura deles, falar a língua deles e aprender sobre eles (Vitor)
 Quando você participa de uma tradição (Lucas)
 Ter outra religião, outra língua, outra cultura diferente de nós (Isabela)
 Nascer naquele meio, participar da cultura, está ligado a isso (Daniela)
 Ser diferente das outras pessoas (Cecília)
 Ter acesso a natureza e as riquezas que tem no amazonas (Rafaela)
 Ser indígena é ser nativo de uma terra, ter ou fazer parte de uma tribo (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Uma pessoa com uma cultura totalmente diferente da nossa (Vinícius)
 Pessoas que vem de tribos que moram em certas regiões do mato (Bruce)
 Fazer parte de um grupo com origem indígena, é a origem (Ronaldo)

Ter vários privilégios no Brasil (Beatriz)
 É ser pessoas diferentes das outras (Antonia)
 Andam pelos rios caçando (Marcos)
 Não sei (Lídia)
 Índio é passado por geração, se seu avô é índio você também é, só se você não aceitou que você é (Ernesto)

Turma Castanha

Ser de família indígena, fazer parte de um povo indígena (Vagner)
 Tenho várias opiniões (Rita)
 Fazer parte de uma tribo ou ser filho de indígena (Mauro)
 Uma pessoa de cultura diferente (Antonio)
 Povos originários que moram nas aldeias (Renato)
 Não sei (André)
 Viver nas matas (Carlos)
 Ser pertencente de cultura, aldeia e religiosidade diferente, seres nativos de independência (Vanda)
 Que está desde sua nascença na aldeia e participando da cultura (Gilberto)
 É viver de acordo com nossos costumes e modo de vida (Carolina)
 Pessoa normal mas que não fala como nós (Angela)
 Segue a cultura de seu povo ou possui sangue de pessoas indígenas (Lelia)
 Povo que convive com outros lugares e crenças (Caterine)
 Pessoa que vive em outro lugar (Marlene)
 Não sei (Emerson)
 Vive em uma floresta e faz parte de uma tribo (Anderson)
 Ser diferente da sociedade pelo jeito de viver (Cardoso)
 Saber sobreviver e caçar animais (Caetano)
 Ser normal como qualquer pessoa (Paulo)
 Viver no mato, mas isso é bom (Edvaldo)
 Ser uma pessoa importante, sou indígena e não tenho vergonha de falar (Eduardo)
 Não sei (Liliane)
 Ser diferente das pessoas, que não são igual a nós (Célia)
 Um jeito e estilo de vida diferente (Francisco)

10. O que você sabe sobre os povos indígenas do Brasil?

Turma Açaí

Não sei (Raul)
 Nada (Guilherme)
 Nada (Gustavo)
 Sim (Pedro)
 Foi um dos primeiros que entraram no Brasil (Brenda)
 Sei que habitavam primeiro que os portugueses (Julian)
 Nada (Max)
 Um dos primeiros a habitarem no Brasil (Lilian)
 Eu sei que eles sobrevivem da pesca e da caça (Renata)
 Não sei, só sei que ainda existe colonia e muita cultura (Geralda)
 Que o modo de sobreviver deles está sendo afetado pelo mundo moderno e muitos deles morrem por falta de medicamentos (Jimi)

Eles não são igual a nós (Matheus)
 Já vivi perto de alguns indígenas eles tem um tipo de linguagem muito diferente das nossas e que não da pra entender (Fernando)
 Não sei (Robert)
 Pouca coisa, não lembro muito (Samuel)
 Pedem roupas e moram na aldeia de comunidade (Wanderlei)
 Grandes guerreiros que muitas vezes passam dias sem comer e sobrevivem (Stefany)
 Sei da cultura deles um pouco e como são (Aline)
 Povo que tem várias culturas e no Brasil algumas aldeias os índios não tem roupas (Vitória)
 Eu acho muito legal as línguas que eles falam e o jeito de se vestir (Vitor)
 Moram em aldeias e usam flechas (Lucas)
 Foram os primeiros habitantes do Brasil (Isabela)
 Não sei quase nada (Daniela)
 Acho que são diferente das pessoas brancas e de nós também (Cecilia)
 Que estão sendo expulsos de seu território (Rafaela)
 Sei que já foram explorados no passado, atualmente são protegidos por lei e ajudados (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Que estavam aqui antes do descobrimento do Brasil (Vinicius)
 Mais ou menos (Bruce)
 São um povo diferente por ter o próprio linguajar, mas são pessoas de bem em certos aspectos (Ronaldo)
 Quase nada (Beatriz)
 Vejo na tv que alguns estão passando dificuldades por conta da devastação de suas aldeias (Antonia)
 Nada (Marcos)
 Nada (Lidia)
 Sei que cada povo tem sua cultura, cada tribo suas regras e formas de pensar diferente (Ernesto)

Turma Açaí

Que estão se encaixando ans cidades (Vagner)
 Não muito (Rita)
 Alguns hábitos indígenas (Mauro)
 Que eles tem suas culturas (Antonio)
 Que já estavam aqui quando chegaram os portugueses (Renato)
 Nada (André)
 Não são como antigamente, agora não sabem fazer nada (Carlos)
 Habitates, direitos e deveres e alimentação de seus grupos (Vanda)
 Povos que tem populações grandes. Povos que sofrem pela falta de demarcação e pelo garimpo (Gilberto)
 Que lutam pelos direitos e praticam sua cultura com orgulho (Carolina)
 São os povos indígenas mais habitantes do Brasil (Angela)
 São poucos povos concentrados no Amazonas (Lelia)
 Uma tribo, primeiros habitantes do Brasil (Caterine)
 Quase nada. Hoje em dia eles ja tem quase tudo (Marlene)
 (ilégivel) (Emerson)
 Que eles tem iphone e eu não, e que tem suas proprias culturas e religiões (Anderson)
 Nada (Cardoso)
 Não tem conhecimento mas sofrem bullying por ser “índios” (Caetano)
 Acho legal a cultura deles (Paulo)

Não sei (Edvaldo)
 Nada (Eduardo)
 Que sofrem pelo garimpo, desmatamento e outras coisas (Liliane)
 Tribos que vivem na floresta no norte do Brasil (Célia)
 Nada (Francisco)

11. Como está a situação dos indígenas no Brasil atualmente?

Turma Açaí

Não vejo problemas (Raul)
 Não tá lá muito das melhores (Guilherme)
 Acho que está muito precária (Gustavo)
 Fora do normal, estão sendo tratados de forma diferente (Pedro)
 Está bem (Brenda)
 Está boa, eles tem direito a quase tudo (Julian)
 Muito bom, só não sei se eles tem algum problema com nós (Max)
 Triste, muito difícil muita pobreza falta de medicamentos...alguns até morrem (Lilian)
 Está um pouco complicada (Renata)
 Uma situação crítica, eles também tem muito conflito (Geralda)
 Na minha opinião está muito difícil é que o [ilegível] deles está sendo tirados deles e também falta de medicamentos e higiene (Jimi)
 Está uma merda porque eles vivem nas ruas (Matheus)
 Um pouco complicada, por isso teriam que dar uma oportunidade de trabalho para eles (Fernando)
 Vem sofrendo muito por causa dos garimpeiros (Robert)
 Está boa (Samuel)
 Quase não ligam para eles, só quando é tempo de eleição (Wanderlei)
 Para alguns tá bem para outros não (Stefany)
 Pelo que presenciei perto de casa está crítica, presenciei o yanomami batendo na outra yanomami (Aline)
 A situação deles está boa pois recebem um bom dinheiro (Vitória)
 Está boa a vida deles, financeiramente também (Vitor)
 Não muito boa, porque tem varias pessoas desmontando as aldeias onde eles vivem (Lucas)
 Complicada por conta de suas terras (Isabela)
 Acho que eles são super desvalorizados e não recebem a ajuda e atenção que precisam para viver em uma sociedade como a nossa (Daniela)
 Acho que tudo bem (Cecilia)
 Para alguns tá boa, outros com dificuldade na saúde, alimentação e moradia (Rafaela)
 Eu diria que boa, porém o crescimento das cidades tem acabado com seus territórios (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Está bem precária, o governo não os ajuda (Vinicius)
 Melhor que a nossa (Bruce)
 Acho que continua a mesma exceto com algumas mudanças em seus aspectos de vida (Ronaldo)
 Acho que boa (Beatriz)
 Alguns estão passando dificuldades devido a devastação de suas aldeias (Antonia)
 Não sei (Marcos)
 Não sei (Lídia)
 Acredito que muitos povos estão sendo maltratados, prejudicados e com pouca saúde (Ernesto)

Turma Castanha

A maioria está em cidades recebendo bolsa família, outros estão no mato (Vagner)
 Tem mais direitos, ganham dinheiro todo mês sem trabalhar (Rita)
 Ruim, são muito injustiçados para algumas coisas, para outras já pode demais (Mauro)
 Algumas estão piores já outras estão bem demais (Antonio)
 Em branco (Renato)
 Nem muito boa nem muito ruim (André)
 Estão bem porque recebem muito bem (Carlos)
 Sua cultura esquecida pois está como os portugueses queriam socializar eles com sua cultura (Vanda)
 Precária, deixados de lado, sem ajuda (Gilberto)
 Sofrem preconceito pelo modo de vida (Carolina)
 Não ta facil pois pedem roupa, comida e etc (Angela)
 está boa em relação a alimentação e dinheiro (Lelia)
 Não muito boa, sofrem preconceitos (Caterine)
 Alguns tem quase tudo, alguns não (Marlene)
 Não sabe (Emerson)
 Meio pra baixo, queimadas e calor (Anderson)
 comparado com antes ta boa, mas ainda não são tratados como cidadaos (Cardoso)
 Melhor que antes, ganham dinheiro (Caetano)
 Não porque tão matando a floresta (Paulo)
 Estão preguiçosos e não fazem nada mais (Edvaldo)
 Bom (Eduardo)
 Não muito boa (Liliane)
 Diferente porque não querem mais viver entre nós (Célia)
 Depende muito de cada estado ou região, mas a maioria vive em situações precárias (Francisco)

12. Você já estudou sobre povos indígenas em sua escola? O que você sabe sobre a história dos povos indígenas?

Turma Açaí

Não Estudei (Raul)
 Só sei que eles estavam aqui “todo tempo” (Guilherme)
 Sim, não sei muita coisa, mas tenho curiosidade (Gustavo)
 Não, os povos vivem no Brasil muito antes das pessoas que não se consideram indígena (Pedro)
 Sim, que esses são várias pessoas de diferentes línguas (Brenda)
 Habitavam aqui antes dos portugueses (Julian)
 Não, nada (Max)
 Já sim, mas não sei muito (Lilian)
 Sim, não sei muita coisa (Renata)
 Sim, sei que a maioria eram escravizados (Geralda)
 Sim, que foram os primeiros moradores do nosso brasil e lutaram para sobreviver até os dias de hoje (Jimi)
 Sim (Matheus)
 Aprendi que eles tem uma forma diferente de falar, são diferentes em várias coisas (Fernando)
 Não (Robert)
 Sim, eu sei que eles sofreram muito no passado (Samuel)
 Não (Wanderlei)

Sim, acho triste (Stefany)
 Não exatamente, porque não entraram em detalhes (Aline)
 Sim, eu não lembro (Vitória)
 Sim, que eles tem muitas culturas e línguas (Vitor)
 Já estudei mas não lembro (Lucas)
 Sim, sofreram muito no começo de tudo (Isabela)
 Já, mas não lembro (Daniela)
 São diferente da gente e são de outros povos (Cecília)
 A escola não fala muito sobre os povos indígenas (Rafaela)
 Nunca estudei, mas sei um pouco da sua história que é “triste” (Cícero)
 Sim (Marília)
 Sim, mas não lembro (Vinicius)
 Não (Bruce)
 Não me recordo, mas um povo que teve um papel muito crucial na descoberta do nosso país Brasil (Ronaldo)
 Já estudei mas não lembro (Beatriz)
 Sim, mas não lembro (Antônia)
 Não (Marcos)
 Sim, mas não sei (Lidia)
 Não, eu sei que eles só querem o espaço deles que tá sendo tomado pouco a pouco (Ernesto)

Turma Castanha

São os primeiros habitantes do Brasil e por isso merecem parte da terra (Vagner)
 Governavam a terra brasileira antes dos portugueses chegarem (Rita)
 Sim (estudou) mas não lembra sobre a história (Mauro)
 Nunca estudou, não sabe (Antonio)
 Em branco (Renato)
 Nada (André)
 Sabe apenas sobre o ritual funerário dos yanomami (Carlos)
 Primeiros habitantes, portugueses tentaram socializar eles em sua cultura, faziam trocas de suas riquezas por objetos de pouco valor, escravizados e etc (Vanda)
 Sim, Originários do Brasil (Gilberto)
 Sim, Povo leal a suas origens (Carolina)
 Sim já estudei (Angela)
 Sim. não sei muito (Lelia)
 Sim, descobriram nossa terra (Caterine)
 Estudei mas não lembro (Marlene)
 Não sei e nunca estudei (Emerson)
 Sim, são muito guerreiros e estavam no Brasil antes dos portugueses (Anderson)
 Sim, já estavam aqui antes dos colonizadores (Cardoso)
 Não lembro (Caetano)
 Não, não sei (Paulo)
 Não, não sei (Edvaldo)
 Não, nada (Eduardo)
 Não (Liliane)
 Já estavam aqui quando os portugueses chegaram (Célia)
 Sim, apenas sobre a tribo manauara que colonizou parte do Amazonas (Francisco)

13. E a história dos povos indígenas do Amazonas?

Turma Açaí

Não sei (Raul)
 Em branco (Guilherme)
 Não sei muita coisa (Gustavo)
 Não sei (Pedro)
 Em branco (Brenda)
 Só sei que tão entrando para a civilização (Julian)
 Não (Max)
 Há referente número de indígena, principalmente no amazonas, onde se localiza bastante (Lilian)
 Não falamos muito sobre, não sei muito (Renata)
 Não sei de nada (Geralda)
 Nunca estudei (Jimi)
 Não sei nada (Matheus)
 Não tenho muito conhecimento (Fernando)
 Sei que os indígenas veem agente como uma caça (Robert)
 Não lembro (Samuel)
 Só sei que eles usam o rabeta para ir e voltar no rio (Wanderlei)
 Pouca coisa (Stefany)
 Não sei (Aline)
 No AM moram em aldeias mas estão na cidade e não querem mais voltar (Vitória)
 Não sei muito (Vitor)
 Não sei muita coisa (Lucas)
 Não (Isabela)
 Não sei (Daniela)
 Em branco (Cecilia)
 Não sei (Rafaela)
 Não sei (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Não sei (Vinícius)
 Nada (Bruce)
 Na Amazônia os indígenas são um povo [ilegível] igual daquela época (Ronaldo)
 Não sei nada (Beatriz)
 Não sei (Antônia)
 Nada (Marcos)
 Não sei (Lidia)
 Não sei (Ernesto)

Turma Castanha

Sei que varios povos diferentes (Vagner)
 Não muito, mas gostaria de saber (Rita)
 Na chegada dos portugueses muitos foram escravizados (Mauro)
 Não sei (Antonio)
 Em branco (Renato)
 Nada (André)
 Em branco (Carlos)
 Na Amazônia foram tratados como selvagens, no amazonas tem seus direitos (Vanda)

Foram importante por sua resistência (Gilberto)
 Não tem o mesmo modo de vida de outros povos (Carolina)
 Em branco (Angela)
 Em branco (Lelia)
 Não sei mas gostaria de saber (Caterine)
 Não sei (Marlene)
 Não sei (Emerson)
 Deixaram de ser aquele povo e se apegaram a tecnologia (Anderson)
 Chegaram em suas terras há anos (Cardoso)
 Não sei (Caetano)
 Não sei (Paulo)
 Não sei (Edvaldo)
 Não sei (Eduardo)
 Não sei (Liliane)
 Quando os portugueses vieram pelo rio Amazonas já moravam indígenas na região de Barcelos (Célia)
 Faz tempo que estudamos sobre o assunto, o que lembro é que os indígenas de Barcelos migraram e deram origem ao nome da cidade de Manaus (Francisco)

14. Você considera importante estudar a história dos povos indígenas de sua região? Explique.

Turma Açaí

Não acho importante (Raul)
 Sim (Guilherme)
 Sim, a gente aprende mais sobre nossa origem (Gustavo)
 Sim, acho que devemos aprender mais sobre nossa cultura de antigamente (Pedro)
 Não vejo necessidade (Brenda)
 Não, porque não me convém em nada (Julian)
 Sim, se conhecermos eles melhor podemos nos acostumar com eles (Max)
 Sim, muito importante para sabermos dos povos onde nossas origens surgiram (Lilian)
 Sim, para sabermos mais sobre eles e suas culturas (Renata)
 Sim, eu gostaria de saber mais porque meu pai trabalha com eles (Geralda)
 Sim, para saber os nossos antepassados e como foi para nós chegarmos até os dias de hoje (Jimi)
 Eu considero e para saber mais deles (Mateus)
 Sim, porque queria saber um pouco mais sobre o que eles fazem em suas culturas e como aprender a falar as línguas deles (Fernando)
 Sim (Robert)
 Sim, porque faz parte da história tanto do país como da nossa região (Samuel)
 Não (Wanderlei)
 Sim, porque é importante saber (Stefany)
 Mais ou menos, porque não sei mas conforme for posso ir descobrindo a importância (Aline)
 Sim, pois todos nós fazemos parte da mesma cultura (Vitória)
 Sim, eu acho que nós deveríamos saber o jeito deles e as culturas e estudar sobre o passado da nossa região (Vitor)
 É importante porque tem muitas histórias (Lucas)
 Importante para nós compreendermos melhor eles (Isabela)
 Sim, vivemos em um estado que é rico da cultura indígena, que é cheio de indígenas e também é importante saber das origens do estado, do país (Daniela)

Acho que sim, pra mim é importante (Cecilia)
 sim, porque é muito importante ter o conhecimento sobre os povos indígenas (Rafaela)
 sim, porque fazem parte da história brasileira (Cícero)
 Sim, porque é importante saber como era a história deles (Marília)
 Sim, pois ...das nossas origens e antepassados (Vinicius)
 Sim, para aprendermos mais sobre a origem do nosso estado (Bruce)
 Sim, pois eles que originaram o surgimento desse país através da descoberta deles nosso país foi descoberto (Ronaldo)
 Não, acho que não vou precisar disso no futuro (Beatriz)
 Sim, pois eles também precisam da nossa ajuda (Antonia)
 Sim, para entender sobre a cultura do povo indígena (Marcos)
 Acho que sim, principalmente no interior onde tem pessoas com traços indígenas (Lidia)
 Sim, tenho que saber mais da minha origem, conhecer mais um pouco (Ernesto)

Turma Castanha

Sim e não, porque tem muita coisa para aprender sobre o Amazonas (Vagner)
 Sim, sempre bom aprender sobre nossos antepassados como era a vida deles e como foi pra eles lidar com a colonização (Rita)
 Sim, pois você pode acabar ofendendo eles de alguma forma (Mauro)
 Sim, pois é uma região onde a cultura indígena é forte (Antonio)
 Sim, é importante para os estudantes do Amazonas para sabermos sobre a nossa origem (Renato)
 Não muito (André)
 Sim (Carlos)
 Sim, para conhecer suas tradições e respeitar (Vanda)
 Sim, acho (Gilberto)
 Sim, nos mostra a importância e sua influência nos dias atuais (Carolina)
 Sim, pois vai que um yanomami fala uma coisa e você não entende nada (Angela)
 Sim, para o conhecimento da sua região e do passado dos povos (Lelia)
 Sim, por serem diferentes devemos reconhecer a verdade neles (Caterine)
 Sim (Marlene)
 Não acho importante, acho recomendável (Emerson)
 Sim, pro povo saber como eles eram antes da internet (Anderson)
 Sim, pois convivemos com eles em nosso município e devemos saber sobre a história deles (Cardoso)
 Sim, para sabermos o que eles pensam de nós e seus costumes como vivem (Caetano)
 Sim, porque faz parte do nosso estado (Paulo)
 Não sei (Edvaldo)
 Não (Eduardo)
 Sim, por fazer parte da nossa história e do nosso povo indígena (Liliane)
 Sim, porque relembro do passado do nosso Brasil (Célia)
 Sim, para mais pessoas saberem suas origens e de seus antepassados antigos (Francisco)

15. Existem povos indígenas em seu município? Quais

Turma Açaí

Existem (Raul)
 Sim, não sei (Guilherme)
 Sim (Gustavo)

Sim, yanomami (Pedro)
 Sim, índios (Brenda)
 Sim, são caboclos (Julian)
 Sim, o tipo eu não sei (Max)
 Sim, baré, tucano (Lilian)
 Sim, não sei dizer (Renata)
 Sim, só conheço uma área da bandeira branca (Geralda)
 Sim, yanomami e outros (Jimi)
 Existem vários indígenas principalmente nas ruas (Matheus)
 Sim, yanomamis (Fernando)
 Sim, apenas os yanomami (Robert)
 Sim, yanomami (Samuel)
 Sim, baré (Wanderlei)
 Sim, não sei (Stefany)
 Sim (Aline)
 Sim, yanomami (Vitória)
 Sim (Vitor)
 Yanomami (Lucas)
 Sim, yanomami (Isabela)
 Sim, não sei quais (Daniela)
 Sim, vários tipos (Cecilia)
 Sim, nao sei (Rafaela)
 Yanomami (Cícero)
 Sim (Marília)
 Sim, não sei (Vinicius)
 Sim, mas não conheço (Bruce)
 Sim, não sei (Ronaldo)
 Sim, não sei (Beatriz)
 Alguns (Antônia)
 Yanomami (Marcos)
 Sim (Lidia)
 Sim, yanomamis (Ernesto)

Turma Castanha

Sim, mas não sei de onde e de que povo vieram (Vagner)
 Sim, yanomamis, baré e outros (Rita)
 Sim, ianomami (Mauro)
 Si, não sei quais (Antonio)
 Sim, yanomami (Renato)
 Em branco (André)
 Sim (Carlos)
 Sim, não sei identificar (Vanda)
 Sim, Yanomamis (Gilberto)
 Sim, yanomamis e outros (Carolina)
 Sim, yanomami (Angela)
 Sim, yanomami (Lelia)
 Sim, yanomami e outros (Caterine)
 Sim, varios (Marlene)
 Sim (Emerson)

Sim, yanomami (Anderson)
 Sim, yanomami (Cardoso)
 Sim, yanomami (Caetano)
 Sim, não sei (Paulo)
 Sim, alguns (Edvaldo)
 Sim, não sei quais (Eduardo)
 Sim, yanomami, baré e outros (Liliane)
 Guaraní e tukanos (Célia)
 Sim, yanomami (Francisco)

16. Como você vê a presença indígena em sua cidade?

Turma Açaí

Não acho bom que eles fiquem nas cidades (Raul)
 Quase todo dia, “são pessoas só que de cultura difícil” (Guilherme)
 Normal (Gustavo)
 Vejo de uma maneira normal, vivem entre pessoas como se fossem normal (Pedro)
 Vejo como animais (Brenda)
 Sempre com mal olhar (Julian)
 Não muito normal mas é pouco diferente como eles comem e outras coisas (Max)
 Estranho, meio esquisito não apropriada (Lilian)
 Acho normal (Renata)
 Bem normal, diria que eles estão até bem mais sucedidos que nós (Geralda)
 Eu acho que eles fazem nós parar para pensar o quanto evoluímos até os dias de hoje (Jimi)
 Eu vejo eles nas ruas todos os dias (Matheus)
 Bem vinda para algumas pessoas, mas para outras eles são meio estranhos (Fernando)
 Vejo eles diferente de nós (Robert)
 Normal (Samuel)
 Como qualquer outra pessoa (Wanderlei)
 Estão bem evoluídos (Stefany)
 Vejo que ta normal cada dia eles estão vindo mais misturando com a sociedade (Aline)
 Normal (Vitória)
 Normal, como pessoas normais só com estilos diferentes dos meus (Vitor)
 É chato quando vem pro município porque são nojento, mas é assim mesmo (Lucas)
 Vejo que eles estão cada vez mais se acostumando com nossos costumes (Isabela)
 Como seres normais, com uma cultura em que não estou muito habituada (Daniela)
 Acho que eles tem um tipo de lar diferente da gente (Cecilia)
 Frequentemente desconfortável (Rafaela)
 Não vejo muita diferença (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Normal, não tenho indiferença (Vinicius)
 Legal, porque são engraçados (Bruce)
 Acho um pouco fora do normal porque eles não se cuidam em termos de higiene (Ronaldo)
 Sempre pedindo roupas nas casas (Beatriz)
 Pelas ruas (Antonia)
 Normal (Marcos)
 Normal, além deles deixarem a cidade bem suja (Lidia)
 É um pouco ruim porque eles não sabe viver igual pessoas civilizadas (Ernesto)

Turma Castanha

Eles estão querendo conviver como nós porque também são seres humanos (Vagner)
 Como uma coisa normal, todos nós somos indígenas (Rita)
 Boa e ruim, pois alguns indígenas não tomam banho (Mauro)
 Normal, não fazem mal a ninguém (Antonio)
 Em branco (Renato)
 Pessoas normais (André)
 Eles não se vestem muito bem, são relaxados e não tem cuidado com nada (Carlos)
 Habitantes como nós, eles também tem apoios e associações que lhe dão suporte (Vanda)
 Normal, mas tem uns que são largados e não tem uma moradia descente (Gilberto)
 Como uma forma de mostrar igualdade (Carolina)
 Vejo que é totalmente diferente porque somos acostumados com pessoas como a gente (Angela)
 Uma forma de igualdade social pois convivem entre nós (Lelia)
 Como uma forma de mostrar igualdade (Caterine)
 Estranho porque são muito sujos (Marlene)
 Normal (Emerson)
 Como uma pessoa normal que não toma banho faz umas 3 semanas (Anderson)
 Não muito agradável pois eles entram em nossas terras sem permissão para pegar frutas e outras coisas (Cardoso)
 Não muito agradável, pois eles pegam pertences de nós sem autoridade e pegam o nosso território como se fosse deles e poluem muito (Caetano)
 Como pessoas normais (Paulo)
 Normal já (Edvaldo)
 Não sei (Eduardo)
 Normal, pessoas como nós (Liliane)
 Normal porque eles são como nós mas diferentes (Célia)
 Hoje em dia é normalizado indígenas vivendo nas cidades (Francisco)

17. Você acha que existem preconceitos e discriminação contra os indígenas no seu município? Se possível dê exemplos.

Turma Açai

Existem, são seres humanos mas são diferentes (Raul)
 Nunca vi, mas tem (Guilherme)
 Sim, acho que a maioria é por causa da raça ou por causa do jeito que eles vivem (Gustavo)
 Sim (Pedro)
 Sim, discriminação com o jeito de agir deles (Brenda)
 Não sei dizer (Julian)
 Não sei (Max)
 Sim, bastante, como por exemplo até pelo fato de eles serem índios, o modo de ser, de viver, de estar (Lilian)
 Sim (Renata)
 Sim, meu avô não gosta por causa que eles cheiram mal e fazem muita sujeira e meu avô os expulsa (Geralda)
 Sim, muitas pessoas falam que eles nos envergonham por falta de estudo e conhecimento sobre o mundo de hoje e outros varios tipos de discriminação (Jimi)
 Sim, pelas pessoas chamar eles de fedorentos (Matheus)
 Existem várias pessoas que falam deles criticam mas são pessoas igualmente a nós, só que com

características diferentes (Fernando)
 Não tem nenhum preconceito (Robert)
 Sim, vejo isso na rua (Samuel)
 Não, porque eles são todos bem acolhidos (Wanderlei)
 Sim, muito preconceito (Stefany)
 Sim, falam que eles fedem ou são feios (Aline)
 Existe sim muito preconceito, as pessoas fazem piada, tem pessoas que tem nojo deles (Vitória)
 Sim, chamam de fedidos, nojentos e um monte de coisas (Vitor)
 Nunca escutei ninguém falar mal deles mas sempre tem aquelas pessoas (Lucas)
 Pessoas falam que eles tem mal cheiro e não chegam perto (Isabela)
 Acho que sim, mas nem tanto, as vezes vejo as pessoas olhando feio para eles como se eles fossem um incômodo, as vezes ouço comentários desagradáveis sobre eles (Daniela)
 Sim, com certeza, eu acho que eles são importantes (Cecilia)
 Não (Rafaela)
 Sim, são expulsos de estabelecimentos por exemplo (Cícero)
 Sim (Marília)
 Sim, por causa da cultura deles e do jeito que vivem (Vinicius)
 Acho que não (Bruce)
 Sim, existe preconceito contra alguns indígenas, isso é visível (Ronaldo)
 Sim, muito (Beatriz)
 Sim, pois as vezes ouço falarem mal deles (Antonia)
 Sim, algumas pessoas não gostam de ficar perto deles (Marcos)
 Sim, bastante discriminação racial (Lidia)
 Em branco (Ernesto)

Turma Castanha

Se tiver é bem pouco (Vagner)
 Sim, alguns vendedores não atendem e até expulsam alguns índios quando eles vão nos lugares (Rita)
 Provavelmente, não sei dar exemplos (Mauro)
 Sim, muitas pessoas tem (Antonio)
 Existem muitos preconceitos porque a maioria das pessoas fala que eles não tomam banho...e isso é porque eles comem outras comidas (Renato)
 Chamam eles de imundo, fedorento, barrigudo (André)
 Sim, existem muitos preconceitos (Carlos)
 Literalmente não, há não ser por certos indivíduos e de pouco índice de preconceito (Vanda)
 Sim, como xingamentos entre outros (Gilberto)
 Sim, como por exemplo as pessoas se acharem superiores aos indígenas (Carolina)
 Sim, muitas pessoas preconceituosas só porque eles são diferentes (Angela)
 Sim, pessoas que acham que índios não tem inteligência e são burros (Lelia)
 Sim, eles são muito excluídos das coisas (Caterine)
 Sim, porque eles não tomam banho, são muito sujos (Marlene)
 Sim, não entendem muito o que falam (Emerson)
 Sim, só porque eles fedem o povo fala que eles não tomam banho (Anderson)
 Sim, por causa do cheiro deles e pelo jeito de sobreviver deles que é diferente do nosso, por exemplo andar pelado pelo município (Cardoso)
 Sim, chamam de “índio” por conviver e ter um rosto diferente e acabam usando essa palavra como forma de bullying e insulto (Caetano)
 Sim, pelo simples fato de serem indígenas e terem suas culturas e seus jeitos de ser (Paulo)

Sim, ficam zombando só porque é “índio” (Edvaldo)
 Sim porque o povo fala como se fosse uma coisa ruim (Eduardo)
 Sim, citam eles como imundos seres anormais, bichos e muitas outras (Liliane)
 Sim, porque chamam eles de fedorentos e pessoas sujas (Célia)
 Existem, porém isso já são de pessoas mais poderosas que acham melhor que eles pelo fato de viver de formas diferente do que estamos acostumados (Francisco)

18. Em sua opinião, existem diferenças entre os indígenas do presente e do passado?

Turma Açaí

Não sei (Raul)
 Não (Guilherme)
 Muita diferença, hoje em dia tem mais acesso a tecnologia (Gustavo)
 Não (Pedro)
 Sim, que os de hoje em dia estão mais avançados (Brenda)
 Sim, os indígenas da minha cidade se acomodaram muito (Julian)
 Sim, porque os indígenas do passado eram bem mais índios que os do presente (Max)
 Não (Lilian)
 Não sei dizer (Renata)
 Existe muita, agora eles estão evoluindo com as oportunidades que o governo dá (Geralda)
 Sim, os do passado não tinham conhecimento de hoje como o uso de roupas, tecnologias e outros tipos de diferença (Jimi)
 Para mim não mudou nada (Matheus)
 Sim, do passado viviam na mata e hoje vivem nas cidades e tem coisas que os de antigamente não tinham (Fernando)
 os do passado andavam pelado e de hoje andam com roupa (Robert)
 Sim, talvez no comportamento por causa da cidade (Samuel)
 Celular e roupa de marca (Wanderlei)
 Sim, não sei explicar (Stefany)
 Sim os de antigamente tinham medo de trazer as mulheres para a cidade grande (Aline)
 Roupas (Vitória)
 Acho que sim, não sei sobre os antepassados deles (Vitor)
 Não sei, mas existem (Lucas)
 Roupas (Isabela)
 Sim, os indígenas do presente tiveram que se acostumar com as modernidades do mundo, eles ainda continuam com a cultura deles, mas tiveram que se adaptar (Daniela)
 Eu acho que sim (Cecilia)
 Não, são todos iguais (Rafaela)
 Sim, Antes era mais independente (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Sim, os de hoje [ilegível] (Vinicius)
 Não sei (Bruce)
 Algumas coisas sim outras não, por ex os de antigamente trabalhavam muito, os de hoje só querem fazer filho (Ronaldo)
 Não sei (Beatriz)
 Sim (Antonia)
 Sim, porque os índios do passado não tinham celular (Marcos)
 Acho que sim (Lidia)
 Sim, por causa das diferenças de cultura (Ernesto)

Turma Castanha

Não, porque continuam o mesmo, mas eles aprende rápido nossa língua (Vagner)
 Sim, antes eles viviam do que era deles hoje eles vivem do governo (Rita)
 Os indígenas atuais são mais inteligentes, usam tecnologia (Mauro)
 Sim, os indígenas de hoje estão mais atualizados (Antonio)
 Em branco (Renato)
 Sim, no passado não usavam celulares e hoje em dia recebem dinheiro (André)
 Os indígenas do passado tinham mais coisas que os do presente (Carlos)
 Os do passado faziam reuniões e comiam pessoas como forma de sua cultura (Vanda)
 Os de hoje são mais livre e tem mais tecnologia (Gilberto)
 Sim, já houve muitas mudanças em seu estilo de vida (Carolina)
 Estão do mesmo jeito (Angela)
 Sim, os de antigamente não tinham tecnologia (Lelia)
 Não pois são tratados iguais até hoje (Caterine)
 Acho que sim (Marlene)
 Sim, outros modos e jeitos de viver (Emerson)
 Sim, os do passado eram mais guerreiros (Anderson)
 Sim, porque hoje em dia os indígenas recebem dinheiro e andam na cidades e ouvi falar que antes eles eram agressivos (Cardoso)
 Não sei (Caetano)
 Não (Paulo)
 Sim (Edvaldo)
 Sim, de hoje tem mais tecnologia (Eduardo)
 Sim, os de hoje são tecnologia (Liliane)
 Sim, antes não tinha celular e outras tecnologias (Célia)
 Sim, uso de roupa e tecnologias e os rituais e costumes que mudaram muito com o tempo (Francisco)

19. O que você pensa sobre os indígenas utilizarem celulares e outras tecnologias?

Turma Açaí

Não penso nada (Raul)
 Acho bom, normal (Guilherme)
 Acho normal como qualquer outra pessoa (Gustavo)
 Estão evoluindo para uma sociedade moderna (Pedro)
 Uma coisa normal (Brenda)
 Normal (Julian)
 Muito bom, para eles se comunicar e é muito bom tecnologia (Max)
 Interessante, para mim eles não teriam nenhuma possibilidade de utilizar a tecnologia (Lilian)
 Que eles estão se adequando mais com os padrões (Renata)
 Nada, só acho engraçado que eles falam engraçado (Geralda)
 Eu acho como forma de se informar (Jimi)
 Para mim eu acho legal (Matheus)
 Bom, da minha parte acho estranho porque os índios de antes não tinham essas tecnologias que os de hoje (Fernando)
 Nada (Robert)
 Acho nada demais, é só uma pessoa com um celular (Samuel)
 Normal, usam para se comunicar (Wanderlei)

Acho bom, eles precisam muitas das vezes (Stefany)
 Engraçado, mas bom (Aline)
 Que eles estão se desenvolvendo no meio da sociedade, cada vez mais interagindo (Vitória)
 Normal, assim como nós precisamos (Vitor)
 Nada, todos podem (Lucas)
 Cada vez mais avançados conhecendo outras coisas (Isabela)
 Acho que tiveram que se modernizar ao longo desses anos para estarem por dentro da atualidade na qual vivemos (Daniela)
 Acho que eles gostam (Cecilia)
 Um avanço para os indígenas participarem e terem conhecimento sobre a tecnologia (Rafaela)
 Não acho nada, são consumidores como nós (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Acho que eles querem podem usarem as tecnologias de hoje em dia (Vinicius)
 Acho que os fará esquecer sua origem, ele viver a era mais moderna (Bruce)
 Muito útil a eles (Ronaldo)
 Não vejo problema, comprem com seu próprio dinheiro (Beatriz)
 Que estão tentando se comunicar com os outros de sua origem através da tecnologia (Antônia)
 Acho bom que assim eles evolui mais (Marcos)
 Eficaz, alguns usam para manter língua e cultura viva (Lidia)
 Eu acho que esse tipo de índio não querem praticar a cultura deles e sim se adaptar a nossa (Ernesto)

Turma Castanha

Que eles aprendem muito rapido as coisas da tecnologia (Vagner)
 Algo normal (Rita)
 Algo bom pois a tecnologia pode ajudar eles em certas coisas (Mauro)
 Acho bem interessante, mudou muito os indígenas de antes para os de agora (Antonio)
 Em branco (Renato)
 Acho normal (André)
 Todos tem direito de usar celular independente de suas condições (Carlos)
 Normal, apesar de eles esquecerem um pouco de sua originalidade e cultura (Vanda)
 Normal (Gilberto)
 Que eles estão conseguindo ocupar espaços que todos tem importância independente de sua origem (Carolina)
 Normal, são gente como nós (Angela)
 Acho uma forma boa de socialização para eles (Lelia)
 Nada, todos tem uma obrigação de ter seu equipamento tecnológico (Caterine)
 Normal, todo mundo usa (Marlene)
 Bom, é importante acompanharem a evolução da sociedade e do mundo (Emerson)
 Que eles estão perdendo a essência de como eles eram antigamente (Anderson)
 Acho bom porque estão evoluindo cada vez mais (Cardoso)
 Nada contra, e ainda pode ser um avanço para a convivência e conhecimento deles (Caetano)
 Nada contra (Paulo)
 Normal (Edvaldo)
 Não sei (Eduardo)
 Maravilhoso (Liliane)
 Não podia mas é a vida deles (Célia)
 Bom pra sociedade mas ruim pelo fato de esquecerem seus costumes (Francisco)

20. Você acha importante respeitar as culturas indígenas? Explique.

Turma Castanha

Não, mas temos que respeitar (Raul)
 Sim, cada um com sua cultura (Guilherme)
 Sim, cada um com sua cultura (Gustavo)
 Sim (Pedro)
 Sim, todo mundo gosta de ser respeitado (Brenda)
 Sim, pois também temos nossa cultura (Julian)
 Sim, não sei porque ficar com preconceito eles são como nós (Max)
 Sim, cada um tem o direito de ser respeitado (Lilian)
 Sim, para ganharmos respeito deles também (Renata)
 Óbvio, agora tudo é preconceito e eles tem muito mais direito que nós (Geralda)
 Sim, porque eles tem a deles e nós as nossas (Jimi)
 Sim, porque eles tem várias tradições (Matheus)
 Sim, porque a cultura deles são diferentes das nossas e a maioria das vezes a cultura deles é mais importante que a nossa (Fernando)
 Acho porque eles são simbolo da nossa existência (Robert)
 Sim, faz parte da história e tem que respeitar (Samuel)
 Sim (Wanderlei)
 Sim, porque eles merecem ser respeitados (Stefany)
 Sim, são as culturas deles devemos respeitar a democracia (Aline)
 Sim, somos todos iguais e merecemos respeito (Vitória)
 Sim, porque faz parte da história eles viviam primeiro que nós então o mínimo é respeitar a cultura deles (Vitor)
 Acho que sim porque tem muitas culturas legais de muito tempo (Lucas)
 Sim, porque a cultura indígena é bem melhor que a nossa (Isabela)
 Óbvio, é importante respeitar cada cultura e etnia, independente se são diferentes de você (Daniela)
 Sim, cada um tem uma cultura diferente (Cecilia)
 Sim, porque eles são os antecedentes e estão aqui primeiro que nós (Rafaela)
 Claro, respeitamos religiões e culturas brancas porque não respeitarmos as deles (Cícero)
 Sim, porque os índios também são seres humanos (Marília)
 Sim, por eles nós [ilegível] (Vinicius)
 Sim, todo respeito é necessário para que possamos viver em harmonia (Bruce)
 Sim, pois são humano (Ronaldo)
 Sim (Beatriz)
 Sim, sempre devemos respeitar porque são seres humanos (Antonia)
 Sim, porque é importante (Marcos)
 Sim, igualmente a nossa (Lidia)
 Sim, todo mundo precisa de respeito (Ernesto)

Turma Castanha

Sim, porque nós seres humanos tem que aprender a conviver e aprender porque tem várias histórias do Brasil que a gente não sabe (Vagner)
 Sim, se não tem respeito vai ter o que? (Rita)
 Sim, pois ainda são pessoas com sentimentos (Mauro)
 Sim, temos que respeitar a todos e todas as culturas (Antonio)
 Em branco (Renato)

Sim, porque eles respeitam a nossa (André)
 Acho importante, todos tem direito de ser respeitados (Carlos)
 Sim, assim como nós eles merecem ser respeitados (Vanda)
 Sim, pois são todos importantes (Gilberto)
 Sim, pois ela reflete bastante em nossa história e o que somos nos dias atuais (Carolina)
 Sim, pois também queremos ser respeitados (Angela)
 Sim, pois temos nossas culturas e eles tem as deles (Lelia)
 Sim, porque somos indígenas também (Caterine)
 Sim, porque cada um tem sua cultura (Marlene)
 Sim, respeitar outras culturas é o mesmo que respeitar o outro por ser diferente (Emerson)
 Sim, é a mesma coisa sobre religião e racismo (Anderson)
 Sim, porque cultura é sagrada e muito importante para eles, assim como gostamos de ser respeitados (Cardoso)
 Sim, cada um pode viver como bem entender (Caetano)
 Sim, porque é bonito a cultura deles (Paulo)
 Sim, porque eles trabalham [ilegível] (Edvaldo)
 Sim, porque as pessoas tem que ser respeitadas (Eduardo)
 Sim, porque faz parte da nossa história (Liliane)
 Sim, porque são eles que cuidam da nossa Amazônia (Célia)
 Sim, para vivermos em um mundo sem brigas e sem preconceitos com pessoas “diferentes” (Francisco)

21. Você acha importante a demarcação e proteção de terras indígenas? Explique

Turma Açai

Não vejo importância nelas (Raul)
 Bom que eles vão ter uma terra só pra eles (Guilherme)
 Sim, para eles terem seu lugar (Gustavo)
 Sim porque devem proteger sua origem (Pedro)
 Sim (Brenda)
 Sim, pois são [ilegível] (Julian)
 Sim, porque é onde eles moram (Marcos)
 Sim (Lilian)
 Sim porque tem muitas pessoas que querem invadir a terra deles em busca de ouro (Renata)
 Sim, até porque essas terras tem regras e culturas diferentes (Geralda)
 Sim, porque é o estar deles e de onde tiram os alimentos (Jimi)
 Sim, porque é bom preservar a natureza (Matheus)
 Por uma parte sim, porque é um povos que sempre multiplica e também as terras deles tem que ser e tem que ter proteção (Fernando)
 Claro, tem que proteger por causa dos garimpeiros (Robert)
 Sim (Samuel)
 Não (Wanderlei)
 Sim (Stefany)
 Sim, são terras importantes para eles (Stefany)
 Em branco (Aline)
 Sim, eles precisam morar onde eles possam chamar de lar (Vitória)
 Não acho [ilegível] somos mais civilizados (Vitor)
 Sim, porque eles vão ter seus próprios lugares (Lucas)
 Claro, alguns povos indígenas vivem isolados em suas tribos, e eles não querem guerra com

ninguem (Isabela)
 Acho que sim (Daniela)
 Acho muito importante mas não sei explicar (Cecilia)
 Sim, afinal é terra deles, estavam aqui antes de nós (Rafaela)
 Em branco (Cícero)
 Sim, essas areas são importantes pois guardam nossos animais e plantas da [ilegível] que está em extinção (Marília)
 Não sei (Vinicius)
 Sim, porque serve como um espaço reservado somente para eles viverem (Bruce)
 Sim (Ronaldo)
 Sim, porque eles só querem viver em paz em suas terras (Beatriz)
 Sim, mas não sei explicar (Antonia)
 Sim, porque são terras que ainda há vida, sem nenhum tipo de produto tóxico (Marcos)
 Claro, devem ter seu espaço (Ernesto)

Turma Castanha

Sim, porque o mato faz parte da casa deles (Vagner)
 Sim, para não haver invasão nas terras deles (Rita)
 Sim, as terras indígenas ou habitat deles devem ser preservados (Mauro)
 Sim, cada terra e cada pedaço (Antonio)
 Em branco (Renato)
 Em branco (André)
 Eu não acho certo porque tem muita gente querendo terra e não tem (Carlos)
 Sim, eles tem direito de comandar setores, ter seus espaços e terras marcadas (Vanda)
 Sim, pois eles devem ter a terra deles (Gilberto)
 Sim, pois eles tem o direito de preservar o seu ambiente em que vivem, seu lar (Carolina)
 Sim, pois todos tem que ter casa (Angela)
 Sim, para proteger a cultura e o povo (Lelia)
 Sim, pois todos tem o direito de ter casa e moradia (Caterine)
 Sim (Marlene)
 Não sei (Emerson)
 Sim, pois a terra é deles e eles que proteger o que tem (Anderson)
 Acho importante preservar os territórios das outras pessoas (Cardoso)
 (sim) não podemos tirar uma coisa que não pertence a nós (Caetano)
 Sim, porque aos poucos vão acabando com as aldeias, terras, familiares etc (Paulo)
 Sim, tem que ter proteção (Edvaldo)
 Não sei (Eduardo)
 Sim, pois é direito deles (Liliane)
 Sim, porque tem muitas tribos diferentes entre si (Célia)
 Sim, por conta disso ser invasão de terra das pessoas (Francisco)

22. Você concorda com a reserva de vagas (cotas) para indígenas nas universidades e concursos públicos/federais? Explique sua opinião.

Turma Castanha

Não sei (Raul)
 Sim, concordo (Guilherme)
 Sim, eles podem aprender muitas coisas de nossa atualidade (Gustavo)

Sim (Pedro)
 Em branco (Brenda)
 Não, pois porque passam na frente dos direitos pessoais (Julian)
 Não sei (Max)
 Sim, fica mais fácil e facilita a entrada deles na faculdade (Lilian)
 Sim, por que todos tem o direito de estudar e aprender (Renata)
 Sim, nada contra acho bom (Geralda)
 Sim, por que eles tem direito ao ensino (Jimi)
 Não tenho nada a dizer, porque se a gente pode eles também podem (Matheus)
 Sim, porque temos que dar oportunidade para eles também (Fernando)
 Concordo porque eles tem direito de estudo como nós (Robert)
 Sim, eles também merecem (Samuel)
 Não entendi (Wanderlei)
 Sim (Stefany)
 Sim, eles querem defender os direitos deles como existe yanomami advogado (Aline)
 Em branco (Vitória)
 Sim, são humanos como nós (Vitor)
 Eu não acho não porque era pra ser ora todos nós (Lucas)
 Sim, assim da mais oportunidades para eles (Isabela)
 Acho que sim, não sei muito sobre (Daniela)
 Acho que sim, por terem o mesmo direito que a gente tem (Cecilia)
 Sim (Rafaela)
 Não vejo nada demais nisso (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Não sei (Vinicius)
 Acho que eles estão facilitando muito a vida de pessoas que tiram a certidão indígena, não estudam nada e mesmo assim passam (Bruce)
 Sim por conta das dificuldades deles nos dias atuais (Ronaldo)
 Não, deveríamos lutar por vaga igualmente (Beatriz)
 Sim, eles também precisam de ajuda (Antônia)
 Aqui em Barcelos nem tem essas paradas direito (Marcos)
 Sim, é direito deles e coisa boa para seus aprendizados (Lidia)
 Não sei (Ernesto)

Turma Castanha

Em branco (Vagner)
 Sim, dá mais oportunidade aos indígenas (Rita)
 Sim, pois os que estudam para trabalhar em algo precisam da faculdade (Mauro)
 Sim, mais igualdade a todos (Antonio)
 Em branco (Renato)
 Em branco (André)
 Todos tem que ter direito a universidade para ter uma vida melhor (Carlos)
 Sim, com apoio e colaboração para benefícios deles (Vanda)
 Sim (Gilberto)
 Sim, pois são pessoas com os mesmos direitos que nós (Carolina)
 Não, porque eles não estudam e não tem mentalidade que nem nós (Angela)
 Para ter uma igualdade social e que todos podem fazer o que querem (Lelia)
 Não, pois eles não tem a mínima mentalidade do que é um estudo (Caterine)
 Sim, eu acho (Marlene)
 Sim (Emerson)

Sim, eles precisam aprender português e outras matérias também (Anderson)
 Sem opinião (Cardoso)
 Sem comentário (Caetano)
 Sim, para eles conseguirem o que querem (Paulo)
 Sim, só acho que tem que ter [ilegível] e de graça (Edvaldo)
 Sim (Eduardo)
 Sim, pois é o mesmo direito (Liliane)
 Sim, pois eles ainda tem um futuro pela frente (Célia)
 Em branco (Francisco)

**23. Você acha que pessoas indígenas recebem algum tipo de auxílio financeiro do governo?
 Qual sua opinião sobre isso?**

Turma Castanha

Eu acho que recebem (Raul)
 Acho que bolsa família (Guilherme)
 Sim, a minha opinião é que é bom para eles comprarem recursos (Gustavo)
 Sim, acho que já é uma forma de ajudar os povos indígenas (Pedro)
 Sim, acho bom eles receberem isso (Brenda)
 Sim, acho injusto (Julian)
 Sim, é muito bom porque alimenta sua família (Max)
 Acho que não (Lilian)
 Sim e recebem muito melhor do que as outras pessoas que precisam de verdade, na minha opinião eles tem que trabalhar (Renata)
 Eu tenho certeza, eu gostaria que eles gastassem com coisas úteis (Geralda)
 Sim, não acho nada (Jimi)
 Recebem e eu acho que eles podiam comprar uma casa para eles (Matheus)
 Acho que sim porque a maioria deles ficam na caixa, tem uma conclusão que recebem sim (Fernando)
 Eles recebem o auxílio e os salários deles (Robert)
 Sim, porque eles podem comprar coisas para eles (Samuel)
 Deveria ser apenas o bolsa família mesmo, assim seria melhor (Wanderlei)
 Sim, bolsa família (Stefany)
 Sim, mais do que as pessoas (Aline)
 Sim, que é direito deles (Vitória)
 Eu acho que eles tem mais direitos do que nós, é porque eles são pessoas que vieram primeiro do que nós então eu acho que sim (Vitor)
 Eu acho que sim por causa da cultura deles (Lucas)
 Sim recebem, para mim eles estão no direito deles mesmos, deve ser igual pra todos (Isabela)
 Acho que sim, mas devem receber bem pouco (Daniela)
 Sim, bolsa família (Cecilia)
 Sim, para ajudar os indígenas (Rafaela)
 Sim recebem por parte da Funai e do Auxílio Brasil, acho injusto (Cícero)
 Eu acho que sim (Marília)
 Sim, eles precisam de dinheiro também pois nada hoje em dia é de graça (Vinicius)
 Não sei bem, mas acho que sim (Bruce)
 Sim, auxílio estadual e maternidade que é o de criança e do indígena (Ronaldo)
 Sim recebem bastante mas não tenho opinião (Beatriz)
 Sim, porque eles tem família (Antônia)

Bolsa família (Marcos)

Sim, acho muito bom por eles não terem trabalho (Lídia)

Alguns tem o bolsa família (Ernesto)

Turma Castanha

Sim, porque sem dinheiro (Vagner)

Sim, bolsa família (Rita)

É bom para permitir que eles comprem alimentos, roupas etc (Mauro)

Recebem, não tenho opinião (Antonio)

Em branco (Renato)

Sim, acho importante (André)

Eles recebem mais dinheiro do que a gente (Carlos)

Sim, eles recebem por ter muitos filhos, é bom para seu sustento e mantimentos (Vanda)

Sim, acho importante (Gilberto)

Sim, eu acredito que não era necessário pois eles são pessoas normais, assim como qualquer um (Carolina)

Eu acho injusto pois eles recebem mais que nós (Angela)

Sim, acho justo de certa forma, porém eles recebem mais que nós (Lelia)

Sim, recebem muito mais que o povo não indígena (Caterine)

Recebem auxílio (Marlene)

Sim (Emerson)

Sim, por mim tudo bem, todo mundo precisa de dinheiro pra sobreviver (Anderson)

Sim, eles recebem auxílio como todo mundo (Cardoso)

Sim, eles tem o direito deles assim como nós (Caetano)

Sim, o bolsa família é importante para se alimentarem (Paulo)

Sim, tem que ter para contar os filhos (Edvaldo)

Sim, é muito bom (Eduardo)

Sim, e acho necessário (Liliane)

Sim, por que eles tem direitos de comprar comidas para eles (Célia)

Sim, vários mas lembro apenas do bolsa família (Francisco)

24. Quais as contribuições dos povos indígenas para a cultura brasileira e amazonense?

Turma Castanha

Não sei (Raul)

Não sei (Guilherme)

Festa comida e religião (Gustavo)

Não sei (Pedro)

Nada (Brenda)

Não sei (Julian)

Nada (Max)

Algumas de suas comidas típicas (Lilian)

Nada (Renata)

A evolução e a humanidade (Geralda)

Não sei (Jimi)

Nada (Matheus)

Através das culturas deles as pessoas fazem histórias (Fernando)

Não sei (Robert)

Não sei (Samuel)

Não sei (Wanderlei)
 Não sei (Stefany)
 Seu existir e sua história (Aline)
 Não sei (Vitória)
 Não sei muito, deveriam ensinar (Vitor)
 Não tem quase nada (Lucas)
 São vários como artesanato (Isabela)
 Muitos, culinária, palavras, de jeito (Daniela)
 Acho que uma cultura diferente e dos brasileiros também é uma cultura diferente (Cecilia)
 Em branco (Rafaela)
 Tiveram sua importância (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Eles preservam (Vinicius)
 Não lembro (Bruce)
 Não sei direito, mas acho que alguns tem muito a ensinar (Ronaldo)
 Eles não desmatam (Beatriz)
 Suas origens trazem inspirações para as escolas do nosso Amazonas (Antônia)
 Não sei (Marcos)
 Acho que por cultivarem bastante produtos regionais já é uma boa contribuição (Lidia)
 Eles podem ensinar muito sobre o Amazonas (Ernesto)

Turma Castanha

Cultura sobre a história desconhecida do Brasil (Vagner)
 São muitas (Rita)
 Não sei (Mauro)
 As comidas, culinárias e outras coisas (Antonio)
 Em branco (Renato)
 São as histórias deles que é uma contribuição boa (André)
 Eles não contribuem em nada, eles querem ser servidos mas não querem servir (Carlos)
 Sim, várias formas (Vanda)
 Sua história e sua cultura (Gilberto)
 Na arte, na música religião, cultura entre outros (Carolina)
 Eles tem várias culturas como danças e outras coisas (Angela)
 Culinária, dança, religião e outras (Lelia)
 Pinturas e modo de viver (Caterine)
 Não sei (Marlene)
 Não entendo sobre (Emerson)
 Não sei, eles não fazem nada igual o brasileiro no seu dia de folga (Anderson)
 Eles fazem muito desmatamento com nossa natureza (Cardoso)
 Muito desmatamento com a natureza (Caetano)
 Comidas, festivais, remédios (Paulo)
 Não sei explicar (Edvaldo)
 Nada (Eduardo)
 Não sei (Liliane)
 Não sei (Célia)
 A caça e pesca e alguns costumes que temos de origem deles (Francisco)

**25. Você acha que os povos indígenas contribuem para a preservação do meio ambiente?
 Qual sua opinião sobre o assunto?**

Turma Açaí

Não, eles que são (Raul)

Acho que não porque alguns faz fogo aonde fica (Guilherme)

Acho que não porque onde eles ficam deixam lixo, mas nem todos (Gustavo)

Não, eles viviam de uma maneira diferente (Pedro)

Sim (Brenda)

Ultimamente eles só estão poluindo (Julian)

Não (Max)

Não (Lilian)

Não, fazem é sujar mais (Renata)

Não, que eles ajudasse mais acredito que eles evolui mais nesse assunto de e meio ambiente (Geralda)

Acho que não (Jimi)

Não preservam porque eles jogam lixo em todo lugar (Matheus)

Não, 90% deles não porque onde ficam fica muitas coisas que prejudica o meio ambiente (Fernando)

Não contribuem porque eles jogam lixo nos rios (Robert)

Eles fazem a parte deles e o máximo que conseguem (Samuel)

Não, onde eles moram no meu município fede muito e não preservam a natureza (Wanderlei)

Não sei (Stefany)

Não porque eles jogam tudo por onde eles passam (Aline)

Não sei (Vitória)

Acho que não porque vi uma aldeia cheia de lixo mas tem alguns que preservam o meio-ambiente (Vitor)

Não sei porque eles também desmatam (Lucas)

Sim, porque acho que eles pensam diferente de nos que não preservamos a natureza (Isabela)

Acho que sim (Daniela)

Acho que não (Cecilia)

Não, eles já estão desrespeitando o meio ambiente (Rafaela)

Quanto ao desmatamento sim, quanto ao lixo não (Cícero)

Em branco (Marília)

Acho bom, pois eles não [ilegível] eles pegam somente o necessário (Vinicius)

Acho que não, os indígenas estão ficando modernos e com eles vem as atitudes (Bruce)

As vezes sim as vezes não, muitos deles não são cuidadosos em relação a esse (Ronaldo)

Talvez sim (Beatriz)

Na minha opinião sim, porque eles tentam ajudar na maioria das vezes (Antônia)

Acho que sim (Marcos)

Alguns sim, outros levam lixo da cidade (Lídia)

Depende, 99% sim (Ernesto)

Turma Castanha

Sim (Vagner)

Não, não respeitam muito o meio ambiente (Rita)

Não sei, mas acredito que não (Mauro)

As vezes sim, as vezes não (Antonio)

Em branco (Renato)

Sim, porque eles não usam muita coisa que faz mal para o meio ambiente (André)

Eles não querem nem saber só querem saber de poluir tudo até nossa cidade (Carlos)
 Não, eles causam queimadas e outros problemas (Vanda)
 Alguns pois como todo lugar tem pessoas que poluem (Gilberto)
 Sim, é importante preservar o meio ambiente para as futuras gerações (Carolina)
 Não, porque vejo muito lixo onde eles dormem, eles não preservam (Angela)
 Não preservam pois sempre vejo os indígenas poluindo o meio ambiente (Lelia)
 Não, eles jogam tudo na rua e não tem higiene (Caterine)
 Não, eles são sujos (Marlene)
 Não sei (Emerson)
 Não porque eles também desmatam e fazem queimadas (Anderson)
 Não porque eles desmatam e jogam coisas em todos os lugares, em minha opinião não contribuem em nada (Cardoso)
 Jogam muito lixo nas ruas (desmatamento) (Caetano)
 Sim, eles cuidam das nossas matas e nossos rios (Paulo)
 Não contribuem, eles sujam mais (Edvaldo)
 Não (Eduardo)
 Sim, acho fundamental e legal (Liliane)
 Não porque quando eles vão pra cidade eles sujam muito (Célia)
 Sim, pelo fato de valorizarem a fauna e a flora (Francisco)

26. Você acha que os povos indígenas contribuem para o enfrentamento das crises e mudanças climáticas causadas pelo aquecimento global?

Turma Castanha

Não (Raul)
 Não (Guilherme)
 Eu acho que eles são acostumados com isso, alguns sim, outros nem tanto (Gustavo)
 Não (Pedro)
 Em branco (Brenda)
 Não sei (Julian)
 Não (Max)
 Sim, alguns deles estão dispostos a enfrentar essa difícil situação (Lilian)
 Não (Renata)
 Em branco (Geralda)
 Não (Jimi)
 Contribuem sim porque eles são da natureza (Matheus)
 Não sei (Fernando)
 Eu acho que não (Robert)
 Acho que não (Samuel)
 Não (Wanderlei)
 Acho que sim (Stefany)
 Não sei (Aline)
 Não sei (Vitória)
 Eu acho que não (Vitor)
 Acho que não (Lucas)
 Sim, os indígenas lutam contra isso mais que os outros (Isabela)
 Sim e não, nem todos contribuem (Daniela)
 Não (Cecília)
 Em branco (Rafaela)

Não acho, afinal ainda fazem coisas que atingem o clima (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Não, nada a ver (Vinicius)
 Acho que não (Bruce)
 Eles preservam a floresta não desmatando nem tacando fogo (Ronaldo)
 Não acho, até porque tem indígenas usando motos e carros (Beatriz)
 Sim (Antônia)
 Não eles vivem tacando fogo (Marcos)
 Sim, mas eles poderiam deter a extração de madeira em suas terras (Lídia)
 Acho que não (Ernesto)

Turma Castanha

Não (Vagner)
 Não (Rita)
 Não sei (Mauro)
 Sim, muitos sim por conta de não terem consciencia ambiental (Antonio)
 Em branco (Renato)
 Em branco (André)
 Não (Carlos)
 Sim (não) por conta das queimadas e certas demarcações (Vanda)
 Alguns sim (Gilberto)
 Não pois eles de certa forma estão fazendo cortes de arvores entre outras coisas que afeta (Carolina)
 Sim (não), pois eles desmatam as florestas e derrubam as árvores, fazem queimadas (Angela)
 Sim, pois eles plantam novas plantas e árvores, e são um povo quase que sustentável (Lelia)
 Não, eles vivem queimando e matando as árvores (Caterine)
 Não (Marlene)
 Nada a ver (Emerson)
 Não, são iguais a todos (Anderson)
 Eles fazem rituais que não funcionam mais (Cardoso)
 Eles fazem um ritual que não funciona (Caetano)
 Sim, ajudando a limpar o meio ambiente (Paulo)
 Não sei (Edvaldo)
 Sim (Eduardo)
 Sim (Liliane)
 Não, por que mesmo ajudando a limpar eles também sujam mais (Célia)
 Creio que não por conta disso não ter muito a ver com eles (Francisco)

27. Em sua opinião, qual a melhor forma de aprender sobre os povos indígenas?

Turma Castanha

Através de aulas expositivas: 5
 Lendo textos e livros: 6
 Assistindo vídeos e documentários: 9
 Em contato direto com os povos indígenas em palestras ou atividades culturais: 21
 Outras: 1 (Vivendo com eles)

Turma Açaí

Através de aulas expositivas: 4

Lendo textos e livros: 0

Assistindo vídeos e documentários: 6

Em contato direto com os povos indígenas em palestras ou atividades culturais: 16

Outras: 0

Anexo II - Transcrição do Questionário Final

1. Nome
2. Idade
3. Sexo
4. Turma
5. Origem (município)
6. Como Você Se Identifica/auto-declara?

Turma Açaí

Raul: Pardo(a)
 Guilherme: Pardo(a)
 Gustavo: Pardo(a)
 Pedro: Pardo(a)
 Brenda: Pardo(a)
 Julian: Outro(a)
 Max: Pardo(a)
 Lilian: Pardo(a)
 Renata: Pardo(a)
 Geralda: Pardo(a)
 Jimi: Pardo(a)
 Matheus: Pardo(a)
 Robert: Pardo(a)
 Samuel: Pardo(a)
 Stefany: Pardo(a)
 Aline: Pardo(a)
 Vitória: Pardo(a)
 Vitor: Pardo(a)
 Lucas: Pardo(a)
 Isabela: Pardo(a)
 Daniela: Pardo(a)
 Cecilia: Pardo(a)
 Rafaela: Pardo(a)
 Cícero: Pardo(a)
 Marília: Pardo(a)
 Vinicius: Pardo(a)
 Ronaldo: Pardo(a)
 Beatriz: Branco(a)
 Antônia: Ribeirinho(a)
 Ernesto: Indígena

Turma Castanha

Mauro: Pardo(a)
 Renato: Caboclo(a)
 Carlos: Pardo(a)
 Vanda: Indígena
 Carolina: Indígena

Angela: Indígena
 Lélia: Indígena
 Caterine: Pardo(a)
 Marlene: Pardo(a)
 Emerson: Branco(a)
 Anderson: Outro(a)
 Cardoso: Pardo(a)
 Caetano: Pardo(a)
 Paulo: Indígena
 Edvaldo: Pardo(a)
 Eduardo: Pardo(a)
 Liliane: Preto(a)
 Francisco: Branco(a)
 Denilson: Pardo(a)
 Fernanda: Indígena
 Rosa: Indígena
 Tereza: Branco(a)

7. Você acha correto utilizar o termo “índio” para se referir a pessoas indígenas?

Turma Açaí

Sim, acho normal são indígenas (Raul)
 Sim, porque eles são diferentes (Guilherme)
 Sim, porque suas origens são diferentes (Gustavo)
 Sim, porque é a origem deles serem chamados assim (Pedro)
 Não, acho muita falta de respeito (Brenda)
 Não, porque não tem nada a ver com eles (Julian)
 Não, porque se nós utilizar estamos nos ofendendo (Max)
 Não, geralmente as pessoas usam o termo “índio” para sentir inferior (Lilian)
 Não, porque eles foram enganados pelos portugueses quando chegaram no Brasil (Renata)
 Não, isso é falta de respeito e acredito que todos são iguais (Geralda)
 Sim, por causa da sua origem dos seus povos e também são diferentes dos povos civilizados (Jimi)
 Sim, eu acho normal são indígenas (Matheus)
 Eu não acho porque índio é preconceito, o correto é indígena (Robert)
 Não porque eles são de uma cultura diferente (Samuel)
 Sim, porque esse termo também é um nome comum para a população (Stefany)
 Não, porque é muito preconceito (Aline)
 Não, falta de respeito (Vitória)
 Não, eu não acho porque não é a forma adequada (Vitor)
 Antes eu achava, mas refletindo acho que não (Lucas)
 Sim, porque as pessoas já acostumou com esse nome (Isabela)
 Não, é errado utilizar esse termo para se referir aos indígenas (Daniela)
 Sim, porque tem índio e indígenas tem uns que vivem na cidade e outros na comunidade (Cecília)
 Não, porque parece que os brancos estão sendo preconceituosos (Rafaela)
 Não vejo outra forma de chamá-los (Cícero)
 Sim (Marília)
 Não, pois o correto é povos indígenas (Vinicius)

Sim, porque esse termo é sobre sua origem e cultura (Ronaldo)

Não, porque é desrespeitoso (Beatriz)

Não, pois acho isso falta de respeito (Antonia)

Acho que não (Ernesto)

Turma Castanha

Não, é um termo preconceituoso feito pelos europeus (Mauro)

Acho que o termo índio é uma forma de ser preconceituoso (Renato)

Não acho certo porque é preconceito (Carlos)

Não, pois é uma ofensa, no qual eles devem ser chamados de povos indígenas (Vanda)

Não, pois é um termo preconceituoso para eles (Carolina)

Não, porque não é certo chamar de índio é preconceito (Angela)

Não, eles devem ser tratados igualmente a todos (Caterine)

Eu não acho isso errado podemos chamar eles de indígenas (Marlene)

Sim (Emerson)

Não, porque é preconceito com os indígenas (Anderson)

Acho que sim, porque é como todos chamam (Cardoso)

O mais correto agora é chamar de indígena, porque o termo 'índio' é usado para fazer preconceito (Caetano)

Não, acho isso uma falta de respeito (Paulo)

Assim já sabemos que ele é indígena (Edvaldo)

Não, porque 'índio' é como racismo hoje em dia (Eduardo)

Não, para eles é desrespeito (Liliane)

Não, muitos povos indígenas gostam de ser chamado pelas etnias como "guarani" (Francisco)

Não, por causa do preconceito aos indígenas (Denilson)

Não, pois o termo certo é 'indígena' (Fernanda)

Não, pois isso para ele é desrespeitoso (Rosa)

Não, o correto é indígena, 'índio' é uma palavra preconceituosa (Tereza)

8. Os povos indígenas vivem apenas em florestas? O que você pensa sobre isso?

Turma Açaí

Não existem indígenas apenas na florestas (Raul)

Acho Normal (Guilherme)

Hoje em dia não, é normal (Gustavo)

Não, penso que eles deveriam viver só na aldeia deles (Pedro)

Não, eu acho muito normal eles espalhados pelas cidades (Brenda)

Não, vemos muitos pela cidade eles decidem onde foram é um direito deles (Julian)

Depende, se eles quiserem podem morar na cidade, na floresta, onde quiserem (Max)

Sim, a maioria dos indígenas vivem na floresta, penso que não é muito apropriado devido algumas epidemias que podem afetar as crianças (Lilian)

Eles também vivem nas cidades, eu acho que eles deveriam viver no seu lugar e parar de invadir a nossa cidade (Renata)

Não, eles vivem na cidade também, mais pra resolver as coisas (Geraldá)

Não, eles podem viver em cidade e aprender como todo mundo a arrumar trabalho também (Jimi)

A maioria dos povos indígenas vivem aqui na cidade onde eu moro (Matheus)

Eles vivem na floresta e algumas vezes vem na cidade (Robert)

Não, eles tem que viver onde se sentirem bem (Samuel)
 Eles também vivem na cidade porque eles são seres humanos como a gente (Stefany)
 Sim, nas aldeias que fica na floresta (Aline)
 Não, não penso sobre isso (Vitória)
 Sei lá, eles vivem lá porque eles querem (Vitor)
 Não, eu acho que eles deveriam ter escolhas onde eles querem ficar (Lucas)
 Não eles vivem em cidades também, não é só porque eles são indígenas que eles tem que morar na floresta (Isabela)
 Não, mas a maioria dos povos indígenas vivem em florestas, mas há vários indígenas vivendo em cidades, eu acho que eles são uns desses (Daniela)
 Uns vivem na floresta e outros na cidade (Cecilia)
 Mais ou menos, depende muito da cidade onde vivemos porque em alguns lugares a maioria morava na floresta e outros não (Rafaela)
 Há povos morando em cidades atualmente, não vejo problemas nisso, afinal, são pessoas também (Cícero)
 Outro vive nas florestas e outro já vive na cidade (Marília)
 Não, eles vivem em cidades também, mas acho isso prejudicial, pois eles conhecem coisas que eles não deveriam (Vinicius)
 Sim, interessante para os brancos pois eles ajudam a manter a natureza na sua melhor condição (Ronaldo)
 Não, eles podem viver onde quiserem (Beatriz)
 Alguns vivem na cidade também mas a maioria vive na floresta (Antonia)
 Uma grande parte vive, e um pouco na cidade (Ernesto)
 Não, pois esse termo é utilizado como ofensa (Lelia)

Turma Castanha

Não, alguns deles vivem na cidade, mas a maior parte vive nas florestas, seja por tradição e religião (Mauro)
 Eles vivem na floresta porque a floresta é o habitat natural dos povos indígenas e da floresta que eles tiram sustento para alimentar suas famílias (Renato)
 Não, eles não vivem apenas na floresta, eles estão ocupando espaços na sociedade também (Carlos)
 Não, assim como nós eles também usam a tecnologia e meios sociais e uns moram até em favelas, comunidades e etc (Vanda)
 Não, eles vivem também na cidades mas de acordo com seus costumes e modos de vida (Carolina)
 Não, alguns na floresta outros na cidade (Angela)
 Não, eles podem viver na cidade também, penso que os indígenas tem direito de viver onde eles quiserem (Lelia)
 Não, a maioria vive na cidade trabalhando e procurando seu direito de vida (Caterine)
 Alguns mora em ilhas, cidade, comunidade, é normal (Marlene)
 Faz parte da cultura deles e é onde eles se sentem a vontade (Emerson)
 Não, os povos indígenas tem direito de ficar na cidade ou na floresta, é errado dizer que vivem apenas na floresta (Anderson)
 Hoje em dia muitos moram em cidades grandes e vivem como nós, tem os mesmos direitos (Cardoso)
 Alguns moram em cidades sejam grandes ou pequenas (comunidades) mas existem diversos povos indígenas nas florestas e acredito que atualmente estão migrando mais para as cidades (Caetano)

Sim, mas as vezes eles vem pras cidades (Paulo)

Na floresta na cidade, onde tiver teto eles estão morando ali (Edvaldo)

É porque eles protegem a floresta amazônica e isso é importante (Eduardo)

Eles gostam da floresta, não penso nada sobre eles (Liliane)

Não, os indígenas vivem espalhados alguns vivem em regiões montanhosas, costeiras e regiões urbanas, acho que eles fizeram uma boa escolha pois são muito julgados (Francisco)

Não, a maioria dos indígenas moram na cidade grande, mas também tem uma boa parte na floresta (Denilson)

Acho que não, tem uns que vivem na cidade, muito bom, mas vai de cada um pensar ruim a respeito disso (Fernanda)

Não, moram em prédios, favelas e entre outros, fazendo uma ponte entre a tecnologia e seus meios de vida (Rosa)

Não, eles estão espalhados pelo mundo inteiro, há indígenas que até viajam (Tereza)

9. Na sua opinião, os povos indígenas são pessoas sem conhecimento? Explique.

Turma Açaí

Povos indígenas tem seus próprios conhecimentos, conhecimentos das próprias culturas (Raul)

Não são, Muitos sabem sobre tudo da floresta (Guilherme)

Não, porque eles foram muito importantes para a luta contra a destruição das florestas (Gustavo)

Não, porque tem muitos indígenas reconhecidos no mundo (Pedro)

Não, para mim eles tem vários conhecimentos (Brenda)

Não, na verdade eles tem bastante conhecimento de suas culturas e de suas histórias (Julian)

Não, por mim eles são muito inteligentes (Max)

Na minha opinião não, hoje em, dia tudo mudou, os índios tem direito ao estudo, ao conhecimento (Lilian)

Na minha opinião eles tem sim vários conhecimentos do lugar onde vivem (Renata)

Não, acredito que eles são muito inteligentes e adquirem muito conhecimento (Geraldá)

Sim, porque eles não tem estudo como o resto do mundo da modernidade de agora (Jimi)

Na minha opinião os povos indígenas tem conhecimentos de várias coisas como caça (Matheus)

Não, eu acho que eles tem muito conhecimento porque eles conhecem muito conhecimento na floresta (Robert)

Não, eles tem os conhecimentos deles (Samuel)

Não, eu acho que os yanomami tem mais conhecimento do que a gente, mas por conta deles serem “índios” as pessoas pensam que eles não tem conhecimento (Stefany)

Não, a maioria sabe igualmente os brancos (Aline)

Não, eles tem conhecimento assim como qualquer pessoa (Vitória)

Sim, a maioria deles tem conhecimento (Vitor)

Não, eu acho que nós que somos um pouco sem conhecimento eles sabem muito tipo medicina e vários outros (Lucas)

Não, os povos indígenas são pessoas que tem bastante conhecimento muito mais do que nós (Isabela)

Definitivamente não, os povos indígenas são seres de grandes conhecimentos em várias especialidades (Daniela)

Na minha opinião eu acho que são bem sabidos mais do que a gente (Cecilia)

Não, os indígenas tem conhecimentos mas sobre suas origens de povos indígenas e nem todos tem o mesmo conhecimento que os brancos (Rafaela)

Não acho que sejam pois há muitos indígenas intelectuais hoje como Davi Kopenawa (Cícero)

Os indígenas são pessoas sábias, porque eles já escreveram livros e já fizeram música (Marília)

Não, eles são as pessoas mais antigas [...] pois a com mais conhecimentos (Vinicius)
 Bom, sobre conhecimento sobre os brancos eles não sabem quase nada mas na sua cultura possuem conhecimentos (Ronaldo)
 Não, eles conhecem muito sobre a floresta (Beatriz)
 Não, na maioria deles tem conhecimento, e outros não (Antonia)
 Não, eu acho que no Brasil as pessoas sabem mas não conhecem (Ernesto)

Turma Castanha

Não, eles tem vários conhecimentos sobre caça, pesca, religião, modo de vida e etc (Mauro)
 Os conhecimentos que eles tem são passados de geração em geração como aprender a caçar, a construir grandes malocas, eles sabem quais são as frutas venenosas, sabem andar na mata fechada, então os conhecimentos que eles tem não são poucos (Renato)
 Eles tem muitos conhecimentos que a gente não sabe, tem muita coisa para aprender com eles quem tem interesse (Carlos)
 Não, pois seus conhecimentos vem desde plantas medicinais até curas, no qual eles conhecem a natureza, e entendem sobre ela (Vanda)
 Não, pois eles tem um amplo conhecimento em várias áreas, inclusive relacionadas as plantas (Carolina)
 Não eles tem o mesmo conhecimento que o nosso mas só que diferente (Angela)
 Não, eles tem conhecimentos variados, como na agricultura, animal, de plantas e convivência em conjunto (Lelia)
 Eu pretendo que não, pois eles entendem o que falamos e além do mais eles trabalham (Caterine)
 Não, eles tem sim conhecimentos, eles sabem coisas que a gente não sabe (Marlene)
 Não, tem suas religiões, seus conhecimentos sobre história, astronomia, arte e etc (Anderson)
 Não, eles são pessoas muito sábias, até mais que nós porque são muito inteligentes e não é atoa que estão ai há bastante tempo (Cardoso)
 Hoje em dia eles estão mais conectados no mundo por causa dos benefícios eles estão tendo experiências tecnológicas (Caetano)
 Não, porque nós ouvimos isso dos brancos (Paulo)
 Tem mais conhecimento que a gente (Edvaldo)
 Não, eles tem mais conhecimento que a gente em todo tipo de coisa (Eduardo)
 Eles tem conhecimentos como nós (Liliane)
 Sim, eles sabem várias coisas sobre medicina, agricultura, ecologia, astronomia, artes e política (Francisco)
 Não, porque os indígenas conhecem todo tipo de comida do mato, conhecem um monte de fruta e remédios das plantas (Denilson)
 Não, pois eles tem muitos conhecimentos a respeito de tudo (Fernanda)
 Não, pois eles tem o mesmo conhecimento que nós, um pouco diferente mas tem (Rosa)
 Não, eles possuem muitos conhecimentos, uma criança indígena identifica mais de 500 plantas (Tereza)

10. O que você sabe sobre os povos indígenas do Brasil?

Turma Açaí

Não sei quase nada, não vejo interesse em estudar sobre o assunto
 Não muitas coisas (Guilherme)
 Eu não tenho muito conhecimento (Gustavo)
 Há muitos indígenas abrigados na floresta, muitos disputando pela liberdade deles (Pedro)

Sei que eles sabem várias coisas (Brenda)
 Eles querem ser reconhecidos (Julian)
 São povos iguais a gente (Max)
 Que foram um dos primeiros povos a habitar o Brasil (Lilian)
 Nada (Renata)
 Que eles lutam muito pelos seus direitos (Geralda)
 Sei que eles tem alguns problemas de território e também pelos direitos como trabalhar em cidade, medicamentos e etc (Jimi)
 Pelo que eu sei foi que os índios querem vencer a liberdade (Matheus)
 Eu não sei nada mais quero conhecer as coisas sobre eles (Robert)
 Sei que sua existência é importante para a cultura (Samuel)
 Que eles são povos que lutaram contra os portugueses para terem suas terras de volta (Stefany)
 Que eles tem suas culturas, religiões e modos de viver, seus estilos e músicas (Aline)
 Algumas coisas (Vitória)
 Sei que eles vivem na aldeia [...] (Vitor)
 Não sei muito, mas vou buscar saber mais (Lucas)
 São como pessoas que tem bastante conhecimento de remédios caseiros (Isabela)
 Eu sei que os povos indígenas do Brasil são povos muito guerreiros que lutam a anos pelos seus direitos e por respeito (Daniela)
 Nada (Cecilia)
 Sei que os indígenas foram e a té hoje são maltratados pelo governo (Rafaela)
 São povos que lutam por seus direitos, além de não serem vistos pelas mídias são interessantes (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Não sei de muita coisa, mas que eles foram importantes para a história do Brasil (Vinicius)
 É um povo que luta pelos seus direitos que luta pelas suas terras por conta de serem a origem do Brasil (Ronaldo)
 Que eles lutaram muito na colonização (Beatriz)
 Não muita coisa (Antonia)
 Sei pouco, mas sei o bastante para saber que eles são humanos iguais a nós (Ernesto)

Turma Castanha

Que eles são discriminados, que estavam aqui antes dos europeus (Mauro)
 Sei que eles já estavam aqui quando os portugueses chegaram , e os povos indígenas foram escravizados pelos portugueses (Renato)
 Eu sei que eles tem histórias (Carlos)
 Suas lutas atuais pela demarcação como em 2023 se reuniram na constituinte para ter seus direitos (Vanda)
 Que são diversos e estão lutando desde muito tempo por seus direitos (Carolina)
 Eu sei que eles quando um indígena morre eles botam no fogo e os ossos eles comiam mais eles faziam mingau (Angela)
 Sei que o Brasil possui muitos povos, que sempre buscaram lutar por seus direitos (Lelia)
 Que eles foram os primeiros a habitar o Brasil (Caterine)
 Eu sei que eles estão vivendo em cidades agora tendo os direitos deles (Marlene)
 Nessa geração o conhecimento ta deixando com o conforto da tecnologia (Emerson)
 Sei que eles foram os povos que mais sofreram e que tem suas próprias religiões e opiniões (Anderson)
 Em branco (Cardoso)

São reconhecidos como descendentes dos povos que habitam o Brasil antes da chegada dos europeus (Caetano)

Não muito, mas sei que tem vários povos (Paulo)

Tem o respeito dele (Edvaldo)

Que existem vários povos indígenas nas florestas do Brasil (Eduardo)

Eu não sei nada sobre (Liliane)

É um conjunto de etnias e culturas que habitam o território brasileiro desde antes da chegada dos europeus (Francisco)

Eu acho que foi o que mais sofreram, e também eles não podiam tá praticando a própria religião, eles eram obrigados a seguir a religião dos brancos (Denilson)

Que eles são os povos originários do Brasil, com culturas e línguas únicas (Fernanda)

Suas lutas e seus direitos, no qual eles vêm lutando para conquistar, e sua ocupação em senado e na sociedade (Rosa)

Eles lutaram muito por mais de 500 anos por suas terras e direitos (Tereza)

11. Em sua opinião, como está a situação dos indígenas no Brasil atualmente?

Turma Açaí

Pelo o que eu estudei os indígenas não estão muito bem, os brancos estão destruindo a casa deles, a floresta (Raul)

Mais ou menos (Guilherme)

Eu acho que está muito precária, nem boa nem ruim, mas melhor que antigamente (Gustavo)

Muito boa porque eles estão tendo uma ajuda financeira (Pedro)

A situação deles não está das melhores (Brenda)

Tá boa, poderia ser melhor (Julian)

Sabe lá, por mim está bom (Max)

Difícil, condições precárias ainda sendo ameaçados em suas terras e até mesmo índios morrendo (Lilian)

Esta melhorando cada vez mais (Renata)

Crítica, porque eles sofrem com os garimpeiros etc (Geralda)

Como eu falei eles tem dificuldades de viver no mundo moderno um pouco e de ser aceito pelo resto do mundo (Jimi)

Está como sempre uma merda (Matheus)

Tá muito ruim por causa dos garimpeiros que querem tomar as terras deles e matam eles (Robert)

Está boa, comparada ao que era antes (Samuel)

Uma situação bastante ruim, porque muitas das vezes nem todos os índios tem o que comer (Stefany)

Difícil, porque os brancos estão cada vez mais destruindo os lugares que eles consideram família, árvores e floresta”

Está cada vez mais evoluindo (Vitória)

Atualmente não tem uma vida boa porque sofrem muito preconceitos (Vitor)

Está um pouco ruim porque as pessoas não respeitam mais eles nem suas culturas (Lucas)

Atualmente os povos indígenas estão com bastante dificuldade por conta de suas trajetórias muito difíceis (Isabela)

Os povos indígenas no Brasil atualmente continuam sofrendo preconceito (Daniela)

Eu acho que tá normal na minha opinião (Cecilia)

A situação está um pouco instável porque eles já tem seus territórios reconhecidos pelo governo e recebem benefícios (Rafaela)

Ainda não sei ao certo, mas comparando a anos anteriores está um pouco melhor (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Razoavelmente estável, mas poderia estar melhor (Vinicius)
 Um pouco melhor que antes por terem mais acesso a civilização (Ronaldo)
 Rium, eles não tem recursos e ainda lutam pelas terras (Beatriz)
 Está um pouco crítica, pois são atacados por estarem protegendo a floresta (Antonia)
 Ainda tem muito preconceito, desvalorização, ta triste ainda (Ernesto)

Turma Castanha

Neutra, eles ainda estão lutando por suas terras (Mauro)
 Está muito ruim, porque os indígenas ainda sofrem preconceitos por ser indígenas é muitos povos não estavam conseguindo demarcar suas terras (Renato)
 Na minha opinião a situação dos povos indígenas não está muito bem (Carlos)
 Atualmente está instável, pois ainda não foi demarcada suas terras, e nem suas conquistas realizadas (Vanda)
 Difícil, devido vários fatores de preconceitos relacionados ao seu modo de vida (Carolina)
 Na minha opinião a situação deles ta ruim porque eles tão até pegando manga pra vender (Angela)
 Está uma situação complicada por causa do preconceito e racismo (Lelia)
 Pretendo que esteja péssima ultimamente eles veem sofrendo muito preconceito (Caterine)
 A situação deles ta um pouco crítica, eles não conseguindo alguns direitos deles (Marlene)
 Está cada vez piorando, mas antes estava pior (Emerson)
 Mediana, eles tem que lutar pelos seus direitos e são muitos discriminados, mas eles tem alguns benefícios (Anderson)
 Está bem, cada vez melhorando mais e mais até eles serem totalmente tratados como pessoas normais (Cardoso)
 Crítica, estão perdendo cada vez mais terras que é seu lar e acredito que isso faz migrarem para as cidades e lutar pelos seus direitos (Caetano)
 Muito mal, estão acabando com os povos igual antigamente (Paulo)
 Estão indo ruim até onde eu sei (Edvaldo)
 Muito difícil hoje em dia, mas eles vivem com ajuda do governo (Eduardo)
 Boa, melhor que a nossa (Liliane)
 Está muito difícil pois eles ainda lutam por direitos (Francisco)
 Não ta bom e nem ruim, varia porque eu não me comuniquei muito com os indígenas esse ano (Denilson)
 Em situação complicada pois os brancos querem pegar a única parte da terra que eles tem, embora eles sejam os reais donos (Fernanda)
 Normal, eles continuam lutando por seus direitos e ocupando o espaço social (Rosa)
 O preconceito infelizmente continua, as dificuldades também, a colonização não acabou ainda (Tereza)

12. O que você aprendeu sobre a história dos povos indígenas?

Turma Açaí

Quase nada, só sei que eles lutam pelos seus direitos (Raul)
 Que por muito tempo os indígenas foram julgados por sua cultura e todos querendo sua terra (Guilherme)
 Eu aprendi que é importa para eles ter mais conhecimento sobre suas histórias, até porque eles

estão aqui no Brasil muito mais tempo que nós (Gustavo)
 Que eles lutam até hoje pela sua liberdade (Pedro)
 Aprendi que eles são os povos que sabem de tudo (Brenda)
 Histórias e culturas (Julian)
 Sobre a cultura (Max)
 São povos que lutaram e lutam até hoje pelas suas terras, seus direitos, modos de viver (Lilian)
 Eu aprendi que eles são muito protetores com a floresta onde eles vivem (Renata)
 Que eles tem cultura, que eles lutam pelos seus direitos e são muito inteligentes (Geralda)
 Aprendi sobre sua cultura, forma de se alimentar e até mesmo de casamentos (Jimi)
 Eu aprendi várias coisas deles (Matheus)
 Aprendi muitas coisas, como eles vivem como é a tradição deles (Robert)
 Aprendi que suas histórias são marcadas por muitas lutas e que é importante para o conhecimento da população (Samuel)
 Aprendi bastante coisa (Stefany)
 Que eles tem seus espíritos (Aline)
 Não me lembro (Vitória)
 Quase nada, só que eles faz tudo na cultura deles (Vitor)
 Aprendi várias coisas sobre as vivências deles e como eles se comunicam com a floresta (Lucas)
 Que os povos indígenas são pessoas muito boas mas também com culturas diferentes (Isabela)
 Muitas coisas (Daniela)
 Muitas coisas sobre eles (Cecilia)
 Que os indígenas passaram muitas dificuldades para serem reconhecidos pela sociedade (Rafaela)
 Muitas coisas, sua origem, culturas, costumes e de fato, na história do mundo é uma história sofrida (Cícero)
 Eu aprendi que os indígenas são importantes para nossa terra (Marília)
 Muitas coisas, como a história, como era antigamente e etc (Vinicius)
 Muitas coisas sobre suas culturas, histórias e seus conhecimentos (Ronaldo)
 Que eles são protagonistas da história do Brasil (Beatriz)
 Aprendi que devemos valorizar a cultura dos povos (Antonia)
 Aprendi o bastante para continuar respeitando eles (Ernesto)

Turma Castanha

Eu aprendi sobre a importância deles para preservação (Mauro)
 Aprendi que eles foram escravizados e muitos até mortos pelos portugueses (Renato)
 Eu aprendi um pouco sobre a história dos povos indígenas (Carlos)
 Sobre sua conexão com a natureza, Omama e os Xapiris, os pilares e seres que habitam lá, os primeiros conquistadores do Brasil (Vanda)
 Que eles tem uma rica cultura e conhecimento (Carolina)
 Eu aprendi que não pode chamar eles de índio porque é preconceito e eles são gente como nós (Angela)
 Aprendi que sofreram muito no passado e continuam sofrendo, principalmente por roubarem suas terras (Lelia)
 Aprendi algumas coisas simples, aprende a entender suas diferenças de vida (Caterine)
 Eu aprendi que temos que respeitar cada um deles, eles lutam muito para conseguir respeito (Marlene)
 Não conheço (Emerson)
 Aprendi que eles foram o primeiro povo a habitar o Brasil e que lutaram muito por suas terras (Anderson)

Aprendi que são muito inteligentes e sofreram muito no passado mas hoje em dia vivem 'melhor' (Cardoso)

Cada dia é uma luta e superação, e que para eles a floresta é o seu lar, vida e etc. Mas com o desmatamento para avançar a tecnologia é um grande desafio de parar com o aquecimento global (Caetano)

Que eles tem história interessante e que tem vários povos no Brasil (Paulo)

São povos bem pacíficos mas são bem revoltados se mexer com eles (Edvaldo)

Que tem várias tribos na floresta Amazônica que vivem em briga pelos territórios (Eduardo)

Sobre a queda do céu, sobre a mãe dos indígenas (Liliane)

Aprendi sobre os direitos dos indígenas e sobre os seus conhecimentos, o papel que exercem na sociedade (Francisco)

Eu aprendi que os povos indígenas nada era fácil no tempo deles, atualmente também mas como sempre eles nunca desistiram e a religião deles é muito bonita a cultura (Denilson)

Que eles tiveram uma história muito perturbadora por causa das mortes e outras coisas (Fernanda)

Sobre seus modos de vida e a relação com a natureza e os espíritos que habitam lá (Rosa)

Aprendi sobre a queda do céu, achei muito interessante (Tereza)

13. Você considera importante estudar a história dos povos indígenas de sua região? Explique.

Turma Açaí

Não, nada de interessante (Raul)

Sim, muito aprende sobre mas[...] (Guilherme)

Sim, é sempre bom saber mais sobre nossa origem (Gustavo)

Não, porque não irei mudar nada estudando isso (Pedro)

Sim, porque assim a gente não critica sem saber (Brenda)

Sim, aprender histórias e culturas (Julian)

Sim, para saber de onde a gente veio (Max)

Sim, para nós evoluir no meio deles (Lilian)

Não tenho certeza (Renata)

Sim, gosto de aprender sobre culturas (Geralda)

Sim, para todo mundo conhecer a vitória pela sua liberdade (Jimi)

Eu considero estudar ao menos um pouco (Matheus)

Sim, é importante conhecer os povos do Amazonas para ver como eles sobrevivem na floresta (Robert)

Sim, para aprender mais sobre os povos (Samuel)

Sim, porque as vezes não sabemos sobre os povos indígenas e ficamos falando coisas que não são verdades (Stefany)

Sim, para aprendermos sobre eles e ter o conhecimento (Aline)

Sim, para aprender a valorizarmos suas culturas e termos respeito (Vitória)

Pra gente saber mais sobre a cultura deles (Vitor)

Sim, aprender mais com nossas origens e aprender as culturas (Lucas)

Sim, porque assim nós podemos aprender mais suas histórias (Isabela)

Sim, sempre interessante saber sobre as origens da região onde se mora (Daniela)

Sim, até porque a gente aprende muitas coisas com eles (Cecilia)

Sim, porque os indígenas convivem conosco e precisamos saber um pouco mais sobre a história e cultura deles (Rafaela)

Sim, para sabermos lidar melhor com esses povos e compreender eles melhor (Cícero)

Sim, porque a gente aprende como eles cuidam da floresta e eles são importantes para nossa sociedade (Marília)

Aqui em minha região não, pois os indígenas vieram agora para essa região (Vinicius)

Sim porque eles fazem parte da história do Brasil e sua história não é muito conhecida (Ronaldo)

Sim, para saber sobre origem, história e etc (Beatriz)

Sim, pois isso nos ajuda a entender mais sobre suas culturas (Antonia)

Porque são sangue da gente, são nossos ancestrais né (Ernesto)

Turma Castanha

Sim, isso pode ajudar a reduzir o preconceito (Mauro)

Acho importante sim, para a história dos povos indígenas serem reconhecidas e as suas culturas serem mais estudadas (Renato)

Eu não acho muito importante estudar sobre a história dos povos indígenas (Carlos)

Sim, para o respeito social e a valorização de nossos antepassados, assim, nos reconhecendo e mostrando nossa verdadeira identidade (Vanda)

Sim, pois saberemos a história de nossas origens, por meio de nossos ancestrais (Carolina)

Sim, é importante para que ele sejam sempre lembrados na nossa região (Angela)

Sim, pois acho interessante ter conhecimento dos nossos antepassados, da sua cultura e modo de vida (Lelia)

Sim, pois devemos ter conhecimento sobre eles e além do nosso mas eles foram os primeiros habitantes da terra (Caterine)

Acho que sim, assim aprendemos sobre a cultura deles (Marlene)

Por uma curta parte sim (Emerson)

Sim, é importante aprender sobre eles e suas histórias (Anderson)

Sim, porque eles vivem com a gente no mesmo ambiente, então é importante saber um pouco mais sobre eles (Cardoso)

Sim, para saber sobre nossos antepassados e descobrir como era a região nos tempos antigos (Caetano)

Sim, porque sou do estado deles (Paulo)

Não usar isso para nada, mas nunca se sabe (Edvaldo)

Sim, isso indica a importância dos povos indígenas no nosso povo brasileiro (Eduardo)

Não (Liliane)

Sim, pois temos alunos que não valorizam e nem respeitam os povos indígenas e suas culturas e seu papel na sociedade (Francisco)

Sim, por mais que a metade dos indígenas não sabe muita coisa sobre a realidade geral eles são muito inteligentes na floresta (Denilson)

Sim, pois a gente fica sabendo das coisas importante porque temos uma visão preconceituosa a respeito deles mesmo não conhecendo (Fernanda)

Sim, para o reconhecimento e valorização da nossa cultura (Rosa)

Sim, pois há pessoas que tem vergonha de suas origens e não valorizam, todos nós somos um só povo porém com culturas diferentes (Tereza)

14. Como você vê a presença de povos indígenas em sua cidade? O que você pensa sobre os yanomami?

Turma Açaí

Vejo como pessoas normais, mas prefiro eles fora da cidade (Raul)
 Normal, eles são gente boa. Yanomami e todo mundo chama eles aqui na cidade (Guilherme)
 Eu acho normal, não penso nada sobre (Gustavo)
 Como um incômodo, eles são muito desorganizados (Pedro)
 Não acho muito legal, ultimamente eu não sei o que eu penso sobre eles (Brenda)
 Na minha cidade não muito boa (Julian)
 Eles são gente boa (Max)
 Na minha opinião ruim, acho que alguns deles devem aprender mas sobre o modo de vida na cidade para conviver (Lilian)
 Incomodando, eles são muito imundos e sujam todos os lugares por onde passam (Renata)
 Vejo isso normal, eu não penso nada (Geralda)
 Para alguns eles fazem a cidade passar vergonha por falta de higiene pessoal e forma de vestimenta[?] (Jimi)
 Eu vejo os indígenas na minha cidade como qualquer indígenas, só que de outra origem (Matheus)
 Eu não penso nada, é normal um indígena andar na cidade (Robert)
 Algo normal, não penso nada (Samuel)
 Vejo que eles são bem tratados pelas pessoas da funai e entre outras (Stefany)
 Normal, já vivem muito na cidade (Aline)
 Não penso nada (Vitória)
 Não vejo nada de mais (Vitor)
 Como pessoas normais só que com estilo diferente de vivências (Lucas)
 Normal, para mim os yanomami são pessoas com diferenças em suas culturas (Isabela)
 Eu vejo eles frequentemente ai pelas ruas, eu penso que os yanomami são uns [...] e guerreiros
 Eu acho que eles gostam da cidade (Cecilia)
 Bom, dependendo dos conhecimentos sobre eles eu ainda não concordo que eles vivem na sociedade (Rafaela)
 Acho um povo interessante, no mínimo diferentes do que estou acostumado (Cícero)
 Em branco (Marília)
 Normal, pessoas normais (Vinicius)
 Bom, eu vejo a presença deles é um pouco boa e ruim ao mesmo tempo eu vejo eles como um povo importante mas através de seus conhecimentos (Ronaldo)
 Normal, até porque são pessoas como nós (Beatriz)
 Um pouco estranho, pois já que eles costumam viver na floresta deveriam viver lá (Antonia)
 Vejo um pouco ruim pois não é organizado. Penso que eles estão preguiçosos depois que conheceram o dinheiro (Ernesto)

Turma Castanha

Vejo os yanomami com frequência, mas nenhum pensamento específico sobre (Mauro)
 Acho que eles não tem um lugar para morar, tinha que ter um lugar melhor para eles ficarem (Renato)
 Eles andam muito relaxados com eles mesmos (Carlos)
 Como indivíduos e participantes em prol de nossa cultura, um grupo em união e que vivem da natureza com eles (Vanda)
 Que eles estão ocupando os espaços que também são direitos deles (Carolina)
 Eu vejo que eles não eram pra ta aqui na nossa cidade e sim na casa deles mais como diz a terra é deles (Angela)
 Vejo de uma forma boa, de certa forma. Penso num povo rico em cultura, que preserva a natureza (Lelia)

Não muito boa pois eles sujam muito a cidade, em vez de preservar, eles não conseguem (Caterine)
 Bom, eu acho normal, algumas pessoas não gostam disso (Marlene)
 Não me importo (Emerson)
 Como uma pessoa normal, os yanomami para mim, são iguais a gente (Anderson)
 As vezes bom, as vezes ruim porque eles estão em praticamente todo canto (Cardoso)
 Muito desagradável porque eles pegam coisas que não são seus pertences e além de poluir muito as terras que não são deles (Caetano)
 Normal, vejo eles como uma pessoa normal (Paulo)
 Eles sujam muito a cidade (Edvaldo)
 Que eles são pessoas boas, mas algumas pessoas julgam por eles federem (Eduardo)
 Eu não gosto muito dos indígenas da minha cidade (Liliane)
 Como uma pessoa qualquer na cidade pois eles já foram normalizados e as pessoas sabem dos seus direitos e deveres e respeitam eles por isso (Francisco)
 Normal, por mais que eles não tenha um cheiro atraente é bem bonito [...] (Denilson)
 Normal, porque para mim todos nós somos iguais, penso que são pessoas de muito conhecimento (Fernanda)
 Que contribuem para a nossa cultura com qual vivem em conjunto adaptado a natureza (Rosa)
 Eles veem para o município por necessidade, não fazem mal a ninguém, são pessoas normais como nós (Tereza)

15. Você acha que existem preconceitos e discriminação contra os indígenas no seu município?
 Se possível dê exemplos.

Turma Açaí

Sim, existem preconceitos, pessoas não gostam que os yanomami fiquem na cidade (Raul)
 Sim, existe isso porque falam que eles fedem, são índio e etc (Guilherme)
 Sim, muitas vezes as pessoas tem mal olhar contra eles (Gustavo)
 Não, ninguém discrimina ninguém (Pedro)
 Sim, no meu município o que mais acontece é preconceito com eles (Brenda)
 Sim, por conta do jeito que vivem (Julian)
 Ainda existe (Max)
 Sim, alguns falam que eles fedem, andam imundos, alguns sofrem preconceito até pela sua cultura (Lilian)
 Sim (Renata)
 Sim, não sei explicar (Geralda)
 Sim, forma de vestir e higiene pessoal (Jimi)
 Sim, existem vários preconceitos e discriminação contra os indígenas porque eles ficam chamando eles de fedorentos (Matheus)
 Não tem nenhum preconceito aqui no meu município porque eles [...] (Robert)
 Sim, alguns ainda tem discriminação (Samuel)
 Sim, existe bastante, porque as pessoas não valorizam eles e por isso fazem discriminação (Stefany)
 Sim, as pessoas praticam discriminação com os povos indígenas (Aline)
 Sim, pois tem pessoas que tem preconceito (Vitória)
 Sim, tem muitas pessoas que fazem esse tipo de coisa (Vitor)
 Sim, muito e muitas situações sobre eles (Lucas)
 Sim, porque muitas vees pelo fato de eles terem um cheiro um pouco desconfortável, aí as

peessoas reclamam do cheiro deles (Isabela)

Sim, é perceptível o preconceito das pessoas da cidade e algumas falas racistas (Daniela)

Sim, tem pessoas muito racistas com eles (Cecilia)

Na minha opinião não, porque já é normal ver eles nas ruas da cidade (Rafaela)

Não só acho como tenho certeza que há, principalmente por parte de ‘autoridades’ (Cícero)

Acho que sim, porque tem pessoas que não gosta dos yanomami (Marília)

Sim, eles comparam eles como coisas feias ou monstros (Vinicius)

Sim, porque o povo deles não tomam banho [...] mas tipo a sua cultura é bacana, mas mesmoa

Sim tem preconceito (Ronaldo)

Sim, e muito. São discriminados por receber salário e por andar sujos, ou até mesmo sem roupas (Beatriz)

Acho, tem muitas pessoas que não os aceitam (Antonia)

Sim, pelas diferenças do jeito de viver (Ernesto)

Turma Castanha

Sim, há piadas pejorativas sobre, e muitas pessoas os tratam diferente (Mauro)

Sim, existe e muito, por exemplo, quase todo mundo da nossa cidade tem preconceito (Renato)

Sim, muitos (Carlos)

Sim, pois no fato de eles sentarem no chão, para receber seus benefícios, e seu modo de vida, em conjunto (Vanda)

Sim, pois para muitos eles ainda tem que viver no mato (Carolina)

Sim, e muito tem muitas pessoas preconceituosas só porque eles tem celular e etc (Angela)

Sim, muitas pessoas julgam os indígenas por causa da aparência e de seu modo de vida, por ser diferente do nosso (Lelia)

Eu acho que não, são tratados bem (Caterine)

Sim existe algumas pessoas daqui de Barcelos tem preconceitos e discriminação com os indígenas (Marlene)

Sim (Emerson)

Sim, que eles não tomam banho,, que eles fedem e que não podem ter celular (Anderson)

Sim, pessoas ficam discriminando e tratando eles mal (Cardoso)

Sim, a maioria tem preconceito por serem diferentes em culturas por serem dde florestas e também ter um mau cheiro (Caetano)

Sim, já vi várias pessoas falando mal deles e fazendo piadinhas (Paulo)

Ruim, só porque são índios e sobre a cultura deles (Edvaldo)

Sim, muitas pessoas falam que eles fedem e não tomam banho (Eduardo)

Sim, muitas pessoas não gostam deles (Liliane)

Sim, alguns povos não tem o seu direito como o direito de votar (Francisco)

Na minha cidade não tem muito preconceito porque todo mundo tem uma parte indígena, mas em cidade grande tem muito (Denilson)

Sim, e muito, principalmente de jovens e adultos também (Fernanda)

Sim, por eles não usar roupa, não tomar banho, não manter o lugar em que estão limpos (Rosa)

Sim, o povo pensa que eles são burros, inúteis, etc (Tereza)

16. O que você pensa sobre os indígenas utilizarem celulares e outras tecnologias?

Turma Açaí

Nada contra (Raul)

Acho Normal (Guilherme)

Acho normal hoje em dia (Gustavo)
 Acho bem normal (Pedro)
 Uma boa ideia (Brenda)
 Em branco (Julian)
 Bom, para eles aprenderem mais também (Max)
 Interessante, hoje em dia até porque o mundo da tecnologia evoluiu, isso faz com que eles usem também (Lilian)
 Eles estão evoluindo (Renata)
 Eu não penso nada (Geralda)
 Acho que é a forma deles aprenderem sobre o mundo moderno (Jimi)
 Para mim acho normal porque eles compram com o dinheiro deles (Matheus)
 Normal (Robert)
 Nada demais (Samuel)
 Acho bom, porque é importante eles terem um celular para se comunicar com as pessoas (Stefany)
 Eles tem direito igualmente os brancos (Aline)
 Em branco (Vitória)
 Eu não penso nada porque nós podemos, porque eles não (Vitor)
 Normal, no meu ponto de vista como pessoas normais (Lucas)
 Que os indígenas estão avançando junto com a tecnologia, eu acho bom eles terem essa utilidade (Isabela)
 Acho legal e alguns indígenas são influencers e mostram como é a cultura deles (Daniela)
 Para mim é normal (Cecília)
 Acho bom porque assim eles aprendem a socializar mais (Rafaela)
 Não vejo problema, porque haveria? (Cícero)
 Acho que tem direito como todos seres humanos (Marília)
 Novidade (Vinicius)
 Bom eu acho interessante para eles por conta da comunicação e estarem mais ligados no que acontece no mundo (Ronaldo)
 Não tenho nada que pensar (Beatriz)
 Para se comunicarem uns com os outros (Antonia)
 Bom, para se comunicar (Ernesto)

Turma Castanha

Legal, eles estão desfrutando da tecnologia (Mauro)
 Em branco (Renato)
 Eu não penso nada porque eles são humanos também tem direito (Carlos)
 Normal, assim como nós eles podem ter acesso, melhor ainda pois assim é mais conhecido e exposto suas culturas (Vanda)
 Importante para que eles possam exercer e ter conhecimento de seus direitos (Carolina)
 Normal porque eles tem direitos como nós eles precisam também para se comunicar (Angela)
 Acredito que é compreensivo, pois o mundo está mais tecnológico, e assim pode ajudar eles de alguma forma (Lelia)
 Acho bom, pois é direito de toda pessoa ter algo para se comunicar (Caterine)
 Eu acho que é normal, todo mundo usa assim eles podem aprender mais (Marlene)
 Eu acho normal (Emerson)
 Muito bem, porque eles estão evoluindo (Anderson)
 Nada, normal (Cardoso)
 É um grande avanço para eles, porque se conectam com o mundo atual (Caetano)

Nada, eles estão se atualizando também, igual nós (Paulo)

Acho que eles estão no [...] (Edvaldo)

Que a tecnologia pode estragar a vivência deles no dia a dia (Eduardo)

Nada (Liliane)

Acho um jeito bem certo de se adaptar com a geração de hoje em dia e se ajudar conversando mais com a sociedade (Francisco)

Normal assim eles aprendem e ficam mais inteligentes (Denilson)

Normal, pois qualquer outra pessoa tem celular, é normal para eles não é diferente (Fernanda)

Nada (Rosa)

Cada um faz o que quiser, se eles querem ter não é problema algum, pode até facilitar as coisas para eles (Tereza)

17. Você acha importante a demarcação e proteção de terras indígenas? Explique

Turma Açaí

Sim eles precisam de ajuda, são seres humanos (Raul)

Sim, para eles ter sua terra

Sim, porque a terra é deles por direito, eles ocupam por muito tempo (Gustavo)

Sim, porque eles devem ter o lugar deles para viver (Pedro)

Sim, porque lá que vivem os alimentos deles (Brenda)

Coisa normal (Julian)

Sim, porque a maioria são deles (Max)

Sim, porque eles precisa dessas terras para habitar e conviver com seu povo (Lilian)

Não sei porque eles querem invadir nossa cidade mas não deixam que nós chegamos até a terra deles (Renata)

Sim, eles tem direito a isso é a cultura deles, eles tem coisas a zelar (Geraldá)

Sim, porque é a casa deles, de onde eles tiram o alimento (Jimi)

Eu não tenho interesse (Matheus)

Sim, é importante para proteger eles (Robert)

Sim, pois são seus territórios e tem que ser protegidos (Samuel)

Sim, porque eles tem todo direito de defender suas terras (Stefany)

Importante porque a demarcação de terras serve para que os brancos não façam o que querem (Aline)

Sim, pois ajuda a proteger a floresta (Vitória)

Sim, eu só acho importante mesmo (Vitor)

Sim, porque nós tem que respeitar mais eles, como eles viviam primeiro, acho que deveriam sim respeitar (Lucas)

Sim, porque assim eles vão ter suas terras próprias sem ter que ficar brigando por conta delas (Isabela)

Sim, é importante porque isso evita garimpeiros e outras pessoas invadam as regiões dos indígenas (Daniela)

Sim, porque foi eles que começaram a abrir a floresta (Cecília)

Sim, porque os indígenas são os que protegem e defendem a floresta (Rafaela)

Acho importante, além de proteger suas terras, conserva terra verde assim como espécies (Cícero)

Não, porque a floresta é dos povos indígenas a floresta é a casa deles (Marília)

Sim, eles preservam de invadir (Vinicius)

Sim, porque os indígenas precisam ter seu próprio espaço (Ronaldo)

Sim, para eles protegerem as terras (Beatriz)

Sim, todas as terras deles devem ser protegidas (Antonia)

Sim, para ninguém destruir o que é deles (Ernesto)

Turma Castanha

Sim, pois preserva o meio-ambiente e devolve aos indígenas o que é deles (Mauro)

Sim, acho que os índios deveriam ter terras onde só eles ficassem (Renato)

Eu acho muito importante a proteção de terras indígenas para preservar a natureza (Carlos)

Sim, para menos desmatamento e ocupação de garimpeiros (Vanda)

Sim pois isso também ajuda na preservação da floresta (Carolina)

Sim, porque eles preservam a floresta

Sim, as terras indígenas são muito bem preservadas e pode ajudar no combate ao aquecimento global (Lelia)

Sim, pois eles cuidam e preservam a floresta (Caterine)

Sim, porque eles tem que proteger as terras deles (Marlene)

Sim, muito importante (Emerson)

Sim, porque ajuda o meio-ambiente também (Anderson)

Na minha opinião eles deveriam ter um território só para eles (Cardoso)

Sim, porque é muito desmatamento e que mais tarde vai vir as consequências para a humanidade (Caetano)

Sim, para que eles possam viver em paz (Paulo)

Sim, se são as terras e as coisas deles não ia gostar de outras pessoas mexer com a suas coisas (Edvaldo)

Isso é importante, pois eles mandaram aqui mais tempo que nós (Eduardo)

Eu não acho importante a demarcação e proteção de terras indígenas (Liliane)

Em branco (Francisco)

Sim, os indígenas foi o povo que mais sofreram e quase nunca tiveram apoio dos governantes (Denilson)

Sim, porque eles não vão se preocupar se um dia os brancos tentarem invadir (Fernanda)

Sim, porque essas terras são direitos deles para tirar alimentos entre outros (Rosa)

Sim, acho importante manter eles seguros, longe de pessoas ruim que podem tomar suas terras (Tereza)

18. Você acha que pessoas indígenas recebem algum tipo de auxílio financeiro do governo? Qual sua opinião sobre isso?

Turma Açaí

Recebem auxílio, mas eu só ouvi falar, não sei nada sobre isso (Raul)

Sim, muitos deles todos eles recebem auxílio (Guilherme)

Sim, para eles comprar produtos, roupas e muitas coisas (Gustavo)

Sim, algo bem fora do normal por mim eles não deveriam receber sem trabalhar (Pedro)

Eu acho que sim, eles também devem ter o que é deles (Brenda)

Sim, não sou contra (Julian)

Sim, é bom para alimentar sua família (Max)

Sim, principalmente esses que tem família (Lilian)

Sim, eles recebem muito melhor do que as pessoas que merecem de verdade (Renata)

Eu acho não, eles recebem, não sei nada a respeito (Geralda)

Sim, acho que é para facilitar a sobrevivência em cidades, sou a favor (Jimi)

Sim, eles recebem mais que nós Para mim acho normal porque eles compram com o dinheiro

deles (Matheus)

Recebem o bolsa família (Robert)

Sim, que está certo (Samuel)

Sim, eles recebem e acho bom porque eles também precisam (Stefany)

Recebem, ele também tem seus afazeres e precisam de dinheiro (Aline)

Sim, não sei (Vitória)

Sim, recebem bolsa família esse tipo de auxílio (Vitor)

Sim, eu acho que sim mas se eles não recebem nada eles deveriam correr atrás do que eles tem direito (Lucas)

Sim, o governo liberou para os indígenas o auxílio financeiro para que possam sobreviver e passar a vida melhor (Isabela)

Acho que sim, acho que é justo eles receberem um pouco depois de tudo né (Daniela)

Sim, eu acho que o bolsa família e outros benefícios (Cecilia)

Sim, que desde que foram um pouco reconhecidos pelo governo eles começaram a receber benefícios e surgiram oportunidades (Rafaela)

Não acho problema algum (Cícero)

Sim (Marília)

Sim (Vinicius)

Sim, é bom para eles ter mais acesso ao dinheiro onde precisam utilizar da maneira que quiserem (Ronaldo)

Sim, porque eles não desmatam a floresta (Beatriz)

Na minha opinião sim, assim como todos nós recebemos eles devem ter os mesmos direitos (Antonia)

É, uns querem viver na cidade né, tem que receber porque não tem trabalho (Ernesto)

Turma Castanha

Acho que isso ajuda eles (Mauro)

Em branco (Renato)

Eles recebem muito auxílio do governo (Carlos)

Sim, maternidade, bolsa família, eu acho certo porque eles merecem seus direitos (Vanda)

Sim, errada, pois eles estão sendo tratados de forma “especial” por serem indígena e isso vai contra a igualdade (Carolina)

Sim, eles recebem muito melhor que nós, bolsa família e outros (Angela)

Sim, eles recebem de certa forma acho necessário que recebam, por conta de doença e coisa do tipo (Lelia)

Sim, eles recebem o bolsa família, é um direito deles (Caterine)

Sim, recebem bolsa família e isso ajuda eles (Marlene)

Sim, eles recebem, nada a declarar (Emerson)

Sim, isso ajuda eles a comprar algo ou comida (Anderson)

Sim, eles recebem e tem direito como todos (Cardoso)

Sim, assim como todos recebem eles também tem o seu direito, mas acabam querendo mais, tendo mais filhos para aumentar o auxílio financeiro (Caetano)

Acho que sim, bolsa família, acho normal (Paulo)

Ruim, acho que merece isso para ajudar (Edvaldo)

Sim, auxílio maternidade por cada filho que eles tem (Eduardo)

Sim, eles gosta, não posso fazer nada (Liliane)

Em branco (Francisco)

Sim, acho que quanto mais filhos eles fazem, mais dinheiro ganham (Denilson)

Sim, para mim isso não é nem o mínimo pois eles tiraram muitas vidas (Fernanda)

Sim, o bolsa família (Rosa)

Recebem, acho que eles tem direito, é normal (Tereza)

19. Você acha que os povos indígenas contribuem para a preservação do meio ambiente? Qual sua opinião sobre o assunto?

Turma Açaí

Sim, eles preservam a floresta onde é a casa deles (Raul)

Nem todos os indígenas tem essa noção porque uns não preservam onde [...] (Guilherme)

Não, às vezes eles jogam lixo, plástico, falo isso porque já vi (Gustavo)

Não, porque eles mesmo poluem o meio ambiente (Pedro)

Sim, muito, eu acho muito importante eles preservarem o meio-ambiente (Brenda)

Sim, eles preservam a natureza (Julian)

Sim, porque é a casa deles (Max)

Não, alguns, jogam lixo na rua, enfim, não tem consciência (Lilian)

Talvez, eles protegem o lar deles e só onde vivem (Renata)

Com certeza eles ajudam, eles são as pessoas que mais lutam sobre isso (Geralda)

Sim, porque eles são conhecimentos da florestas e de animais (Jimi)

Não porque eles jogam lixo nas ruas (Matheus)

Não porque eles jogam lixo no rio (Robert)

Sim, eles são os que mais preservam (Samuel)

Não porque eles quando comem algo jogam tudo no chão e não no lixo (Stefany)

Não, jogam tudo que tem na mão por onde passam (Aline)

Sim, eles contribuem pois eles não gostam que os brancos destruam a floresta (Vitória)

Sim, eles preservam muito a natureza (Vitor)

Sim e muito eles são os que mais preservam o meio-ambiente, pelo menos alguns deles (Lucas)

Não acho porque muitas vezes eles meio que sujam as ruas com suas coisas (Isabela)

Sim, eles veem a natureza como um ser vivo também, ao contrário dos brancos que só veem a natureza como recurso (Daniela)

Tem uns que sim, mas tem outros que não (Cecilia)

Em alguns lugares sim, e em outros não, porque na minha cidade são os próprios indígenas que poluem (Rafaela)

A maioria dos povos hoje protegem a demarcação de suas terras é uma prova (Cícero)

Sim, porque para não acontecer a queda do céu (Marília)

Sim, eles preservam aparentemente 30% das florestas do Brasil (Vinicius)

Sim, bastante pois eles ajudam a preservar a natureza pois consideram ela um ser vivo (Ronaldo)

Sim, porque eles não desmatam a floresta (Beatriz)

Sim, como eles moram nas florestas, eles lutam para que a natureza não tenha que ficar poluída (Antonia)

Sim, pois protegem a terra

Turma Castanha

Sim, eles preservam mais do que a gente devido as crenças (Mauro)

Eles contribuem porque se eles demarcarem suas terras para proteger os animais que estão em extinção (Renato)

Eles não contribuem muito na preservação do meio ambiente (Carlos)

Sim, pois eles são a natureza e estão morrendo pela caneta e o papel, e a preservação vem deles

(Vanda)

Sim, pois eles tem a natureza como algo vivo por isso a preservam (Carolina)

Não, eles não preservam o meio ambiente, eles deixam tudo sujo e imundo (Angela)

Sim, sua terra é muito bem cuidadas, acho importante respeitar suas terras (Lelia)

Não eles vivem tacando fogo e desmatando a mata (Caterine)

Acho que sim porque tem alguns que fica jogando lixo em qualquer lugar (Marlene)

Eu acho que contribuem sim (Emerson)

Sim, eles protegem suas terras de serem poluídas e isso ajuda na preservação (Anderson)

Sim, eles sabem cuidar muito bem do meio-ambiente, melhor que nós (Cardoso)

Apesar de serem os protetores da floresta, eles também poluem muito (Caetano)

Sim, na verdade eles que cuidam dela, os brancos que destroem ela (Paulo)

Não, mas pessoas que limpa a sujeira deles mas educação para isso (Edvaldo)

Alguns indígenas sujam muito aonde moram (Eduardo)

Não, eles não cuida da preservação do meio-ambiente (Liliane)

Em branco (Francisco)

Sim, os indígenas valem muito [...] e pode valer no caso de um aquecimento global (Denilson)

Acho muito bom porque eles pensam no meio-ambiente diferente de muita gente (Fernanda)

Não, pois eles sujam muito os lugares que eles vivem (Rosa)

Claro, eles são essenciais (Tereza)

20. Você acha que os povos indígenas contribuem para o enfrentamento das crises e mudanças climáticas causadas pelo aquecimento global?

Turma Açaí

Contribuem, mas os brancos estão destruindo a floresta (Raul)

Não primeiro que eles não ajuda nada ... no aquecimento global (Guilherme)

Acho que não (Gustavo)

Não (Pedro)

Eu acho que sim (Brenda)

Sim, por conta de suas terras (Julian)

Um pouco (Max)

Não (Lilian)

Não tenho certeza (Renata)

Eu acho que sim (Geralda)

Acho que não (Jimi)

Sim, eles também sentem calor (Matheus)

Sim porque eles cuidam da floresta (Robert)

Sim, eles cuidam da floresta (Samuel)

Acho que sim (Stefany)

Sim, sabem e preservam a floresta (Aline)

Sim (Vitória)

Sim (Vitor)

Sim, bastante porque só não nos demos conta (Lucas)

Sim, eles ajudam muito (Isabela)

Acho que sim né, já que eles se importam bastante com a natureza e os seres vivos (Daniela)

Sim (Cecilia)

Sim, porque eles tem experiência de um ar bom e natural (Rafaela)

Contribuem, ao guardar as matas impedem mais espécimes sejam mortos (Cícero)

Sim (Marília)

Não, pois os brancos poluem muito (Vinicius)

Sim, porque eles consideram a natureza um ser vivo protegendo de queimadas e poluição (Ronaldo)

Sim, porque não destroem ou queimam as árvores (Beatriz)

Sim, onde eles costumam viver o clima deve ser fresco (Antonia)

Sim (Ernesto)

Turma Castanha

Sim, pois as terras indígenas são extremamente limpas, não escavadas para mineração e etc (Mauro)

Em branco (Renato)

Na minha opinião eles contribuem (Carlos)

Contribuem sim, eles não desmatam pois amam a natureza os brancos não eles apenas querem ser mais ricos (Vanda)

Sim, não desmatando e cuidando da floresta (Carolina)

Não, por causa das queimadas e etc (Angela)

Sim, seu modo de vida é bem sustentável, assim ajudando o meio-ambiente (Lelia)

Não, por conta das queimadas (Caterine)

Não sei, acho que sim (Marlene)

Sim, eles contribuem mais que as pessoas normais (Emerson)

Sim, porque eles preservam o meio-ambiente (Anderson)

Sim, porque eles cuidam e protegem a natureza (Cardoso)

Eles tem os seus rituais que fazem acreditar que está dando certo (Caetano)

Sim, mas acho que isso não ajuda muito a mudar as coisas (Paulo)

Não, eles só querem comer e mexer no celular (Edvaldo)

Alguns indígenas estão morrendo pelo clima na região (Eduardo)

Não (Liliane)

Em branco (Francisco)

Eu acho que sim, eles sempre estão preparados para o que der e vier, mas tem muitos que não são forte (Denilson)

Sim (Fernanda)

Sim (Rosa)

Sim (Tereza)

21. Em sua opinião, qual a melhor forma de aprender sobre os povos indígenas?

Turma Açaí

Aulas expositivas; Assistindo Vídeos e Documentários (Raul)

Todas (Guilherme)

Todas (Gustavo)

Vídeos; textos (Pedro)

Aulas expositivas; Contato direto (Brenda)

Aulas; Contato (Julian)

Vídeos; Contato (Max)

Contato (Lilian)

Vídeos (Renata)

Aulas; vídeos (Geralda)

Vídeos; contato (Jimi)

Textos e livros (Matheus)
 Textos;Contato (Robert)
 Aulas;Vídeos (Samuel)
 Vídeos;Contato (Stefany)
 Contato (Aline)
 Vídeos;Contato (Vitória)
 Aulas (Vitor)
 Textos;Vídeos;Contato (Lucas)
 Aulas; Contato (Isabela)
 Aulas;;Vídeos;Contato (Daniela)
 Aulas;Textos;Vídeos;Contato (Cecilia)
 Textos;Vídeos;Contato (Rafaela)
 Aulas; Vídeos (Cícero)
 Aulas; Textos; Vídeos; Contato (Marília)
 Aulas; Textos; Vídeos; Contato (Vinicius)
 Aulas; Textos; Contato (Ronaldo)
 Contato (Beatriz)
 Textos;Vídeos (Antonia)
 Textos;Vídeos;Contato (Antonia)
 Textos. Vídeos; Contato (Ernesto)

Turma Castanha

Todas (Mauro)
 Todas (Renato)
 Textos;Contato (Carlos)
 Todas (Vanda)
 Textos; Contato (Carolina)
 Contato (Angela)
 Contato (Lelia)
 Contato (Caterine)
 Contato (Marlene)
 Vídeos; Contato (Emerson)
 Todas (Anderson)
 Todas (Cardoso)
 Aulas; Vídeos (Caetano)
 Vídeos (Paulo)
 Vídeos (Edvaldo)
 Aulas; Vídeos; Contato (Eduardo)
 Textos; Vídeos (Francisco)
 Vídeos; Contato (Denilson)
 Contato (Fernanda)
 Contato (Rosa)
 Aulas; Contato (Tereza)

Anexo III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) responsável, o(a) seu/sua filho(a), ou o(a) adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Educação que Ajuda a Segurar o Céu: Ensino de Histórias e Culturas Indígenas em uma escola estadual no Rio Negro”** que está sendo desenvolvida pelo mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas, Rodolfo Santos Nunes, matrícula institucional: 2396930009, tendo como orientadora a professora Dra. Cristiane da Silveira. Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar os direitos do participante. Por favor, leia-o com atenção, ele contém explicações sobre o estudo que ele(a) está sendo convidado(a) a participar, aproveite para fazer perguntas e se informar com o pesquisador, caso tenha dúvidas. Se julgar necessário, você pode refletir antes de decidir sobre sua participação, consultar seus familiares, ou outras pessoas que possam ajudá-lo a decidir.

I - Essa pesquisa busca desenvolver e divulgar práticas de ensino sobre a temática indígena para o ensino médio. O objetivo da pesquisa é investigar o processo de ensino e aprendizagem dos(das) estudantes sobre os conteúdos que envolvem a temática indígena, de forma a promover o respeito e a valorização dos povos e suas culturas.

O(a) estudante será convidado a responder dois questionários com perguntas sobre história e cultura dos povos indígenas do Brasil, que serão aplicados ao início e ao final da pesquisa. Além disso, sua participação também ocorrerá através de um projeto educativo realizado na escola, onde acontecerão aulas, palestras e atividades culturais voltados para a história e cultura dos povos indígenas. Ao longo das atividades os estudantes serão observados pelo pesquisador que irá relatar as atividades realizadas e a participação dos estudantes. Os materiais e atividades produzidos pelos estudantes ao longo do projeto também serão analisados em nossa pesquisa. Ressaltamos ainda que a privacidade e confidencialidade dos dados dos estudantes serão respeitados.

II – A pesquisa envolve riscos de danos morais, emocionais e psicológicos aos participantes por tratar de temas sensíveis como racismo, relações raciais e povos indígenas. Debater esses temas podem causar desconfortos, constrangimentos ou ainda provocar conflitos entre os estudantes que possam resultar em manifestações de bullying, preconceitos ou discriminação. Para minimizar esses riscos, garantiremos que os nomes e identidades dos participantes não serão revelados, e que iremos acompanhar os estudantes durante toda a realização da pesquisa mediando os debates e intervindo ou até interrompendo a pesquisa caso necessário. Garantimos que a pesquisa não irá culpabilizar ou responsabilizar nenhum dos participantes pelos problemas sociais abordados em nosso estudo, como por exemplo, o racismo, e que não iremos avaliar o desempenho dos estudantes de forma a determinar ou classificar suas capacidades intelectuais, diminuindo assim os riscos de dano a imagem e honra dos participantes.

Além disso, ao responder os questionários o participante pode sofrer de cansaço, desconforto ou incômodo em relação a alguma pergunta ou receio de não saber responder às perguntas. Se isso acontecer, o Sr.(a) poderá pausar o preenchimento do questionário, não responder à questão ou desistir de sua participação, sem qualquer penalidade e sem necessidade de justificativa.

Para minimizar os riscos relacionados à violação dos dados, os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo e os questionários serão elaborados em material físico (papel impresso),

realizados de forma presencial, e em seguida armazenados, juntamente com os demais materiais produzidos, em uma pasta guardada em local seguro onde apenas o pesquisador terá acesso.

III - A participação de seu(a) filho(a) é voluntária, e se mesmo depois de consentir a sua participação o Sr. ou Sra. desistir que ele(a) continue participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, seja antes ou depois das atividades, independente do motivo e sem nenhum prejuízo ou remuneração referente a esta pesquisa.

IV – Essa pesquisa garante o sigilo e privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante todas as fases da pesquisa, exceto quando houver sua manifestação clara em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa;

V – O pesquisador acompanhará os participantes durante todos os momentos de realização da pesquisa e ficará a disposição dos participantes para contato via telefone e internet ou presencialmente, durante e após o término da pesquisa. Se necessário os participantes podem solicitar assistência e acompanhamento de um(a) psicólogo(a) da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas que atende as escolas da rede no município de Barcelos, durante e após o término da pesquisa.

Se aceitar participar, as informações obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino em história e cultura dos povos indígenas. Além disso, a pesquisa irá beneficiar os estudantes que participarão de um projeto educativo sobre história e cultura dos povos indígenas a ser realizado na escola, ampliando o conhecimento dos estudantes sobre o assunto e promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos mesmos.

VI – Ao final da pesquisa os participantes terão acesso aos resultados que devem ser compartilhados pelo pesquisador.

VII – Os participantes da pesquisa não terão gastos financeiros para participar da mesma nem serão remunerados. Caso o participante venha a sofrer qualquer tipo de dano material ou imaterial resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito à indenização, por parte do(a) pesquisador(a) e da instituição envolvida, conforme previsto na resolução Nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

VIII - Para qualquer esclarecimento, durante e/ou após a pesquisa os pais e participantes da pesquisa poderão entrar em contato com os pesquisadores responsáveis Cristiane da Silveira e Rodolfo Santos Nunes, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Avenida Juruá, 533 – Juruá – CEP: 69.552-290. Celular: (97) 981210066 e (97) 984310994 E-mail: rsn.mic23@uea.edu.br.

IX - O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) avalia e acompanha os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das

instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas. Será garantido a você o acesso gratuito aos documentos gerados pela pesquisa. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação do(a) estudante e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) das 08h00 às 17h00 no endereço: Av. Carvalho Leal 1777, Bairro Cachoeirinha, CEP: 69065-001, ou pelo telefone: (92)99225-6612 e através do email: cep@uea.edu.br.

X – O participante e os pais poderão ter acesso ao registro do consentimento (este documento) sempre que solicitado.

O pesquisador assegura ter cumprido as exigências da Resolução 510/16 CNS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assegura ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informa ainda que o estudo foi aprovado pelo CEP e demais instituições envolvidas. Compromete-se a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Barcelos (AM), _____ de _____ de 2024.

Li e autorizo o(a) estudante _____ a participar da pesquisa,

Assinatura do(a) pai/mãe ou responsável

Assinatura do pesquisador

Anexo IV - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Prezado(a) estudante, você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“Educação que Ajuda a Segurar o Céu: Ensino de Histórias e Culturas Indígenas em uma escola estadual no Rio Negro”** que está sendo desenvolvida pelo mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas, Rodolfo Santos Nunes, matrícula institucional: 2396930009, tendo como orientadora a professora Dra. Cristiane da Silveira. Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), visa assegurar os seus direitos como participante. Por favor, leia-o com atenção, ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado(a) a participar, aproveite para fazer perguntas e se informar com o pesquisador, caso tenha dúvidas. Se julgar necessário, você pode refletir antes de decidir sobre sua participação, consultar seus familiares, ou outras pessoas que possam ajudá-lo a decidir.

I - Essa pesquisa busca desenvolver e divulgar práticas de ensino sobre a temática indígena para o ensino médio. O objetivo da pesquisa é entender o processo de ensino e aprendizagem dos(das) estudantes sobre os conteúdos que envolvem a temática indígena para promover o respeito e a valorização dos povos e suas culturas.

Você será convidado a responder dois questionários com perguntas sobre história e cultura dos povos indígenas do Brasil, que serão aplicados ao início e ao final da pesquisa. Além disso, sua participação também vai ocorrer através de um projeto educativo realizado na escola, onde acontecerão aulas, palestras e atividades culturais sobre história e cultura dos povos indígenas. Ao longo das atividades os participantes serão observados pelo pesquisador que irá relatar as atividades realizadas e a participação dos estudantes. Sendo assim, os materiais produzidos pelos estudantes ao longo do projeto também serão analisados em nossa pesquisa. Ressaltamos ainda que sua privacidade será respeitada e seu nome não será divulgado.

II – A pesquisa envolve riscos de danos morais, emocionais e psicológicos aos participantes por tratar de temas sensíveis como racismo, relações raciais e povos indígenas. Debater esses temas podem causar desconfortos, constrangimentos ou ainda provocar conflitos entre os estudantes que possam resultar em manifestações de bullying, preconceitos ou discriminação. Para minimizar esses riscos, garantimos que os nomes e identidades dos participantes não serão revelados, e que iremos acompanhar os estudantes durante toda a realização da pesquisa mediando os debates e intervindo ou até interrompendo a pesquisa caso necessário. Garantimos ainda que a pesquisa não irá culpabilizar ou responsabilizar nenhum dos participantes pelos problemas sociais abordados em nosso estudo, como por exemplo, o racismo, e que não iremos determinar ou classificar suas capacidades intelectuais, evitando constrangimentos ou danos a imagem e honra dos participantes.

Além disso, ao responder os questionários há possibilidade de cansaço, desconforto ou incômodo em relação a alguma pergunta ou receio de não saber responder às perguntas. Se isso acontecer, o Sr.(a) poderá pausar o preenchimento do questionário, não responder á questão ou desistir de sua participação, sem qualquer penalidade e sem necessidade de justificativa.

Para minimizar os riscos de violação dos dados, os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo e os questionários serão elaborados em material físico (papel impresso), realizados de forma presencial, e em seguida armazenados, juntamente com demais materiais produzidos, em uma pasta guardada em local seguro onde apenas o pesquisador terá acesso.

III - Sua participação é voluntária, e se mesmo depois de consentir a sua participação o Sr. ou Sra. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois das atividades, independente do motivo e sem nenhum prejuízo ou remuneração referente a esta pesquisa.

IV – Essa pesquisa garante o sigilo e privacidade dos participantes da pesquisa seja pessoa ou grupo de pessoas, durante toda a pesquisa, a não ser que haja manifestação clara dos participantes em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa;

V – O pesquisador acompanhará os participantes durante todos os momentos de realização da pesquisa e ficará a disposição dos participantes para contato via telefone e internet ou presencialmente, durante e após o término da pesquisa. Se necessário os participantes podem solicitar assistência e acompanhamento de um(a) psicólogo(a) da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas que atende as escolas da rede no município de Barcelos, durante e após o término da pesquisa.

Se aceitar participar, as informações obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para inovação de práticas para o ensino em história e cultura dos povos indígenas. Além disso, a pesquisa irá beneficiar os participantes que participarão de um projeto educativo sobre história e cultura dos povos indígenas a ser realizado na escola, ampliando o conhecimento dos estudantes sobre o assunto e promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos mesmos.

VI – Ao final da pesquisa os participantes terão acesso aos resultados que devem ser compartilhados pelo pesquisador.

VII – Os participantes da pesquisa não terão gastos financeiros para participar da mesma nem serão remunerados. Caso você venha a sofrer qualquer tipo de dano material ou imaterial resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, terá direito à indenização, por parte do(a) pesquisador(a) e da instituição envolvida, conforme previsto na resolução Nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

VIII - Para qualquer esclarecimento, durante e/ou após a pesquisa os participantes da pesquisa poderão entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis Cristiane da Silveira e Rodolfo Santos Nunes, a qualquer tempo para informação adicional no endereço: Avenida Juruá, 533 – Juruá – CEP: 69.552-290. Celular: (97) 981210066 e (97) 984310994 E-mail: rsn.mic23@uea.edu.br.

IX - O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) avalia e acompanha os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas. Será garantido a você o acesso gratuito aos documentos gerados pela pesquisa. Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do

Estado do Amazonas (UEA) das 08h00 às 17h00 no endereço: Av. Carvalho Leal, 1777, Bairro Cachoeirinha, CEP: 69065-001, ou pelo telefone: (92)99225-6612 e através do email: cep@uea.edu.br.

X – O participante poderá ter acesso ao registro do consentimento (este documento) sempre que solicitado.

O pesquisador assegura ter cumprido as exigências da Resolução 510/16 CNS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Assegura ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informa ainda que o estudo foi aprovado pelo CEP e demais instituições envolvidas. Compromete-se a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

Barcelos (AM), _____ de _____ de 2024.

Li e concordo em participar da pesquisa,

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Anexo V - Carta de Autorização dos Pais Para Participação da Pesquisa

Prezados pais ou responsáveis, viemos por meio deste solicitar sua autorização para que seu filho(a) _____ possa participar da pesquisa a ser realizada com as turmas do 1º ano 1 e 1º ano 2 na escola Padre João Badalotti, intitulada **“Educação que Ajuda a Segurar o Céu: O Ensino de Histórias e Culturas Indígenas em uma escola estadual de Barcelos”**, desenvolvida pelo professor e pesquisador Rodolfo Santos Nunes, mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

O objetivo da pesquisa é analisar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes sobre os conteúdos relacionados à história e cultura dos povos indígenas que são trabalhados ao longo do ensino médio. A participação de seu filho(a) se fará com atividades educativas em formato de aulas, palestras, debates, atividades culturais e questionários. Ao longo dessas atividades o professor-pesquisador irá analisar a participação e o engajamento da turma na realização das atividades, buscando verificar a aprendizagem dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados. A previsão é que a pesquisa se inicie no mês de outubro e finalize em novembro, posteriormente os resultados serão compartilhados com os(as) alunos(as) e pais.

Dessa forma, a participação de seu filho(a) poderá contribuir com nossa pesquisa para aprimorarmos o ensino da temática indígena na escola. Além disso, a pesquisa trará benefícios aos alunos ao participarem das atividades educativas onde serão trabalhados conteúdos importantes para sua formação. O nome e identidade dos estudantes não se tornarão públicos, de modo que nossas análises sobre sua aprendizagem não venham a causar nenhum tipo de exposição ou constrangimento. Durante a pesquisa o professor acompanhará a todo tempo os (as) estudantes, mediando os debates e quaisquer conflitos que possam vir a ocorrer, minimizando assim os riscos que a pesquisa oferece.

A participação de seu filho(a) é voluntária e não terá qualquer tipo de despesa e não receberá remuneração por sua participação. Mesmo depois de consentir sua participação o (a) estudante tem o direito e a liberdade para desistir de continuar participando da pesquisa a qualquer momento, independente do motivo, não acarretando em nenhuma forma de prejuízo ou oneração para o estudante. Caso seu filho(a) venha sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa terá direito à indenização, por parte do(a) pesquisador(a) e da instituição envolvida, conforme previsto na resolução Nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Mais detalhes sobre os riscos da pesquisa e sobre os direitos dos participantes constam nos termos de consentimento e assentimento entregue aos pais e alunos. Por fim, gostaríamos de agradecer sua atenção e dizer que estamos à disposição para maiores esclarecimentos que podem ser feitos presencialmente na escola ou através do telefone (97) 98431-0994.

Atenciosamente,

Rodolfo Santos Nunes,
Mestrando da UEA e Professor da E.E.Pe. João Badalotti

Barcelos, _____ de _____ de 2024

Declaro que li e autorizo meu filho(a) a participar da pesquisa,

(Assinatura do pai, mãe ou responsável)

Anexo VI - Termo de Autorização e Cessão de Uso de Imagem e Voz

Eu _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa “A Educação que Ajuda a Segurar o Céu: o ensino de histórias e culturas indígenas em uma escola estadual de Barcelos/AM”, bem como de estar ciente da necessidade do uso de gravação em áudio das aulas a serem realizadas, AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Rodolfo Santos Nunes e Orientadora Cristiane da Silveira da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), responsáveis pelo projeto, a realizar registros fotográficos e gravações em áudio que se façam necessárias e colher minhas eventuais falas durante as aulas sem quaisquer ônus ou bônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas imagens e das falas transcritas em conformidade com os acertos do Termo de Ansentimento Livre e Esclarecido para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores e da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Lei Geral da Proteção de dados (Lei 13.709/19).

Participante da Pesquisa

Pesquisador

Barcelos - AM, _____ de _____ de _____.

APÊNDICES

Apêndice I - Análise de Texto I: Ailton Krenak e o Bem-Viver

Leia os trechos dos textos de Ailton Krenak e responda as perguntas:

Texto 1

“Nós somos terra. A gente volta para a terra, volta para os rios, volta para as florestas. É por isso que quando você abraça uma árvore, você pode estar abraçando um irmão” (p. 30).

“O Buen Vivir, o Sumak Kausai, esse ser humano, subordinado a uma ecologia planetária, nós também, nosso corpo, assim como todos os outros seres, ele está dentro dessa ecologia ou dessa vasta biosfera do Planeta como um elemento de equilíbrio e regulador. Nós não somos alguém que age de fora. Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que estamos dentro desse organismo, nós podemos pensar junto com ele, ouvir dele, aprender com ele. Então é uma troca mesmo, de verdade. Não é você incidir sobre o corpo da Terra, mas é você estar equalizado com o corpo da Terra, viver, com inteligência, nesse organismo que também é inteligente, fazendo essa dança, que já me referi a ela como uma dança cósmica.”(p.13-14)

1) Na concepção do “Bem-Viver”, qual a relação entre os povos indígenas e o planeta terra? Como devemos viver no planeta?

Texto 2

“Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso — enquanto seu lobo não vem —, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza.” (p.9-10)

“No Equador, na Colômbia, em algumas dessas regiões dos Andes, você encontra lugares onde as montanhas formam casais. Tem mãe, pai, filho, tem uma família de montanhas que troca afeto, faz trocas. E as pessoas que vivem nesses vales fazem festas para essas montanhas, dão comida, dão presentes, ganham presentes das montanhas.” (p.10)

2) Qual a diferença na forma como a natureza é vista pelos povos indígenas e pela cultura ocidental?

Texto 3

“A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscura, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.” (p. 8)

“Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade (ocidental). Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo.”

“A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo.”(p.12)

3) O que Ailton Krenak pensa sobre a ideia de um único modo de viver no planeta?

Texto 4

“Isso porque a máquina estatal atua para desfazer as formas de organização das nossas sociedades, buscando uma integração entre essas populações e o conjunto da sociedade brasileira.” (p.21)

“O que está na base da história do nosso país, que continua a ser incapaz de acolher os seus habitantes originais — sempre recorrendo a práticas desumanas para promover mudanças em formas de vida que essas populações conseguiram manter por muito tempo, mesmo sob o ataque feroz das forças coloniais, que até hoje sobrevivem na mentalidade cotidiana de muitos brasileiros —, é a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza.” (p.21)

4) Qual a relação da sociedade ocidental com os povos indígenas? Como deve ser a relação entre os diferentes povos e culturas para alcançarmos o Bem-Viver?

Texto 5

“E se pudermos dar atenção a alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir a nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, mas para salvar a nós mesmos.” (p.22)

5) O que podemos aprender com os povos indígenas para “adiarmos o fim do mundo”?

Apêndice II - Análise De Texto II: A Queda Do Céu (Parte 1)

Texto 1

Acho que vocês deveriam sonhar a terra, pois ela tem coração e respira.

Davi Kopenawa Entrevista a F. Watson (Survival International), Boa Vista, jul. 1992

“Como eu disse, o pensamento dos xamãs se estende por toda parte, debaixo da terra e das águas, para além do céu e nas regiões mais distantes da floresta e além dela. Eles conhecem as inúmeras palavras desses lugares e as de todos os seres do primeiro tempo. É por isso que amam a floresta e querem tanto defendê-la. A mente dos grandes homens dos brancos, ao contrário, contém apenas o traçado das palavras emaranhadas para as quais olham sem parar em suas peles de papel. Com isso, seus pensamentos não podem ir muito longe. Ficam pregados a seus pés e é impossível para eles conhecer a floresta como nós. Por isso não se incomodam nada em destruí-la! Dizem a si mesmos que ela cresceu sozinha e que cobre o solo à toa. Com certeza devem pensar que está morta. Mas não é verdade. Ela só parece estar quieta e nunca mudar porque os *xapiri* a protegem com coragem, empurrando para longe dela o vendaval *Yariporari*, que flecha com raiva suas árvores, e o ser do caos *Xiwãripo*, que tenta continuamente fazê-la virar outra. A floresta está viva, e é daí que vem sua beleza. Ela parece sempre nova e úmida, não é? Se não fosse assim, suas árvores não seriam cobertas de folhas. Não poderiam mais crescer, nem dar aos humanos e aos animais de caça os frutos de que se alimentam. Nada poderia nascer em nossas roças. Não haveria nenhuma umidade na terra, tudo ficaria seco e murcho, pois a água também está viva. É verdade. Se a floresta estivesse morta, nós também estaríamos, tanto quanto ela! Ao contrário, está bem viva. Os brancos talvez não ouçam seus lamentos, mas ela sente dor, como os humanos. Suas grandes árvores gemem quando caem e ela chora de sofrimento quando é queimada. Ela só morre quando todas as suas árvores são derrubadas e queimadas. Então restam dela apenas troncos calcinados, desmoronados sobre uma terra ressecada. Não cresce mais nada ali, a não ser um pouco de capim.” (p.468)

1) O que o autor quer dizer quando afirma que a floresta está viva?

Texto 2

“O que eles chamam de natureza é, na nossa língua antiga, *Urihi a*, a terra-floresta, e também sua imagem, visível apenas para os xamãs, que nomeamos *Urihinari*, o espírito da floresta. É graças a ela que as árvores estão vivas. Assim, o que chamamos de espírito da floresta são as inúmeras imagens das árvores, as das folhas que são seus cabelos e as dos cipós. São também as dos animais e dos peixes, das abelhas, dos jabutis, dos lagartos, das minhocas e até mesmo as dos grandes caracóis *warama aka*. A imagem do valor de fertilidade *në roperi* da floresta também é o que os brancos chamam de natureza. Foi criada com ela e lhe dá a sua riqueza. De modo que, para nós, os espíritos *xapiri* são os verdadeiros donos da natureza, e não os humanos. Os espíritos sapo, os espíritos jacaré e os espíritos peixe são os donos dos rios, assim como os espíritos arara, papagaio, anta e veado e todos os outros espíritos animais são os donos da floresta. Assim é. Os *xapiri* estão constantemente circulando por toda a mata, sem sabermos. São eles que, vindo das montanhas, fazem surgir os ventos com suas corridas e brincadeiras, tanto a brisa do tempo seco, *iproko*, como o vento da época das cheias, *yari*. São os espíritos da chuva *maari* que descem do céu para refrescar a terra com suas águas e mandar embora o tempo de epidemia. Por isso, se os *xapiri* ficassem longe de nós, sem que os xamãs os fizessem dançar,

a floresta ficaria quente demais para podermos continuar vivos nela por muito tempo. Seus seres maléficos *ně wãri* e os espíritos da epidemia *xawarari* viriam morar perto de nossas casas e não parariam mais de nos devorar.

Os *xapiri* têm amizade pela floresta porque ela lhes pertence e os faz felizes. Os brancos acham bonita a natureza que veem, sem saber por quê. Nós, ao contrário, sabemos que a verdadeira natureza é tanto a floresta como as multidões de *xapiri* seus habitantes. *Omama* criou nela seus caminhos e suas casas. Quis que os protegêssemos. Os espíritos abelha abrem suas trilhas nas árvores da floresta, em busca das flores de seus méis. Nela, os espíritos animais brincam com alegria, abrigados por seu frescor. As antas, os macacos-aranha, os queixadas e os veados aproveitam a sombra da folhagem e a brisa que corre em sua vegetação rasteira. Gostam de matar a sede em seus igarapés. Quando o calor é intenso demais, as imagens dos animais também sofrem. Se os brancos devastarem a floresta e destruírem seus morros e suas serras, os *xapiri* perderão suas casas. Aí, furiosos, irão fugir para longe de nossa terra e os humanos ficarão à mercê de todos os males. Os brancos não poderão fazer nada, mesmo com seus médicos e suas máquinas. Os espíritos temem os lugares muito quentes, como os lavrados distantes que cercam nossa floresta, onde mora o ser maléfico do sol, *Mothokari*. Temem também as cidades, empesteadas pela fumaça dos carros, aviões e helicópteros. Gostam de andar pela floresta, onde se divertem e cujo perfume fresco e úmido apreciam. Amam sua beleza e sua fertilidade. Nela vivem e se alimentam, por isso, como os humanos, querem defendê-la. Mas os brancos não os conhecem. Derrubam e queimam todas as árvores da mata para alimentar seu gado. Estragam o leito dos rios e escavam os morros para procurar ouro. Explodem as grandes pedras que ficam no caminho de suas estradas. No entanto, colinas e serras não estão apenas colocadas no solo, como eu disse. São moradas de espíritos criadas por *Omama*! Mas essas são palavras que os brancos não compreendem. Pensam que a floresta está morta e vazia, que a natureza está aí sem motivo e que é muda. Então dizem para si mesmos que podem se apoderar dela para saquear as casas, os caminhos e o alimento dos *xapiri* como bem quiserem! Não querem ouvir nossas palavras nem as dos espíritos. Preferem permanecer surdos.” (476)

- 2) O que é a natureza para os yanomami? Como eles a chamam?
- 3) O que são os Xapiri? Qual sua importância na cultura yanomami?
- 4) O que acontecerá se os brancos continuarem destruindo a floresta?

Texto 3

“Se continuarem se mostrando tão hostis para conosco, os brancos vão acabar matando o pouco que resta de nossos xamãs mais antigos. E no entanto esses homens que sabem se tornar espíritos desde um tempo remoto têm um valor muito alto. Bebem o pó de *yãkoana* continuamente, para nos curar e proteger. Repelem os espíritos maléficos, impedem a floresta de se desfazer e reforçam o céu quando ameaça desabar.” (491)

“É verdade. Os xamãs não afastam as coisas perigosas somente para defender os habitantes da floresta. Também trabalham para proteger os brancos, que vivem embaixo do mesmo céu. É por isso que, se todos os que fazem dançar os *xapiri* morrerem, os brancos vão ficar sós e desamparados em sua terra, devastada e invadida por multidões de seres maléficos que os devorarão sem trégua. Por mais que sejam numerosos e sabidos, seus médicos não poderão fazer nada. Serão destruídos aos poucos, como nós teremos sido, antes deles. Se insistirem em saquear a floresta, todos os seres desconhecidos e perigosos que nela habitam e a defendem irão vingar-se. Vão devorá-los, com tanta voracidade quanto suas fumaças de epidemia devoraram os nossos. Vão incendiar as suas terras, derrubar suas casas com vendavais ou afogá-los em

enxurradas de água e lama. É isso que pode acontecer um dia se morrerem todos os xamãs e se os *xapiri*, enfurecidos pela morte de seus pais, fugirem para longe dos humanos.” (p.492)

“Enquanto os xamãs ainda estiverem vivos, eles poderão evitar a queda do céu, mesmo que ele fique muito doente.”

Davi Kopenawa Ação pela Cidadania, 1990, p. 13

“Os *xapiri* já estão nos anunciando tudo isso, embora os brancos achem que são mentiras. Com a imagem de *Omama*, repetem para eles a mesma coisa: “Se destruírem a floresta, o céu vai quebrar de novo e vai cair na terra!”. Mas os brancos não ouvem. Sem ver as coisas com a *yãkoana*, a engenhosidade deles com as máquinas não vai torná-los capazes de segurar o céu e consolidar a floresta. Mas eles não têm medo de desaparecer, porque são muitos. Contudo, se nós deixarmos de existir na floresta, jamais poderão viver nela; nunca poderão ocupar os rastros de nossas casas e roças abandonadas. Irão morrer também eles, esmagados pela queda do céu. Não vai restar mais nada. Assim é. Enquanto existirem xamãs vivos, eles conseguirão conter a queda do céu. Se morrerem todos, ele vai desabar sem que nada possa ser feito, pois só os *xapiri* são capazes de reforçá-lo e torná-lo silencioso quando ameaça se quebrar. É dessas coisas que nós, xamãs, falamos entre nós. O que os brancos chamam de futuro, para nós, é um céu protegido das fumaças de epidemia *xawara* e amarrado com firmeza acima de nós!” (p.494)

De acordo com o texto, responda:

5) Qual a função dos xamãs? Qual sua importância para a humanidade?

6) O que acontecerá se os xamãs morrerem? E se a floresta for destruída?

Apêndice III - Análise De Texto III: A Queda Do Céu (parte 2)

Texto 1

“Mas os brancos são gente diferente de nós. Devem se achar muito espertos porque sabem fabricar multidões de coisas sem parar. Cansaram de andar e, para ir mais depressa, inventaram a bicicleta. Depois acharam que ainda era lento demais. Então inventaram as motos e depois os carros. Aí acharam que ainda não estava rápido o bastante e inventaram o avião. Agora eles têm muitas e muitas máquinas e fábricas. Mas nem isso é o bastante para eles. Seu pensamento está concentrado em seus objetos o tempo todo. Não param de fabricar e sempre querem coisas novas. E assim, não devem ser tão inteligentes quanto pensam que são. Temo que sua excitação pela mercadoria não tenha fim e eles acabem enredados nela até o caos. Já começaram há tempos a matar uns aos outros por dinheiro, em suas cidades, e a brigar por minérios ou petróleo que arrancam do chão. Também não parecem preocupados por nos matar a todos com as fumaças de epidemia que saem de tudo isso. Não pensam que assim estão estragando a terra e o céu e que nunca vão poder recriar outros.”

“No começo, a terra dos antigos brancos era parecida com a nossa. Lá eram tão poucos quanto nós agora na floresta. Mas seu pensamento foi se perdendo cada vez mais numa trilha escura e emaranhada. Seus antepassados mais sábios, os que *Omama* criou e a quem deu suas palavras, morreram. Depois deles, seus filhos e netos tiveram muitos filhos. Começaram a rejeitar os dizeres de seus antigos como se fossem mentiras e foram aos poucos se esquecendo deles. Derrubaram toda a floresta de sua terra para fazer roças cada vez maiores. *Omama* tinha ensinado a seus pais o uso de algumas ferramentas metálicas. Mas já não se satisfaziam mais com isso. Puseram-se a desejar o metal mais sólido e mais cortante, que ele tinha escondido debaixo da terra e das águas. Aí começaram a arrancar os minérios do solo com voracidade. Construíram fábricas para cozê-los e fabricar mercadorias em grande quantidade. Então, seu pensamento cravou-se nelas e eles se apaixonaram por esses objetos como se fossem belas mulheres. Isso os fez esquecer a beleza da floresta. Pensaram: “*Haixopë!* Nossas mãos são mesmo habilidosas para fazer coisas! Só nós somos tão engenhosos! Somos mesmo o povo da mercadoria! Podemos ficar cada vez mais numerosos sem nunca passar necessidade! Vamos criar também peles de papel para trocar!”. Então fizeram o papel de dinheiro proliferar por toda parte, assim como as panelas e as caixas de metal, os facões e os machados, facas e tesouras, motores e rádios, espingardas, roupas e telhas de metal. Eles também capturaram a luz dos raios que caem na terra. Ficaram muito satisfeitos consigo mesmos. Visitando uns aos outros entre suas cidades, todos os brancos acabaram por imitar o mesmo jeito. E assim as palavras das mercadorias e do dinheiro se espalharam por toda a terra de seus ancestrais. É o meu pensamento. Por quererem possuir todas as mercadorias, foram tomados de um desejo desmedido. Seu pensamento se esfumou e foi invadido pela noite. Fechou-se para todas as outras coisas. Foi com essas palavras da mercadoria que os brancos se puseram a cortar todas as árvores, a maltratar a terra e a sujar os rios. Começaram onde moravam seus antepassados. Hoje já não resta quase nada de floresta em sua terra doente e não podem mais beber a água de seus rios. Agora querem fazer a mesma coisa na nossa terra. (p. 407)

1) Por que o autor se refere aos brancos como “povo da mercadoria”?

2) Por que os brancos tem destruído as florestas?

Texto 2

O que fazem os brancos com todo esse ouro? Por acaso, eles o comem?

Davi Kopenawa Tribunal permanente dos povos sobre a Amazônia brasileira, Paris, 13 out. 1990

“Quando os brancos arrancam minérios perigosos do fundo da terra, nosso sopro torna-se curto demais e morremos muito depressa. Não ficamos somente doentes, como antes, quando estávamos sozinhos na floresta. Agora, toda a nossa carne e até o nosso fantasma estão contaminados pela fumaça de epidemia *xawara* que nos consome. Por isso nossos xamãs mortos estão furiosos e querem nos proteger. Se nosso sopro de vida se apagar, a floresta vai ficar vazia e silenciosa. Nossos fantasmas então irão juntar-se aos muitos outros que já vivem nas costas do céu. Então, o céu, tão doente quanto nós por causa da fumaça dos brancos, vai começar a gemer e se rasgar. Todos os espíritos órfãos dos antigos xamãs vão cortá-lo a machadadas. Vão retalhá-lo por inteiro, com muita raiva, e vão jogar os pedaços na terra, para vingar seus pais falecidos. Aos poucos cortarão todas as amarras do céu e ele vai despencar totalmente; e dessa vez não vai haver nenhum xamã para segurá-lo. Vai ser muito assustador mesmo!” (493)

3) O que acontece quando os brancos retiram os minérios da terra?

4) Por que os xamãs mortos se enfurecem e como eles reagem?

Texto 3

“Se deixarmos os garimpeiros cavarem por toda parte, como porcos-do-mato, os rios da floresta logo vão se transformar em poças lamacentas, cheias de óleo de motor e lixo. Eles também lavam o pó de ouro misturando-o com o que chamam de azougue. Os outros brancos chamam isso de mercúrio. Todas essas coisas sujas e perigosas fazem as águas ficarem doentes e tornam a carne dos peixes mole e podre. Quem os come corre o risco de morrer de disenteria, descarnado, com violentas dores de barriga e tonturas. Os donos das águas são os espíritos das arraiais, dos poraquês, das sucuris, dos jacarés e dos botos. Eles vivem na casa de *Tëpërësiki*, seu sogro, com o ser do arco-íris, *Hokotori*. Se os garimpeiros sujarem as nascentes dos rios, todos eles morrerão e as águas desaparecerão com eles. Fugirão de volta para dentro da terra. Aí, como poderemos matar nossa sede? Morreremos todos com os lábios ressecados.

Os motores e as espingardas dos garimpeiros espantarão toda a caça e acabarão também por nos deixar esfomeados. Antigamente, eram muitos os queixadas na floresta. Depois da chegada dos garimpeiros, seus bandos desapareceram. Logo os caçadores passaram a não encontrar nenhum em parte alguma, mesmo indo muito longe de suas casas. A floresta tinha ficado ruim e se enchera de fumaças de epidemia *xawara*. Os antigos xamãs que sabiam fazer dançar a imagem dos espíritos queixada foram mortos pelas doenças. Então, os espelhos desses *xapiri* foram quebrados e seus caminhos foram cortados. Os queixadas são ancestrais humanos. Viraram caça ao cair no mundo subterrâneo, quando o céu desabou, no primeiro tempo. Por isso eles têm muita sabedoria. Serem obrigados a viver emagrecidos e doentes, numa floresta devastada, deixou-os enfurecidos. Voltaram para dentro da terra, por onde passa o caminho do sol, e os *xapiri* fecharam de novo o buraco no qual sumiram.

Antigamente, nossos maiores não ficavam morrendo à toa. Desde a chegada dos garimpeiros é diferente. A maior parte de nossos pais e avós foi devorada por suas doenças. Nas terras altas, muitos dos nossos estão agora morando em casas desabadas, cobertas de lonas de plástico velho. Os jovens, órfãos, não abrem mais roças e não vão mais caçar. Ficam na rede o dia todo, ardendo em febre. É por tudo isso que não queremos garimpeiros na floresta em que *Omama* criou nossos ancestrais. O pensamento desses brancos está obscurecido por seu desejo de ouro. São seres maléficos. Em nossa língua, os chamamos de *napë worëri pë*, os “espíritos queixada

forasteiros”, porque não param de remexer os lamaçais, como porcos-do-mato em busca de minhocas. Por isso também os chamamos de *urihi wapo pë*, os “comedores de terra”. (p. 336)

5) Como o garimpo ilegal afeta a floresta e os yanomami?

6) Como o autor se refere aos garimpeiros? Por que?

“Porém, apesar da prudência de *Omama*, *Yoasi* conseguiu assim mesmo fazer chegar a notícia da existência desse metal aos ancestrais dos brancos. Por isso eles acabaram por atravessar as águas para vir à sua procura na terra do Brasil. Não é à toa que os brancos querem hoje escavar o chão de nossa floresta. Eles não sabem, mas as palavras de *Yoasi*, o criador da morte, estão neles. Assim é. Os garimpeiros são filhos e genros de *Yoasi*. Tornados seres maléficos, esses brancos só fazem seguir seus passos. São comedores de terra cheios de fumaças de epidemia. Aham-se todo-poderosos mas seu pensamento é cheio de escuridão. Eles não sabem que *Yoasi* colocou também a morte nesses minérios que tanto buscam. *Omama* os escondeu para que o choro do luto não nos atormentasse sem trégua.” (p. 365)

“Queremos continuar vivendo nela sozinhos, com a mente calma, como nossos antepassados antigamente. Não queremos mais morrer antes de envelhecer. Não queremos mais que nossos filhos e nossas mulheres chorem de fome. Quando nos misturamos com os brancos, tudo começa a dar errado. Eles nos prometem mercadorias, quando só pensam em roubar nossa terra. Disparam suas espingardas contra nós quando ficam bravos. Começam a pegar nossas mulheres. Ficamos doentes o tempo todo e não podemos mais caçar nem cultivar nossas roças. No final, morremos quase todos de suas epidemias *xawara*.” (p. 332)

Apêndice IV - Análise De Texto IV: A Queda Do Céu (parte 3)

Texto 1

“No primeiro tempo, nossos ancestrais ainda eram pouco numerosos. *Omama* deu a eles as plantas das roças, que acabara de receber de seu sogro do fundo das águas. Então passaram a cultivá-las, cuidando da floresta. Não pensaram: “Vamos desmatar tudo para plantar capim e vamos cavar o chão para arrancar dele o metal!”. Ao contrário, começaram a se alimentar do que crescia na terra e dos frutos da mata. É o que continuamos fazendo até hoje. Afastados de nós, os ancestrais dos brancos se tornaram muito numerosos e viveram com *Yoasi*, que lhes ensinou a destruir tudo. Já nossos ancestrais ficaram na floresta, junto com *Omama*, que nunca disse a eles que deviam queimar suas árvores, revirar seu solo ou sujar seus rios! Longe disso, entregou-lhes uma terra e rios bonitos e limpos. Ensinou-os a cultivar as plantas das roças para saciar a fome de seus filhos. Furou o chão para fazer jorrar as águas do mundo subterrâneo, para poderem matar a sede. Disse a eles: “Comam a caça, os peixes e os frutos da floresta! Alimentem-se do que suas roças produzirem: bananas, mandioca, batata-doce, macaxeira, cará e cana!”. Assim é. *Omama* deu-lhes boas palavras e os fez pensar com retidão. Ensinou-os a serem cuidadosos com a floresta, para não afugentar seu valor de fertilidade. Foi assim que sua beleza pôde continuar se mantendo até hoje.” (p.479)

“Por isso, enquanto vivermos, a lei de *Omama* permanecerá sempre no fundo de nosso pensamento. É em virtude dela que não maltratamos a floresta, como fazem os brancos. Sabemos bem que, sem árvores, nada mais crescerá em sua terra endurecida e ardente. Comeremos o quê, então? Quem irá nos alimentar se não tivermos mais roças nem caça? Certamente não os brancos, tão avarentos que vão nos deixar morrer de fome. Devemos defender nossa floresta para podermos comer mandioca e bananas quando temos a barriga vazia, para podermos moquear macacos e antas quando temos fome de carne. Devemos também proteger seus rios, para podermos beber e pescar. Caso contrário, vão nos restar apenas córregos de água lamacenta cobertos de peixes mortos. Antigamente, não éramos obrigados a falar da floresta com raiva, pois não conhecíamos todos esses brancos comedores de terra e de árvores. Nossos pensamentos eram calmos. Escutávamos apenas nossas próprias palavras e os cantos dos *xapiri*. Éo que queremos poder voltar a fazer. Não falo da floresta sem saber. Contemplei a imagem da fertilidade de suas árvores e a da gordura de seus animais de caça. Escuto a voz dos espíritos abelha que vivem em suas flores e a dos seres do vento que mandam para longe as fumaças de epidemia. Faço dançar os espíritos dos animais e dos peixes. Faço descer a imagem dos rios e da terra. Defendo a floresta porque a conheço, graças ao poder da *yãkoana*. Seu espírito, *Urihinari*, e o de *Omama* só são visíveis aos olhos dos xamãs. São suas palavras que dou a ouvir agora. Não são coisas que vêm só do meu pensamento.” (p. 402)

1) Qual a diferença entre os modos de vida yanomami e dos brancos?

Texto 2

“Vocês não entendem por que queremos proteger nossa floresta? Perguntem-me, eu responderei! Nossos antepassados foram criados com ela no primeiro tempo. Desde então, os nossos se alimentam de sua caça e de seus frutos. Queremos que nossos filhos lá cresçam rindo. Queremos voltar a ser muitos e continuar a viver como nossos antigos. Não queremos virar brancos! Olhem para mim! Imito a sua fala como um fantasma e me embrulho em roupas para vir lhes falar. Porém, em minha casa, falo em minha língua, caço na floresta e trabalho em minha roça. Bebo *yãkoana* e faço dançar meus espíritos. Falo a nossos convidados em diálogos *wayamuu* e *yãimuu*! Sou habitante da floresta e não deixarei de sê-lo! Assim é!”

“Recusamo-nos a deixar que destruam nossa floresta porque foi *Omama* que nos fez vir à existência. Queremos apenas continuar vivendo nela do nosso jeito, como fizeram nossos ancestrais antes de nós. Não queremos que ela morra, coberta de feridas e dejetos dos brancos. Ficamos com raiva quando eles queimam árvores, rasgam a terra e sujam os rios. Ficamos com raiva quando nossas mulheres, filhos e idosos morrem sem parar de fumaça de epidemia. Não somos inimigos dos brancos. Mas não queremos que venham trabalhar em nossa floresta porque não têm como nos compensar o valor do que aqui destroem. É o que penso.” (p. 354)

3) Por que os yanomami querem proteger a floresta?

Texto 3

“Eu não sei fazer contas como eles. Sei apenas que a terra é mais sólida do que nossa vida e que não morre. Sei também que ela nos faz comer e viver. Não é o ouro, nem as mercadorias, que faz crescer as plantas que nos alimentam e que engordam as presas que caçamos! Por isso digo que o valor de nossa floresta é muito alto e muito pesado. Todas as mercadorias dos brancos jamais serão suficientes em troca de todas as suas árvores, frutos, animais e peixes. As peles de papel de seu dinheiro nunca bastarão para compensar o valor de suas árvores queimadas, de seu solo ressequido e de suas águas emporcalhadas. Nada disso jamais poderá ressarcir o valor dos jacarés mortos e dos queixadas desaparecidos. Os rios são caros demais e nada pode pagar o valor dos animais de caça. Tudo o que cresce e se desloca na floresta ou sob as águas e também todos os *xapiri* e os humanos têm um valor importante demais para todas as mercadorias e o dinheiro dos brancos. Nada é forte o bastante para poder restituir o valor da floresta doente. Nenhuma mercadoria poderá comprar todos os Yanomami devorados pelas fumaças de epidemia. Nenhum dinheiro poderá devolver aos espíritos o valor de seus pais mortos!

É por isso que devemos nos recusar a entregar nossa floresta. Não queremos que se torne uma terra nua e árida cortada por córregos lamacentos. Seu valor é alto demais para ser comprada por quem quer que seja. *Omama* disse a nossos ancestrais para viverem nela, comendo seus frutos e seus animais, bebendo a água de seus rios. Nunca disse a eles para trocarem a floresta e os rios por mercadoria ou dinheiro! Nunca os ensinou a mendigar arroz, peixe em lata de ferro ou cartuchos! O sopro de nossa vida vale muito mais! Para saber disso, não preciso ficar com os olhos cravados em peles de imagens, como fazem os brancos. Basta-me beber *yãkoana* e sonhar escutando a voz da floresta e os cantos dos *xapiri*.” (p. 355)

4) Para os Yanomami a floresta é mais valiosa que o ouro ou o dinheiro, Por quê?

5) Por quê os yanomami não pretendem permitir a exploração das suas terras em troca de riquezas e mercadorias?

Texto 4

“Nós, xamãs, dizemos apenas que protegemos a natureza por inteiro. Defendemos suas árvores, seus morros, suas montanhas e seus rios; seus peixes, animais, espíritos *xapiri* e habitantes humanos. Defendemos inclusive, para além dela, a terra dos brancos e todos os que nela vivem. Essas são as palavras de nossos espíritos e as nossas. Os *xapiri* são os verdadeiros defensores da floresta e eles nos dão sua sabedoria. Fazendo-os descer e dançar, nossos antigos sempre protegeram a natureza inteira. E nós, que somos seus filhos e netos, não queremos viver num resto de floresta. Os brancos já desmataram quase toda a sua terra. Mantiveram apenas alguns retalhos de sua floresta e puseram cercas em volta deles. Acho que agora pretendem fazer o

mesmo com a nossa. Isso nos entristece e nos deixa muito preocupados. Não queremos que nossa floresta seja destruída e que os brancos acabem nos cedendo apenas pequenos pedaços dispersos do que irá sobrar de nossa própria terra! Nessas sobras de floresta doente com rios lamacentos, logo não vai haver caça nem peixes, nem vento nem frescor. Todo o valor de fertilidade da floresta terá ido embora. Os *xapiri* não querem nos ver vivendo em cacos de floresta, e sim numa grande floresta inteira. Não quero que os meus morem num resto de floresta, nem que nos tornemos restos de seres humanos.

A proteção da natureza, como dizem os brancos, são os habitantes da floresta, aqueles que, desde o primeiro tempo, vivem abrigados por suas árvores. O pensamento dos garimpeiros e fazendeiros, em compensação, é o de seres maléficos. Eles nos chamam de ignorantes o tempo todo, mas, ao contrário do que pensam, nós com certeza somos menos ignorantes do que eles. Temos amizade pela floresta, pois sabemos que os espíritos *xapiri* são seus donos. Os brancos só sabem maltratá-la e depredá-la. Destroem tudo, a terra, as árvores, os morros e os rios, até deixarem o solo nu e ardente, até ficarem eles próprios sem ter o que comer. Nós nunca morremos de fome na floresta. Só morremos da fumaça de suas epidemias.” (p. 485-486)

6) Como a cosmologia (espiritualidade) dos yanomami contribui para a preservação da natureza?

Texto 5

“Minhas ideias sobre a floresta continuaram caminhando, até eu ouvir, bem mais tarde, as palavras de Chico Mendes. Foi assim que eu aprendi a conhecer as palavras dos brancos sobre o que chamam de natureza. Meu pensamento tornou-se mais claro e mais elevado. Ele se ampliou. Entendi então que não bastava proteger apenas o lugarzinho onde moramos. Por isso decidi falar para defender toda a floresta, inclusive a que os humanos não habitam e até a terra dos brancos, muito longe de nós. Tudo isso, em nossa língua, é *urihi a pree* — a grande terra-floresta. Acho que é o que os brancos chamam de mundo inteiro.” (p. 482)

7) Os yanomami querem defender apenas o seu território?

8) De que forma os modos de vida dos yanomami contribuem para a conservação da natureza?

9) O xamã yanomami Davi Kopenawa nos alerta que a devastação do meio ambiente poderá provocar a queda do céu. Podemos estabelecer uma relação entre as mudanças climáticas e a cosmovisão yanomami sobre a queda do céu?

Apêndice V – Petição Para Criação de Datas Comemorativas

PETIÇÃO PARA A CRIAÇÃO DO “DIA DAS CULTURAS INDÍGENAS” E DO “DIA DA RESISTÊNCIA INDÍGENA” NO MUNICÍPIO DE BARCELOS

Excelentíssimos vereadores e prefeito eleitos, nós, estudantes das turmas do 1º ano 1 e 1º ano 2 de 2024 da Escola Estadual Padre João Badalotti, juntamente com a Associação Indígena Xoromawe, viemos por meio desta petição, propor as autoridades competentes a criação de um projeto de lei para instituir duas datas comemorativas referentes a história e cultura dos povos indígenas no município de Barcelos/AM.

Precisamos, enquanto sociedade, reconhecer os povos originários como protagonistas históricos na formação social e cultural de Barcelos e toda a Amazônia. Passados mais de 500 anos desde o início da colonização, esses povos ainda continuam lutando pela manutenção de suas culturas, territórios e modos de vida, enfrentando a violência, o preconceito, os silenciamentos e a invisibilidade. A colonização ainda persiste através das tentativas de apagamento de suas histórias, saberes e culturas, marginalizados nos currículos escolares e nas salas de aula.

Sendo assim, propomos a criação do “Dia da Resistência Indígena” e do “Dia das Culturas Indígenas” como forma de promover a valorização e o respeito aos povos originários e suas culturas em nosso município e garantir a incorporação dos temas como objeto de estudo em nossas escolas. As datas devem ser incluídas nos calendários oficiais do município e da rede municipal de ensino, visando estimular o diálogo intercultural entre as comunidades indígenas e não indígenas através da realização de aulas e eventos culturais e educativos. Dessa forma, a presente proposta caminha em consonância com a lei federal 11.645/08, que determina a obrigatoriedade do ensino da temática indígena na educação básica, contribuindo assim para o fortalecimento e a implementação da referida lei na esfera municipal.

A criação do “**Dia da Resistência Indígena**” tem como objetivo rememorar a história da luta anticolonial dos indígenas Manaós e do líder Ajuricaba, que lutaram contra o domínio dos colonizadores portugueses e combateram a escravidão indígena na região do Rio Negro entre 1723 e 1728. A resistência de Ajuricaba foi um acontecimento importante que faz parte da história e memória do Amazonas e de nosso município, e representa a luta dos povos indígenas pela manutenção de suas culturas e modos de vida. A carta de João Maia da Gama ao rei de Portugal, datada em 26 de setembro de 1727, é um documento histórico que informa a prisão e morte do líder Ajuricaba. Sendo assim, propomos que o dia 26 de setembro seja

celebrado no município de Barcelos o Dia da Resistência Indígena, em memória de Ajuricaba e da resistência Manaós, como uma data simbólica visando a compreensão, o respeito e a valorização da história de luta dos povos indígenas da Amazônia que ainda hoje lutam por seus direitos e pela manutenção de seus territórios, suas culturas e modos de vida.

A instituição do “**Dia das Cultura Indígenas**” no dia 18 de fevereiro, tem como objetivo celebrar as culturas indígenas presentes no município de Barcelos, incentivando a realização de eventos culturais e educativos no município que possam estabelecer diálogos interculturais entre as comunidades indígenas e não indígenas. Assim, a data poderá contribuir para o fortalecimento das culturas e identidades dos povos originários no município e sensibilizar a sociedade para uma convivência respeitosa com a diversidade, contribuindo para o combate ao racismo e ao preconceito contra os povos indígenas.

No dia 18 de fevereiro de 1956, no Alto Rio Toototobi localizado em território barcelense, nascia o xamã e liderança yanomami Davi Kopenawa, amplamente conhecido por sua luta em defesa dos yanomami e pela conservação da floresta e proteção do meio-ambiente. Davi Kopenawa também contribuiu para a divulgação da cultura yanomami para o mundo, ao escrever junto com Bruce Albert o livro “A Queda do Céu: Palavra de um Xamã Yanomami”, onde narra um pouco da cosmologia yanomami e denuncia a violência e os problemas causados pela devastação do meio ambiente, mostrando ainda como os povos indígenas, suas culturas, conhecimentos e modos de vida contribuem para a conservação das florestas. Assim, o “Dia das Culturas Indígenas” é também uma forma de homenagear Davi Kopenawa e a cultura e cosmologia dos povos yanomami que vivem em território barcelense. Dessa maneira, é essencial que durante a celebração desta data, as instituições de educação do município abordem durante as aulas e através de eventos e projetos, as histórias, culturas, cosmologias, conhecimentos e modos de vida dos povos indígenas, com foco nas etnias presentes no município.

Por fim, ressaltamos que Barcelos é um município marcado pela miscigenação e pluralidade de povos onde convivem indígenas, ribeirinhos e demais populações urbanas que também constituem a sociedade e cultura barcelense. A partir da criação deste projeto de lei que pretende instituir essas duas datas comemorativas que devem ser celebradas nas escolas, acreditamos contribuir para o fortalecimento das culturas e identidades dos estudantes indígenas e não indígenas, promovendo o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial ao estimular o diálogo intercultural entre as diferentes etnias presentes no município e o restante da sociedade barcelense. Dessa forma, nós estudantes da escola Badalotti e toda a comunidade escolar, em união com as associações indígenas e com o apoio dos vereadores e prefeito eleitos

pelo voto popular, podemos nos mobilizar para construção de uma sociedade mais democrática e justa, que valorize e respeite a diversidade étnico-racial, onde os diferentes povos e culturas possam conviver e caminhar juntos para o Bem-Viver.

Encarecidamente,

Estudantes das turmas do 1º1 e 1º2 da E.E.Pe. João Badalotti

Professor Rodolfo da E.E.Pe. João Badalotti

Rui Leno e Geraldo Aprueteri Yanomami, da Associação Xoromawe Indígena

Adriano Marães Bonfim; Lanna Letícia; Whendrew Padron Zacarias; Juan Emanuel F. Ugarte; Gustavo Ramon Anes; Yarlei Rodrigues; Railei dos Santos; Ana Clara Garcia; Arthur Lacerda; Adrivana Braga Mota; Sandriely da Silva; Leandra Vitória C. Corrêa; Bianca Vitória; Lana Cibely; Lucas Moraes; Alexandre Henderson; Rhuan Gonçalves; Arthur Neves; Francisco Marcos; Allan Alas; Gustavo dos Santos; Josiele Gonçalves; Rakelly Maria Pinheiro; Júlio César Pereira; Pedro Gabriel da Silva Salviano; Fabiane Vasque Cordovil; Rosana Brazão; Maisa Lyah; Aldo; Vilson Soares; Daniel dos Santos Pereira; Alexandre Braga Cordovil; Ana Kérole lopes; Daniel Rodrigues; Gelcicley de Oliveira; Rebeca de Melo; Jussara Vargas; Nathalia Gabrielly; Paulo Izael Salviano; Luan Carlos; Marlison de Oliveira; Italo Bruno da Silva; Emanuel dos Santos; Atos M. de Oliveira; Daniele Brazão; Auriane Machado da Silva; Maria Clara Murilo de Brito; Luiz Carlos Souza dos Santos; Maycon Reis; Ingrid Samara Lourenço de Oliveira; Fabiana Monteiro Paraíso; Nelclane Gomes Gonçalves; Yasmin Emanuela; Khristian Dacy Pereira; Yasmin Vitória da Souza Marques; Pyetro Vinnicius; Alfred Junior; Joarleson de Oliveira de Lima; Evellyn Juliany da Silva Costa; Carla Vitória S. dos Santos; Cleyson Siqueira Barbosa; Maria Clara Soares; Adalberto de Melo.