



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Leonardo Ferreira Peixoto

**“Não porque ele quis, mas pela nossa luta”: conversando, aprendendo e
fazendo histórias com professores indígenas**

Rio de Janeiro

2020

Leonardo Ferreira Peixoto

**“Não porque ele quis, mas pela nossa luta”: Conversando, aprendendo e fazendo
histórias com professores indígenas**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração:
Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P379 Peixoto, Leonardo Ferreira.
 Não porque ele quis, mas pela nossa luta”: conversando, aprendendo e
 fazendo histórias com professores indígenas / Leonardo Ferreira Peixoto. – 2020.
 92 f.

Orientador: Inês Barbosa de Oliveira.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Professores indígenas – Formação – Teses. 3. Memória autobiográfica – Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Leonardo Ferreira Peixoto

**“Não porque ele quis, mas pela nossa luta”: Conversando, aprendendo e fazendo
histórias com professores indígenas**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração:
Educação.

Aprovada em 03 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^o. Dr^o. João Pacheco de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof^o. Dr^o. Antonio Flávio Barbosa Moreira
Universidade Católica de Petrópolis - UCP

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Sússekkind Veríssimo Cinelli
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Maria Celi Chaves Vasconcellos
Faculdade de Educação -UERJ

Prof^a. Dr^a. Danielle Bastos Lopes
Colégio de Aplicação -UERJ

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

À minha avó, Maria das Mercês de Jesus (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Ondino Casimiro, Eronilde Fermin e Prudêncio Santos, principais interlocutores desta tese, que desde o primeiro momento se disponibilizaram a contribuir e me ensinar tudo o que eu quisesse saber sobre as suas histórias de vida, de formação e conhecimentos indígenas. Sou muito grato pela confiança e disponibilidade.

Agradeço à Inês Barbosa de Oliveira pela amizade, pelo carinho, pela ajuda e pelo apoio em todos os momentos em que precisei, estando sempre ao meu lado não apenas no desenvolvimento deste trabalho, mas também em minha vida. Esta tese não poderia ser orientada por outra pessoa.

Agradeço a Antonio Flavio Barbosa Moreira e Maria Celi Chaves Vasconcelos por aceitarem participar da qualificação e do exame de defesa desta tese. Antonio Flavio e Maria Celi são pessoas importantíssimas em minha trajetória profissional. Maria Celi foi minha primeira orientadora de iniciação científica e Antonio Flavio meu orientador de mestrado. Ao longo de mais de dez anos juntos, desenvolvemos uma amizade que vai muito além dos muros da academia.

Agradeço ao Prof. Dr. João Pacheco de Oliveira pela disponibilidade em aceitar participar da qualificação e da banca de defesa desta tese. Agradeço imensamente por sua valiosa contribuição e pelo diálogo honesto e respeitoso que sempre teve comigo, mesmo sendo de outra área de conhecimento. João abriu as portas do Museu Nacional para que eu pudesse conhecer um pouco mais do seu trabalho por meio de suas aulas e da convivência com outros estudantes e professores. O Museu Nacional Vive e viverá para sempre na minha memória e no meu coração.

Agradeço à Profa. Dra. Alexandra Garcia pela participação no exame de qualificação desta tese e por sua valiosa contribuição.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Luiza Sússekkind pela disponibilidade em participar do exame de defesa desta tese. Agradeço também por estar sempre disponível e de coração aberto para me ouvir e conversar comigo de igual para igual, mesmo com tantas diferenças e convivendo em mundos aparentemente tão diferentes.

Agradeço à Profa. Dra. Danielle Bastos Lopes por aceitar participar do exame de defesa desta tese e por estar aberta a compartilhar comigo um pouco de sua experiência com a Educação Indígena.

Agradeço ao Prof. Marcos André Ferreira Estácio, colega da Universidade do Estado do Amazonas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Obrigado por aceitar

participar desta tese como membro suplente e por estar disponível a tecer redes de conhecimentos.

Agradeço às amigas que formei por meio do Grupo de Pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo - UERJ, em especial à Glaucia Soares Bastos por ser uma grande amiga, sendo sempre a minha melhor ouvinte e uma das maiores entusiastas do meu trabalho.

Agradeço à minha mãe por tudo, absolutamente tudo. Não tem nada que eu pudesse conquistar na vida sem o seu esforço, seu trabalho, seu amor e sua dedicação a mim.

Agradeço a Pablo Mendes Medeiros, meu companheiro nesses últimos três anos, por estar sempre ao meu lado, mesmo quando distantes. Sua presença, companheirismo, amor e cumplicidade foram fundamentais para que eu pudesse sobreviver aos tempos sombrios que me afetaram, me abateram, mas não deixaram sequelas.

Agradeço às amigas e amigos que conheci em Tabatinga: Tadeu, Gisele, Mariza, Patrícia, Jonas, Pedro, Raiana e Angela. A vida na fronteira não seria a mesma sem vocês.

Agradeço às minhas amigas Eglê e Ceane, com personalidades tão diferentes, mas ambas com compromisso com a educação pública de qualidade. Seguimos juntas na luta com amizade, respeito, carinho e afeto.

Agradeço às minhas amigas Maria Cecília, Ana Letícia, Simone Costa e Marina Campos. Aprendi com elas a viver a universidade com muita paixão, alegria, risos, solidariedade e muito deboche, quando necessário.

Agradeço ao Centro de Estudos Superiores de Tabatinga e à Universidade do Estado do Amazonas por possibilitarem que eu pudesse cursar o doutorado com afastamento integral por dois anos.

Agradeço à minha filha, Maria Clara, por sua admiração, por seu amor e por trazer mais beleza, leveza e alegria para minha vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Quantos mais vão precisar morrer para que essa guerra aos pobres acabe?

Marielle Franco

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro.

Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.

Belchior

RESUMO

PEIXOTO, Leonardo Ferreira. “*Não porque ele quis, mas pela nossa luta*”: conversando, aprendendo e fazendo histórias com professores indígenas. 2020. 92 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Quais são as trajetórias de formação dos professores indígenas que começam a atuar antes mesmo de terem iniciado ou concluído um curso de formação de professores? Como a noção de professor-leigo dialoga com os tantos saberes desses docentes e suas trajetórias de atuação tão longas? Quais os sentidos das escolas indígenas para esses professores e que conhecimentos são valorizados em suas *políticaspráticas* cotidianas? No primeiro capítulo deste trabalho defendendo a tese de que as narrativas (auto)biográficas indígenas podem ser uma tática, na perspectiva certeuaniana, de fazer emergir “as histórias que a História não conta” à luz do samba da Mangueira do Carnaval de 2019, “História para ninar gente grande”. No capítulo dois, narro um pouco das minhas aprendizagens com os indígenas ao longo da vida na tríplice fronteira amazônica, valorizando a presença e os conhecimentos indígenas para além dos narrados pelos meus interlocutores principais. No terceiro capítulo, trago as narrativas (auto)biográficas de meus interlocutores e suas histórias de formação, refletindo como estes indígenas foram se tornando professores antes mesmo de concluírem um curso de formação de professores, problematizando a noção de professor-leigo e fazendo emergir as *políticaspráticas* criadas por eles em seus cotidianos. Por fim, nas considerações finais, tomo como ponto de partida o paradigma indiciário de Ginzburg (2019) para problematizar as três questões centrais desta tese: 1) a noção de professor-leigo; 2) as *políticaspráticas* educacionais cotidianas criadas pelos professores indígenas; 3) a desinvizibilização das histórias negadas pela historiografia hegemônica, as histórias que a História não conta.

Palavras-chave: Professores indígenas. Narrativas (auto)biográficas indígenas. Pesquisa com os cotidianos.

ABSTRACT

PEIXOTO, Leonardo Ferreira. "*Not because he wanted to, but for our struggle*": talking, learning and making stories with indigenous teachers. 2020. 92 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

What are the training trajectories of indigenous teachers who begin working even before they have started or completed a teacher training course? How does the notion of the lay teacher dialog with the many knowledge of those teachers and their long trajectories of performance? What are the meanings of indigenous schools for such teachers and what knowledge is valued in their daily policies and practices? In the first chapter of this thesis, I defend that indigenous (auto)biographical narratives can be a tactic, as in Certeau's perspective to enhance "the stories not told by History" in the light of School of Samba Mangueira's theme for the 2019 Carnival, "Bedtime lullabies for grown up people". In chapter two, I narrate some of my learning with indigenous people throughout my life in the triple Amazonian border, valuing the presence of indigenous knowledge well beyond that narrated by my main interlocutors. In the third chapter, I present my interlocutors (auto)biographical narratives and also their training histories, reflecting on how these indigenous people became teachers even before completing a teacher-training course, thus discussing the lay teacher notion bringing to light as well, the *politicspractices* created by them in their everyday lives. Finally, as last considerations, I work with Ginzburg's indiciary paradigm (2019) as a starting point to discuss the three focal issues of this thesis: 1) the notion of lay teacher; 2) the everyday educational *policiespractices* created by indigenous teachers; 3) the uncovering of stories denied by hegemonic historiography, the so called 'Stories not told by History'.

Keywords: Indigenous teachers. Indigenous (auto)biographical narratives. Research with everyday life.

RESUMEN

PEIXOTO, Leonardo Ferreira. *"No porque quiera, sino por nuestra lucha": hablar, aprender y hacer historias con los maestros indígenas*. 2020. 92 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

¿Cuáles las trayectorias formativas de los maestros indígenas que empiezan a trabajar antes de haber empezado o terminado un curso de formación docente? ¿Cómo dialoga la noción de maestro laico con los múltiples saberes mismo de estos profesores y sus largas trayectorias de actuación? ¿Cuáles los significados de las escuelas indígenas para estos profesores y qué conocimientos son valorados ahí en sus políticas y prácticas cotidianas? En el primer capítulo de este trabajo, propongo la tesis que las narrativas (auto)biográficas indígenas pueden ser una táctica, en la perspectiva propuesta por Certeau, para sacar a la luz "las historias que la Historia no nos cuenta" como hemos visto con la Escuela de Samba Mangueira, en el Carnaval de 2019, "Historia para hacer dormir a la gente grande". En el segundo capítulo, narro algunos de mis aprendizajes con los pueblos indígenas al largo de mi vida en la triple frontera Amazónica, valorando así la presencia y los conocimientos indígenas más allá de los narrados por mis principales interlocutores. En el tercer capítulo, presento las narrativas (auto)biográficas de mis interlocutores y sus historias de formación, reflexionando sobre cómo estos indígenas se han convertidos maestros, mismo antes de completar el curso de formación docente, problematizando así la noción de maestro laico y sacando a la luz las *políticasprácticas* creadas por ellos en su vida cotidiana. Finalmente, en las consideraciones finales, tomo el paradigma indiciario de Ginzburg (2019) como punto focal de partida para problematizar los temas centrales de esta tesis que son: 1) la noción de maestro laico; 2) las *políticasprácticas* educativas cotidianas creadas por los maestros indígenas; 3) tornar visible las historias hasta ahora negadas por la historiografía hegemónica, las historias que la Historia no cuenta.

Palabras-clave: Profesores indígenas. Narraciones (auto)biográficas indígenas. Pesquisa con la vida cotidiana.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 -	Mapa do Brasil com a localização do Rio de Janeiro e Tabatinga	14
Imagem 2 -	Microrregiões do Amazonas	15
Imagem 3 -	Mesorregiões do Amazonas	16
Imagem 4 -	Mapa da população indígena no Brasil	17
Imagem 5 -	Postagem Fran Fontes	17
Imagem 6 -	Alegoria desenhada por Jan van der Straet para a America e decima pars de Jean-Théodore de Bry	30
Imagem 7 -	Sessão Solene de Entrega do Prêmio Dandara à Marielle Franco	31
Imagem 8 -	Foto da obra de Eliseu Visconti que decora o plenário da ALERJ.....	32
Imagem 9 -	Curso de línguas indígenas CAPIUL	45
Imagem 10 -	Professor ensinando o alfabeto e as vogais.....	46
Imagem 11 -	Senhoras <i>aprendendoensinando</i>	47
Imagem 12 -	Ondino Casimiro durante apresentação de trabalho no curso Pedagogia Intercultural Indígena da UEA em São Paulo de Olivença.....	51
Imagem 13 -	Foto do Rio Camatiã, onde se localiza a comunidade de Ondino – São Paulo de Olivença (AM)	52
Imagem 14 -	Chegada à Comunidade Indígena Ticuna Nossa Senhora de Nazaré, comunidade onde vive Ondino. São Paulo de Olivença (AM).....	53
Imagem 15 -	Comunidade Indígena Ticuna Nossa Senhora de Nazaré, onde Ondino vive	54
Imagem 16 -	Comunidade Indígena Ticuna Nossa Senhora de Nazaré. A construção branca e verde do lado esquerdo ao fundo é a escola. São Paulo de Olivença (AM).....	54
Imagem 17 -	Prudêncio em São Paulo de Olivença (AM)	60
Imagem 18 -	Rabatinha, Canoa com motor. Rio Solimões, São Paulo de Olivença – AM	62
Imagem 19 -	Casa Comunitária Kokama	64
Imagem 20 -	Escola Municipal Indígena Kokama Yatyry Ikwa.....	64
Imagem 21 -	Eronilde Fermin no Sitio Arqueológico do Povo Kambeba no município de São Paulo de Olivença (AM)	73
Imagem 22 -	Comunidade Massapê assistindo à semifinal do Mundial de Clubes 2019 .	78
Imagem 23 -	Eronilde durante a entrega do Prêmio Nilton Fischer na 38ª Reunião Anual da ANPED	82

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS INDÍGENAS COMO TÁTICA HISTORIOGRÁFICA CONTRA-HEGEMÔNICA.....	28
2	APRENDIZAGENS EM DIFERENTES ESPAÇOS TEMPOS.....	40
3	AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	49
3.1	Ondino Casimiro, Professor Indígena da etnia Ticuna	51
3.2	Prudêncio Santos, Professor indígena da etnia Kokama.....	59
3.3	Eronilde Fermin, Professora Indígena da etnia Kambeba/Omágua.....	71
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

Acordei cedo e desci as escadas do prédio que fica localizado na Avenida da Amizade, principal via de Tabatinga (AM). Como de costume, pedi uma água de coco na lanchonete ao lado e fiquei a observar a avenida e seu fluxo de motos, carros e pessoas. Às sete horas da manhã já se percebia um número considerável de motos a circular. Acho que a moto é o principal meio de transporte da cidade. A Avenida da Amizade é uma via com duas pistas separadas por um canteiro que se estende da Vila Militar, próxima ao aeroporto da cidade, até a fronteira com a Colômbia. Esta é a principal via terrestre do município de Tabatinga. Uma grande linha reta com aproximadamente dois quilômetros de extensão. Na fronteira com a Colômbia, ela muda de nome e passa a ser chamada de Avenida Internacional.

Sentado, bebendo água de coco, comecei a pensar em caminhos, em trajetórias, e fiquei pensando em como esta avenida foi construída na cidade. Moro em Tabatinga desde outubro de 2012, quando me mudei para a cidade depois de aprovado em concurso público e me tornei professor da Universidade do Estado do Amazonas. Confesso que são poucas as transformações perceptíveis na estrutura do centro da cidade¹. Elas existem, mas não se comparam às transformações provocadas pelo Rio Solimões no bairro conhecido como Comara. Decidi pegar um mototáxi e seguir até o referido bairro. À beira do Rio Solimões é possível perceber claramente as fortes transformações que suas margens sofreram ao longo desses anos.

O rio não é como uma estrada: penso! Enquanto a estrada é um caminho construído que se impõe sobre o meio. Ao mesmo tempo, ela é um caminho quase estático, ela não se move, são as coisas que se movem sobre ela. O rio não. O rio é um caminho que se faz em constante movimento e o Rio Solimões (ou Rio Amazonas, já que é o mesmo rio que tem muitos nomes, dependendo do trecho dele do qual se fala) é um caminho que se se transforma rapidamente e a todo momento, provocando mudanças avassaladoras nas margens, por conta da força de suas águas. O rio rejeita o ser, ele é puro tornar-se, é puro fluir. Essa minha percepção é afetada pela leitura de alguns textos de Nietzsche. Ressalto a citação de um artigo do Professor Jelson Roberto de Oliveira, no qual ele afirma que “Por “rejeitar o ser” e conhecer apenas o “tornar-se e o fluir”, Heráclito representa, para Nietzsche, a denúncia de que a existência, interpretada a la Platão, repousa eternamente de forma estéril em erros fixos: “Eis a intuição de Heráclito: não existe nada do qual se possa dizer é” (OLIVEIRA, 2010).

¹ Esta parte do texto foi escrita em maio de 2018.

Eu não era capaz de imaginar este cenário antes de estar aqui. Nunca tinha visto rios tão grandiosos, com margens tão distantes umas das outras, sobretudo na época de cheia. Isso era distante demais para mim, longe demais da minha experiência e das realidades nas quais vivia até então, e, portanto, incaptável pelo meu imaginário. Descobri que os rios que eu conhecia do “meu” Rio (de Janeiro) sequer ganhariam status de rio na região amazônica; seria boa parte deles considerada igarapés², que são braços de rios considerados pequenos demais para gozar do status de rio. Descobri também que não é uma única chuva que faz os rios transbordarem e causar caos à cidade, como era no “meu Rio”. São necessários meses de muita chuva e meses de pouca chuva para alterar essas margens e cursos. É esse fluxo chuva/seca que faz os rios estarem nas épocas de cheias ou vazantes, como dizem aqui.

Como entrar no rio e não se molhar? Para mim, foi inevitável “mergulhar” na floresta amazônica e ser completamente impregnado por ela. Tenho hoje a Amazônia tatuada em meu peito, Amazônia e o Rio de Janeiro, um pouco de como acho que venho me reinventando ao longo dos últimos anos de vida. A mesma Amazônia que hoje é tão agredida por governos que a querem alimentando o grande capital, que não se importam em preservar suas riquezas naturais, seus povos e as muitas culturas que nela coexistem. Não se importam com a necessidade planetária de sua preservação. A Amazônia é um mundo que venho aprendendo a conhecer, a sentir e a me fazer parte.

Viver em Tabatinga (AM) mudou meu modo de sentir o mundo, me fazendo perceber a vida de outras maneiras, com outros sons, outros cheiros, outros alimentos, outras temporalidades, outras epistemes e outros modos de compreender e estar no mundo. A primeira grande mudança se deu na percepção da presença dos indígenas em nosso país, que até então eram quase invisíveis para mim. O imaginário “do índio” que foi reiterado ao longo de minha vida não corresponde ao que passei a vivenciar em meu cotidiano desde 2012. Aquilo que aprendemos ao sul do Brasil sobre os indígenas, em nossos cotidianos *dentrofora*³ (ALVES, 2010) das escolas, é extremamente reducionista e beira o desrespeito. Um bom exemplo dessa

² Participo de um grupo de aplicativo de mensagens que se chama (Re)vitalização de línguas indígenas. Somos 49 membros, entre pesquisadores e linguistas indígenas e não indígenas. Sobre a palavra Igarapé, o Doutor em Linguística Ariel Pheula do Couto e Silva considera a hipótese da palavra ter entrado para o português pelo contato com falantes das línguas gerais (uma continuidade do Tupinambá). O doutorando em linguística Edilson Martins Melgueiro, indígena da etnia Baniwa, falante e estudante das línguas Nheengatu e Baniwa complementou a informação com a mensagem “terminologia: *igara* - canoa; *rapé* – caminho; *igarapé*: caminho de canoa ou pequeno braço ou afluente do rio onde passa somente uma canoa. Esta conversa foi realizada em 02 de março de 2021; e esta nota incluída na versão final da tese.

³ É tradição comum aos pesquisadores afiliados à linha de pesquisa *nosdoscó* os cotidianos escolares, criar neologismos como este quando não encontramos em nossa língua uma única palavra que dê conta do que pretendemos dizer.

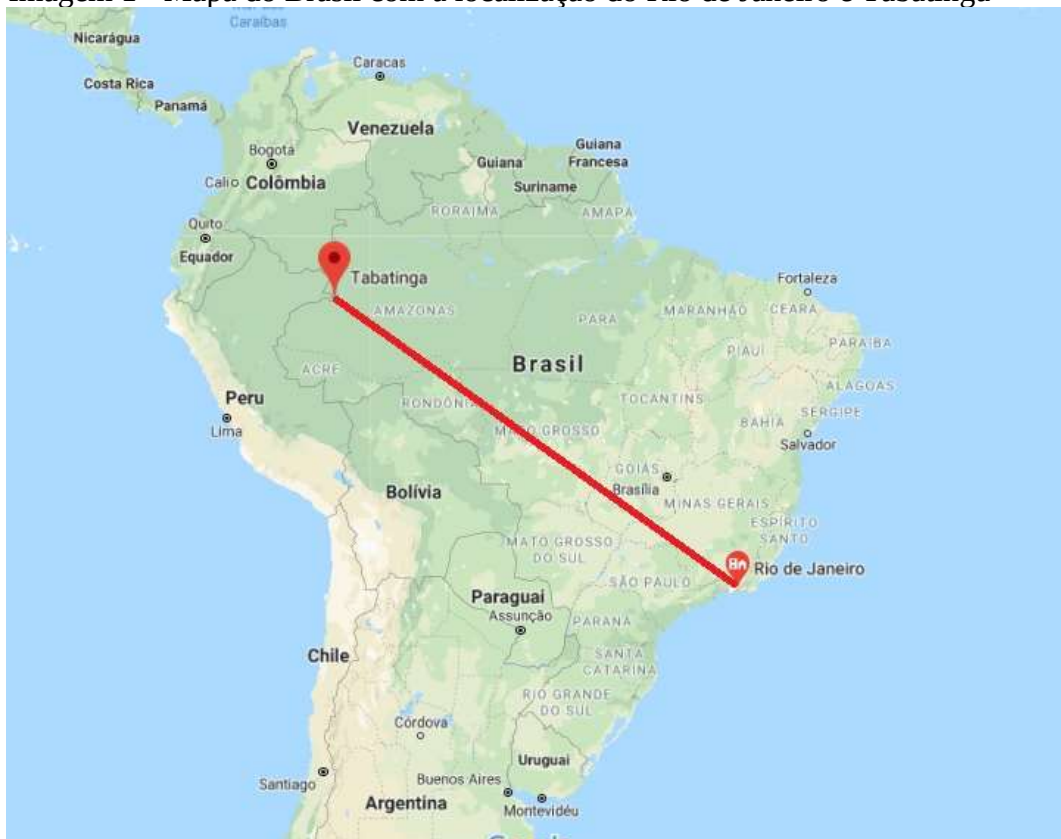
visão deturpada e precária da presença indígena brasileira é trazido por Oliveira (2002), ao narrar um diálogo com seu filho Tiago, quando ele tinha oito anos de idade.

- Mãe, ainda existem índios no Brasil?
- É claro, meu filho! Muitos vivem nas cidades e são pessoas como você. Usam roupas comuns, almoçam, jantam, vão ao banheiro e assistem televisão.
- Quer dizer que há índios que viraram ser humano, mãe?

A situação em questão evidencia uma aprendizagem do preconceito racial e cultural, tecida na vivência cotidiana e nos contatos com os valores culturais dominantes, dentro e fora da escola. Tiago já percebeu a lógica da estratificação social brasileira, e já “sabe” que “os índios eram povos ‘selvagens e primitivos’ e desapareceram após o descobrimento e a civilização do Brasil”. A indissociabilidade entre o político e o epistemológico na reflexão curricular (OLIVEIRA, 2002, p. 40).

Posso dizer que, de alguma forma, meu imaginário sobre os povos indígenas se aproximava do de Tiago, mesmo tendo recebido formação muito diferente da dele (um menino branco, de classe média, estudando em uma escola conhecida pela excelência de seu ensino). A distância epistêmica compartilhada entre mim e Tiago acompanha a imensa distância geográfica que separa um município do outro. São 3.550 quilômetros de distância, aproximadamente 12 horas de voo com conexões e o fuso horário com duas horas a menos do horário de Brasília.

Imagem 1 - Mapa do Brasil com a localização do Rio de Janeiro e Tabatinga

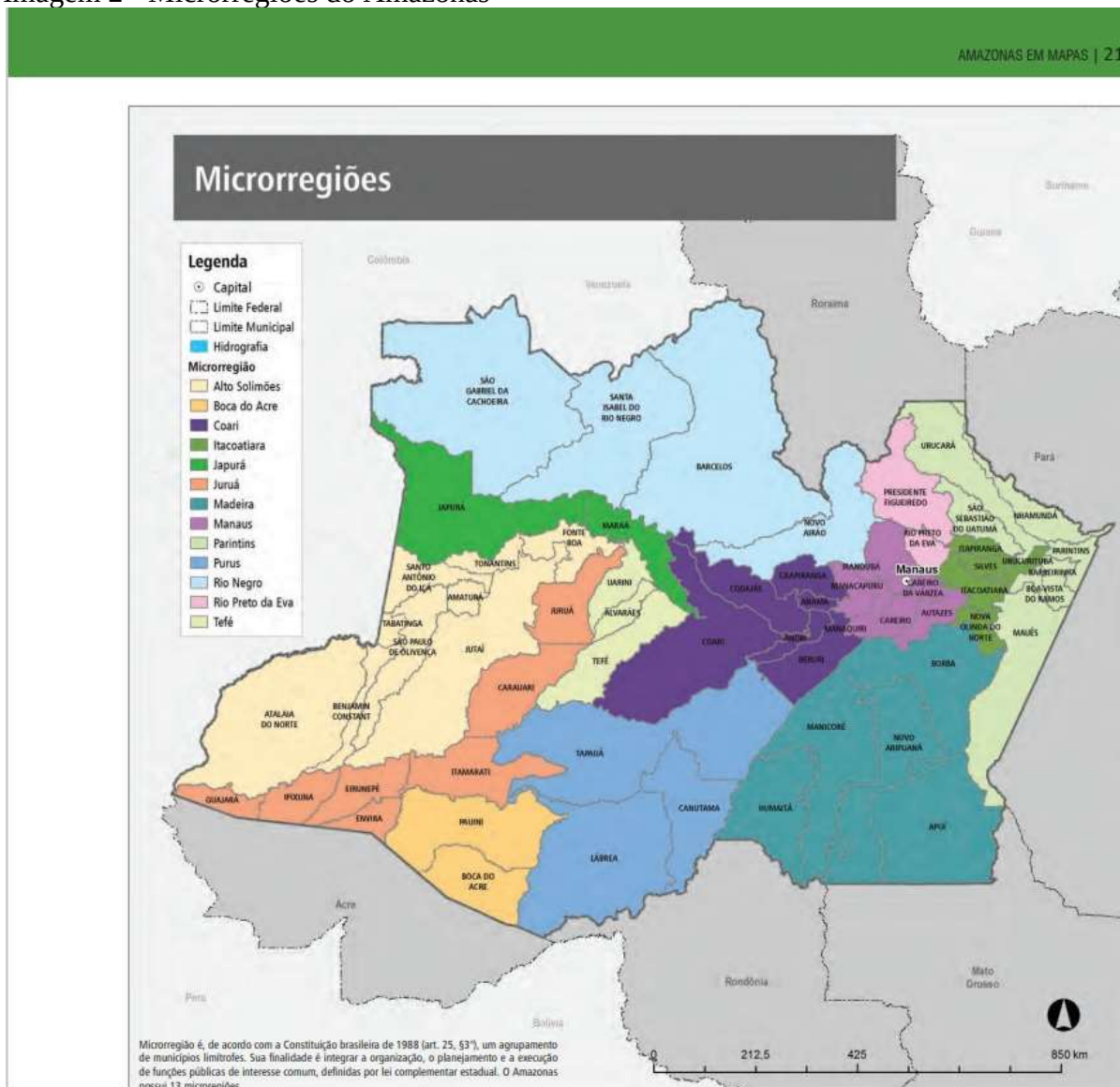


Fonte: Google Maps.

Não posso desconsiderar também que o Rio de Janeiro tem suas distâncias físicas, sociais e epistêmicas. Sou natural de Belford Roxo, município da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, região marcada pela violência e pela pobreza. Em relação à capital do estado, Belford Roxo não fica distante geograficamente, mas o Rio de Janeiro possui imensos contrastes sociais em sua região metropolitana, que abriga os municípios da Baixada Fluminense.

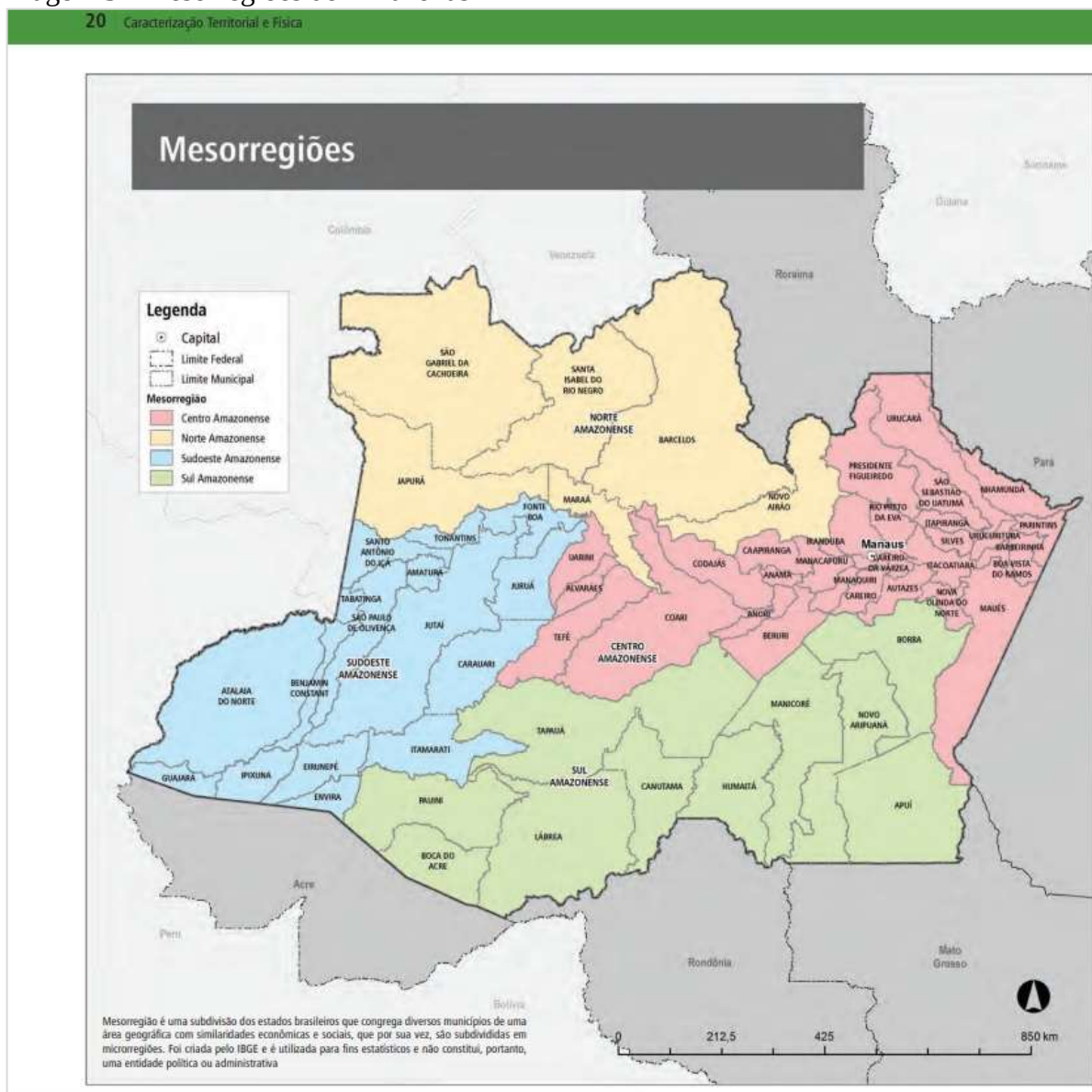
Tabatinga é um município que pertence ao estado brasileiro do Amazonas e está na chamada microrregião do Alto Solimões, na mesorregião Sudoeste Amazonense, conforme divisão do estado, que é feita em microrregiões que se agrupam em mesorregiões, conforme mapas a seguir.

Imagem 2 - Microrregiões do Amazonas



Fonte: Governo do Estado do Amazonas, 1ª edição Amazonas em Mapas, 2016.

Imagem 3 - Mesorregiões do Amazonas



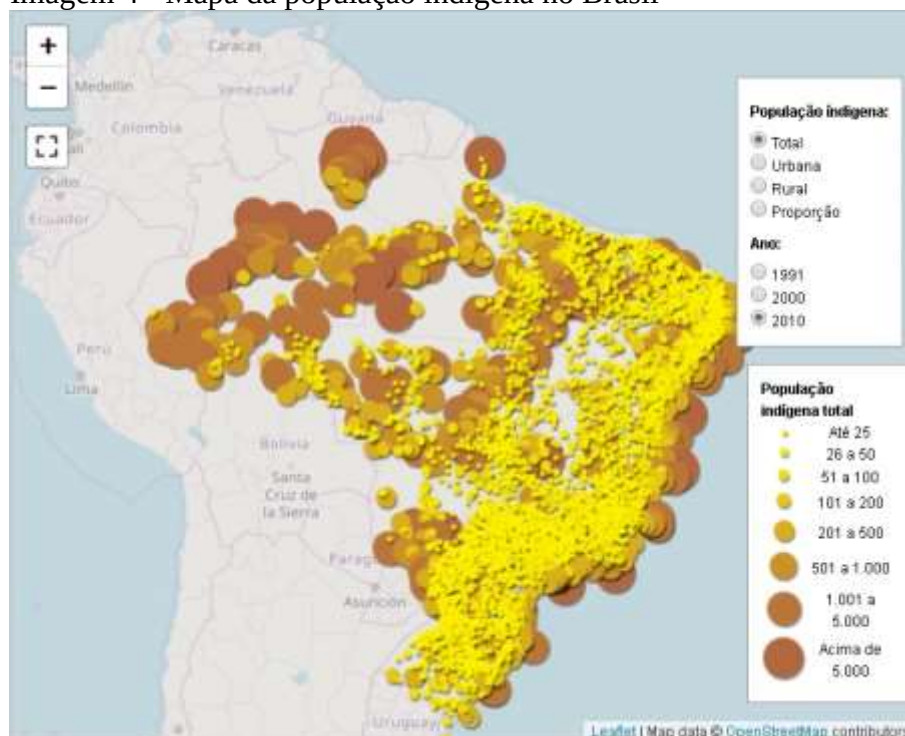
Fonte: Governo do Estado do Amazonas, 1ª edição Amazonas em Mapas, 2016.

Os mapas buscam mostrar um pouco do que é Tabatinga por dados geográficos e geopolíticos – embora não bastem para compreendermos o grau de mudança que significa sair de Belford Roxo para esta cidade localizada na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. Tampouco permitem compreender as diferenças das dimensões culturais, políticas, sociais e epistêmicas.

Desde que me mudei, passei a conviver diariamente com estudantes e professores indígenas. Mais do que apenas conviver, passei a me dar conta da existência e da presença dos indígenas em nossos cotidianos, para além da/na região Norte do país. Foi preciso ir para a Amazônia (*espaçotempo* que no imaginário brasileiro é entendido como “lugar de índio”) para perceber que os indígenas estão presentes em todas as regiões do país, como mostra o mapa

abaixo, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com os dados do Censo Indígena de 2010.

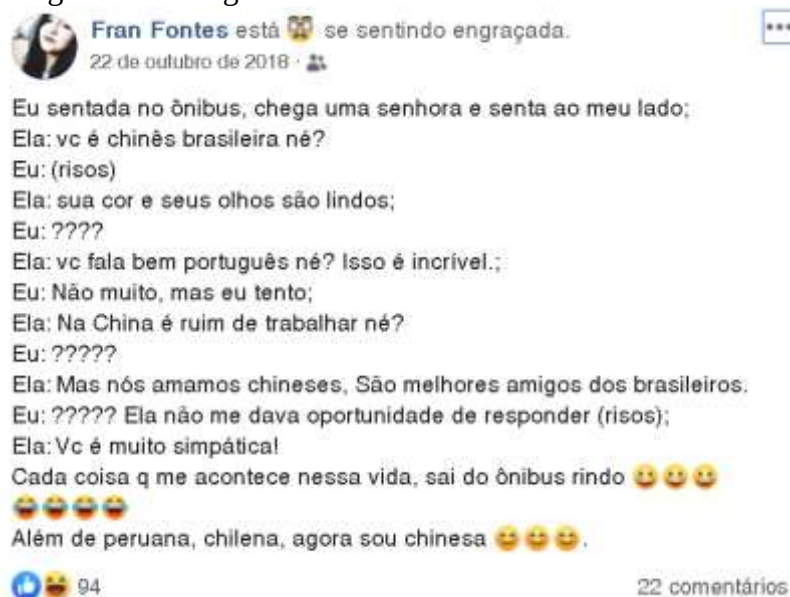
Imagem 4 - Mapa da população indígena no Brasil



Fonte: IBGE – Censo Demográfico de 2010.

Fran Fontes, uma amiga da etnia baniwa, que mora no Rio de Janeiro por conta do seu curso de pós-graduação, publicou uma postagem em uma rede social que evidencia a invisibilidade vivenciada por indígenas nos centros urbanos do Brasil.

Imagem 5 - Postagem Fran Fontes



Fonte: Facebook.

A invisibilidade que os indígenas sofrem ao sul do Brasil é tamanha, que, para alguns, é mais crível pensar em peruanos, chilenos ou até mesmo chineses do que vislumbrar e reconhecer a presença e a existência de indígenas nas cidades e nos nossos cotidianos. Tiago não estava tão longe do imaginário de boa parte dos nossos adultos quando perguntou à sua mãe se ainda havia índios no Brasil⁴. Essa invisibilidade atinge não só os sujeitos indígenas, mas suas culturas, línguas, expressões e compreensões de mundo. É uma invisibilidade ativamente produzida (SANTOS, 1995) pelo colonizador que produz exclusão social, política, econômica e desqualifica a cultura, entendida como “coisa de selvagens” ou “folclore”.

Segundo o Censo Demográfico de 2010⁵, 80,5% dos municípios brasileiros possuem população indígena residente em zona rural ou urbana. Este número vem aumentando progressivamente. No Censo Demográfico de 2000⁶, o percentual de municípios com indígenas residentes era de 63,5% e no Censo Demográfico de 1991⁷ era de 34,5%. Impossível saber ao certo o quanto esses dados expressam aumento de população ou aumento de autodeclaração. Independentemente, o fenômeno marca uma mudança significativa na relação entre populações indígenas e não indígenas. De qualquer modo, a invisibilidade vem reduzindo em virtude das muitas mudanças e conquistas recentes, relacionadas à democratização do país, desde o fim da ditadura militar, e provocada por ações de movimentos sociais indígenas e indigenistas, e, em alguns casos, de governos locais.

Voltando às aprendizagens que viver no Amazonas me trouxeram sobre populações indígenas, a mudança me propiciou a oportunidade de atuar em cursos voltados especificamente para a formação de professores indígenas, o que me trouxe conhecimentos sobre suas formações para além dos espaços formais, sobre suas culturas e seus pertencimentos. Em conversas, muitos professores indígenas narram que começaram a lecionar nas escolas das comunidades antes de concluírem um curso de formação de professores, às vezes antes mesmo de concluírem a educação básica ou mesmo o ensino fundamental. Conversando e pesquisando sistematicamente a questão, percebi que isso depende da localização da comunidade, da distância entre ela e a cidade-sede, das dificuldades ou não de acesso às escolas, da

⁴ Em janeiro de 2020, o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, referiu-se aos indígenas como quase humanos. Uma entre as muitas declarações deste sujeito que envergonha o país e, infelizmente, autoriza à branquitude a negar a esses povos a igualdade cidadã à qual têm direito. Segundo ele, “Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós”. Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/24/cada-vez-mais-o-indio-e-um-ser-humano-igual-a-nos-diz-bolsonaro-em-transmissao-nas-redes-sociais.ghtml> Acesso em: 06/02/2020.

⁵ Fonte: IBGE. <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 18/01/2018.

⁶ Fonte: Idem.

⁷ Fonte: Ibidem.

disponibilidade das secretarias de educação em lotar professores em determinadas áreas e de outros fatores que são característicos dos municípios do interior do Amazonas.

Comecei a ouvir falar na existência de “professores-leigos”, uma categoria até então desconhecida por mim. Encontrei alguns locais com professores-leigos com mais de dez anos de prática docente. Fui me surpreendendo com o tempo de prática docente de alguns, que chegava a ser superior a trinta anos de atuação. Esta questão despertou meu interesse.

Foi então que comecei a me interessar por essas trajetórias de formação de professores, que dá origem ao problema de pesquisa desta tese: Quais são as trajetórias de formação desses professores indígenas? Como a noção de professor-leigo dialoga com os tantos saberes desses docentes e suas trajetórias de atuação tão longas? Quais os sentidos das escolas indígenas para esses professores e que conhecimentos são valorizados em suas *políticaspráticas*⁸ cotidianas?

Foram estas as questões iniciais que inspiraram as minhas primeiras conversas com professores indígenas. Meu interesse inicial era conversar com aqueles que tivessem atuado como professores antes mesmo de fazer qualquer curso de formação inicial, os chamados “professores-leigos”. Meu objetivo principal era entender como esses professores compreendem seus papéis sociais, qual a importância que eles dão para as escolas e os usos (CERTEAU, 2012) que dela fazem em suas comunidades e como foram se construindo, se tornando professores por meio da prática cotidiana, antes mesmo de fazer algum curso de formação inicial.

Comecei a pensar sobre que professores indígenas deveriam ser esses com os quais trabalharia mais amiúde ao longo da pesquisa. Se eu deveria focar em uma determinada etnia ou se isso não seria uma questão relevante. Fui seguindo os rumos sem definir *a priori* quem seriam esses interlocutores. Como eu sabia que iria atuar em um curso de pedagogia destinado exclusivamente à formação de professores indígenas, deixei que esse contato com o curso me possibilitasse encontrá-los e definir melhor quem seriam os meus interlocutores. Foi assim que aconteceu.

Ao longo das vivências com esses professores em formação, aprendendo inclusive o quanto já sabiam sobre a profissão, fui delineando com quem trabalharia e como o faria. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se desenvolve na linha dos estudos *nosdoscom* os cotidianos escolares.

⁸ Entendemos, com Inês Barbosa de Oliveira (2012), que não é possível compreender as práticas docentes desvinculadas de uma ação política. Estou considerando política como um conjunto de ações intencionais *praticadaspensadas* pelos atores sociais e que podem ocorrer em diversos âmbitos e níveis de relação.

Para Oliveira (2011), pesquisar o cotidiano é realizar uma pesquisa “nos/dos/com os cotidianos”. Uma pesquisa que surge “do cotidiano”, de um pesquisador que está “no cotidiano” e que pretende romper com a lógica de hierarquização entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado, sendo então realizada não sobre o cotidiano, procurando explicá-lo, mas “com o cotidiano”, procurando compreender a realidade pesquisada entre e com os interlocutores.

Nossa produção de conhecimento se situa na compreensão da tessitura dos conhecimentos em rede, que rompe com a ideia de hierarquia entre a produção acadêmica/científica e a produção de conhecimentos com os cotidianos. Entendemos que, por meio de enredamentos entre os diferentes conhecimentos, estes são integrados e tornam-se relevantes nos diferentes *espaçostempos* em que circulam. Exercemos um constante esforço de superação do pensamento moderno ocidental, ainda hegemônico no campo da produção de conhecimento, que separa os conhecimentos científicos dos demais, atribuindo superioridade aos primeiros.

Michel de Certeau tem sido um autor comum a nós, pesquisadores filiados aos estudos *nos/dos/com os cotidianos*. Destaco a perspicácia de Certeau (2012) para perceber a existência de resistências e criações produzidas em *espaçostempos* de aparente padronização, uniformização e homogeneização.

Em nosso grupo de pesquisa⁹, temos chamado este movimento de *resistências criativas*, buscando entender de que modo aquilo que Certeau identifica em sua pesquisa e esclarece no seu livro vem se fazendo presente na realidade brasileira, principalmente a partir do início da crise política em 2013 e em seus desdobramentos após as eleições de 2014. Entendemos que, desde 2015, aprofunda-se no Brasil uma série crise política fomentada e reiterada por grupos midiáticos e políticos hegemônicos. Esta crise tem seu ápice em agosto de 2016, quando, por meio de uma manobra orquestrada por esses setores políticos, jurídicos e midiáticos se concretiza o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, sustentado pela elite e pela classe média brasileira.

No estado do Rio de Janeiro, entre o final de 2015 e o ano de 2018, assistimos a um governo do estado minando e descuidando dos setores públicos e, especialmente, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Resistindo a isso, surgiram diversos movimentos em defesa da UERJ que passaram a ser identificados nas redes sociais como: #UERJResiste, revisitado por alguns como #UERJexiste. Em diversas manifestações no período, bradamos este lema em defesa da UERJ: UERJ resiste! Foi então que Nilda Alves

⁹ Grupo de Pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo, coordenado por Inês Barbosa de Oliveira (UERJ).

passou a chamar a atenção, complementando o lema e reformulando-o para: “UERJ resiste e cria”. Nilda faz com que se perceba que diferentes sujeitos resistem de múltiplas formas e que criam ações dentro de determinadas condições de possibilidade, para além de resistir ao poder instituído. A partir de então, formulei a noção de *resistências criativas*. Inês Barbosa de Oliveira, a orientadora desta tese e líder do nosso grupo de pesquisa, também teve o mesmo *insight*. Como nos lembra Maria Luiza Sússekind: “uma tese é sempre uma rede” (2007, p. 14)¹⁰.

A noção de *resistências criativas* pretende contemplar aquilo que é produzido/criado a partir de usos próprios e astuciosos de normas instituídas; são as táticas cotidianas dos *praticantespensantes* que se aproveitam das ocasiões que surgem para criar “lances” criativos dentro das regras de um jogo que não foram definidas por eles. Para Certeau (2012, p. 100/101):

A tática é movimento “dentro do campo de ação do inimigo”, como dizia von Bülow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo às possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

A noção e a argumentação certeunianas contribuem enormemente para a formulação dos movimentos considerados por Nilda Alves (2001; 2008a; 2008b)¹¹ como necessários e característicos das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos. Usando a metáfora do mergulho com todos os sentidos como o primeiro movimento necessário a este tipo de pesquisa, em busca da superação do primado do olhar e do distanciamento sobre os demais sentidos e sobre a interação com os sujeitos pesquisados, Alves defende a ideia de que estar no cotidiano é não somente possível para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, como necessário, se queremos compreender essa realidade em sua complexidade constitutiva.

Nesta perspectiva que, em fevereiro de 2016, “mergulhei” na disciplina de Didática Intercultural no curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas, localizada no município de São Paulo de Olivença. Distante aproximadamente 120

¹⁰ Resistência criativa foi, ainda, o nome da chapa eleita para a direção da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), para o biênio 2017-2019.

¹¹ Estes movimentos foram revistos e modificados em artigo recente, publicado por Nilda Alves, Alessandra Nunes Caldas e Nívea Andrade no livro **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**, organizado por Inês Barbosa de Oliveira, Leonardo Ferreira Peixoto e Maria Luiza Sússekind, editado pela Editora CRV em 2019. O artigo intitula-se: **Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas “conversas” acerca deles**.

quilômetros de Tabatinga, também às margens do Rio Solimões, a viagem entre as duas cidades se faz, atualmente, somente de barco ou lancha. A viagem mais rápida, de lancha, dura cinco horas e meia.

O curso já finalizado contava com duas turmas, com 79 indígenas de três etnias (Ticuna, Kokama e Kambeba/Omágua¹²) matriculados¹³. Lancei-me como docente e pesquisador neste curso com todos os meus sentidos, em busca de professores indígenas que pudessem ser interlocutores desta pesquisa. Neste período em que estive em São Paulo de Olivença (fevereiro/2016), encontrei os três interlocutores nos quais decidi apostar: 1) Ondino¹⁴, professor indígena da etnia Ticuna; 2) Prudêncio, professor indígena da etnia Kokama e 3) Eronilde, professora indígena da etnia Kambeba.

Ondino estava matriculado no curso de Pedagogia Intercultural de São Paulo de Olivença e foi meu aluno na disciplina de Didática Intercultural (fevereiro/2016) e na disciplina Organização Curricular para as escolas indígenas (janeiro/2017). Ondino é Ticuna e é professor da rede de São Paulo de Olivença desde 1983. Ele começou a dar aulas em sua comunidade quando tinha concluído a antiga 4ª série primária, aos 19 anos. Nas conversas realizadas, Ondino revela inúmeras *políticaspráticas* que envolvem a educação de indígenas e a formação de indígenas Ticunas na região do Alto Solimões. Ele também narra um pouco mais de sua trajetória como professor, mencionando inclusive uma viagem que fez para a Europa, para a Itália precisamente, para trocar conhecimentos com as escolas de ensino fundamental italianas.

Prudêncio é professor indígena da etnia Kokama. Conhecemo-nos em um Seminário de Pedagogia realizado com as turmas de São Paulo de Olivença em fevereiro de 2016. Prudêncio já tinha o curso superior, fez uma licenciatura destinada a indígenas, promovida pela UEA, em São Paulo de Olivença. Vive na comunidade Monte Santo, que fica bem próxima à sede de São

¹² Kambeba e Omágua são duas formas de se referir ao mesmo povo. Segundo a cacica Eronilde, Kambeba é o nome dado pelos colonizadores e Omágua é como os indígenas originalmente se autodenominam, porém ainda existe uma força política no uso de Kambeba, por isso, no diálogo com Eronilde, manteremos o uso de Kambeba, que é como se organiza o movimento do Alto Solimões, OKAS: Organização Geral do Povo Kambeba do Alto Solimões.

¹³ O curso em questão foi ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas, exclusivamente para professores indígenas em exercício do magistério, mas que não tinham formação inicial na área. Existe também um curso ocorrendo no município de Atalaia do Norte, próximo a Tabatinga, mas que abrange a região do Vale do Javari. No curso de Atalaia do Norte há uma turma com 35 indígenas de quatro etnias diferentes (Marubo, Matsés e Tüküna e Matis). Esses cursos são mantidos com recursos da UEA, do Programa Nacional de Formação de Professores do Governo Federal (PARFOR) e dos municípios em que são realizados. Estes não são os primeiros cursos superiores ofertados para formação de professores indígenas na região mencionada, mas são os primeiros cursos de Pedagogia Intercultural Indígena.

¹⁴ Optei por manter seus nomes originais por entender que a atuação desses indígenas na criação de *políticaspráticas* educacionais cotidianas não pode ser invisibilizada. Além disso, os mesmos estão cientes e autorizaram o uso de seus nomes. Os conhecimentos advindos desta pesquisa são produzidos com estes atores sociais. Considero importante dar crédito a eles e a suas criações cotidianas.

Paulo de Olivença. Tive a oportunidade de visitar sua comunidade em dois momentos (janeiro e abril de 2017).

Eronilde é cacica geral do povo Kambeba do Alto Solimões. Ela foi colega de turma de Prudêncio no curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela UEA. Nasceu na sede do município de São Paulo de Olivença, em uma área que não é reconhecida oficialmente como terra indígena. Conheci Eronilde numa atividade realizada durante a disciplina de Didática Intercultural (fevereiro/2016). Ela tem lutado pelo reconhecimento da terra indígena do povo Kambeba e vem enfrentando ameaças por conta da sua atuação política. Eronilde foi coordenadora das escolas Kambeba do município de São Paulo de Olivença até o ano de 2016. Em 2017, foi homenageada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) com o prêmio Nilton Bueno Fischer de Educação e Direitos Humanos, por sua luta. Atualmente, cursa o Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas, ofertado pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Eronilde e eu mantemos contato constante via telefone e pelas redes sociais. Como ela vive na sede do município de São Paulo de Olivença, é mais fácil o contato. Já com Prudêncio e Ondino, que vivem em comunidade, fica mais difícil mantê-lo. Com Prudêncio ainda consigo trocar mensagens por aplicativo no celular com mais frequência. Já Ondino, só consegui encontrar e conversar presencialmente, durante o curso que ele fazia na sede da cidade.

A escolha desses interlocutores não foi um acaso. São pessoas de experiências, formações e etnias diferentes, o que entendi ser enriquecedor para a pesquisa. Além disso, são lideranças reconhecidas em suas comunidades e, embora possam ser identificadas, num primeiro momento, como “professores-leigos”, já ensinaram muito e conhecem o ofício, o que nos incita a questionar a própria noção, já que a identificação remete ao não reconhecimento dos saberes docentes não formais, bem como dos saberes indígenas, dos quais os três lançam mão em suas práticas docentes. Ou seja, dentro daquilo que se tornou objetivo desta pesquisa – desinvisibilizar os conhecimentos não formais, não ocidentais e sua presença nas culturas indígenas e nas práticas docentes de professores indígenas –, o termo precisa ser questionado.

Assim sendo, considero urgente e necessário desinvisibilizar essas trajetórias de vida e de formação de professores, que ocorrem por caminhos outros para além daquilo que reconhecemos como “formação docente”. São essas historiografias contra-hegemônicas que busco compreender e desinvisibilizar nesta tese, desconstruindo, com isso, a própria noção de professor-leigo. Este é o objetivo principal desta tese, na qual também pretendo demonstrar que essa divisão feita entre professores e professores-leigos serve apenas para desvalorizar os

conhecimentos que estes professores foram tecendo ao longo de suas vidas docentes, por meio de práticas que desenvolveram.

O acesso que tive a essas narrativas foi todo realizado em meio a conversas com os interlocutores. Faço a opção pelo uso conceitual do termo conversas, como estratégia metodológica, por entender que esta nomenclatura contempla a forma mais comum de propormos “uma troca de ideias com alguém”, na tentativa de superar hierarquias apriorísticas entre os interlocutores. Cotidianamente, quando queremos falar com alguém, chamamos essa pessoa para uma conversa. Diferentemente de uma entrevista, por exemplo, numa conversa não existe necessariamente papéis preestabelecidos como o de quem pergunta (entrevistador) e o de quem responde (entrevistado). Na conversa, falamos com o outro e não sobre o outro. Nesse sentido, Sússekkind e Reis (2015) tecem uma importante reflexão sobre as conversas na perspectiva certeuniana.

Para Certeau, a conversa é um jogo de usos e consumos. Nesse sentido a conversa possibilita o compartilhar das “artes do fraco” (CERTEAU, 1994), reinventando o ser professor de cada um de nós. Astúcia e oportunidade de pensar currículo e formação. Também, nos *espaçotempos* das táticas, dos cotidianos fugazes que não temem a incerteza, a conversa vai além das dicotomias hierarquizantes na vida e na escola e joga com a complexidade. A conversa é a narrativa, o relato da experiência vivida (SÚSSEKIND, 2012). A conversa é local e global, pessoal e coletiva, íntima e altamente (SÚSSEKIND, 2012) impessoal (SIMMEL, 1971), é ambivalente, é afiada, não pode ser prevista nem controlada, é anti-hierárquica e não-linear, e precisa ser entendida em sua historicidade, subjetividades e alegorias (PINAR, 2012). A conversa emerge como metodologia de formação sendo usada nas aulas, nos entrelugares de pesquisa e nas práticas de pesquisar (SÚSSEKIND; REIS, 2015, p. 616).

Por esta e outras razões, de ordem epistêmica e metodológica, optamos por trabalhar com conversas. Na busca de dar consistência àquilo que traziam meus interlocutores a cada momento, foram muitas as conversas realizadas com eles para além dos momentos em que decidimos sentar e gravar alguma coisa. Fomos nos conhecendo ao longo desses anos e falando sobre muitas outras coisas que tinham ou não a ver diretamente com a pesquisa, mas que, de alguma maneira, me permitiram conhecê-los um pouco mais, proporcionando leituras mais densas daquilo que me diziam.

Como já dito anteriormente, com Ondino não consegui manter tanto contato, mas a sua história de vida, a que tive acesso, a sua importância para os demais Ticunas da região e sua sempre disponibilidade em ensinar tudo que sabe a qualquer pessoa que queira com ele aprender, foram mais do que suficientes para que eu mantivesse aqui sua trajetória e um pouco dos conhecimentos com ele aprendidos.

Nas conversas realizadas com os interlocutores, me interessavam suas histórias de vida, suas narrativas autobiográficas. Compreendo com Souza (2006, p. 23) que

na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo mesmo. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o ‘dizível’ da sua história, subjetividade e os percursos da sua vida.

Ou seja, as conversas realizadas visavam a proporcionar aos interlocutores narrarem suas histórias a partir de seus próprios desejos, seus pontos de vista e suas hierarquias de valores. Eles narraram o que lhes pareceu mais apropriado e mais relevante. Considero que esta atitude traz ainda outra vantagem sobre outras formas de produção de dados empíricos para a pesquisa: a de permitir perceber o que é relevante para os interlocutores a partir daquilo que escolhem narrar e calar. Tanto aquilo que dizem, quanto aquilo que escolhem não dizer permite compreender seus pontos de vista, valores e compreensão de mundo, elementos fundamentais para desinvisibilizar saberes e experiências que evidenciam dados relevantes das trajetórias de formação de cada um.

Neste sentido, cabe ressaltar que não faço coro com expressões do tipo “dar a voz aos sujeitos”, que é um jargão muito utilizado em pesquisas desenvolvidas com pessoas e/ou grupos sociais subalternizados, porque entendo que “dar a voz” aos interlocutores coloca o pesquisador no papel de alguém que tem o poder de fazer o outro falar ou fazer o outro silenciar e não é isso que acontece. Esta é uma expressão que considero pretensiosa ao hierarquizar a relação entre os atores e tratando os interlocutores da pesquisa como “objetos de estudo”. Prefiro usar a expressão “falar com” ao invés de “dar a voz”, e nada melhor do que uma boa conversa para falarmos com alguém. Trata-se mais de ouvir vozes que existem e são tratadas como inexistentes pela “surdez” do pensamento hegemônico do que fazer falar alguém que não falava. Mesmo que reconheçamos processos de emudecimento e silenciamento de populações subalternizadas, as vozes sempre estão presentes.

Nas conversas, não é apenas ao momento de fala que precisamos estar atentos; é muito importante, também, compreendermos os silêncios, como aprendemos com Marilena Chauí (1983). A produção de silêncios também integra as táticas utilizadas por nós em momentos em que percebemos que o outro não será capaz de compreender o que queremos, ou quando entendemos que é preferível não falar, por outras razões. Como me alertou Prudêncio, certa vez: “Calma, professor! Tem coisa que é só com o tempo”.

A fala de Prudêncio me remete à pesquisa realizada por Michael Pollak com mulheres sobreviventes em um campo de concentração. No texto “A gestão do indizível”, Pollak (2010) percebe o quão facilmente silêncios podem ser transformados em esquecimentos. Esta questão é muito cara para os estudos com populações indígenas, uma vez que o não dizer é também

uma tática de defesa dos interlocutores. Normalmente, as coisas só podem ser ditas quando o contexto possibilita que elas sejam ditas. As últimas conversas com Eronilde, por exemplo, revelam que ela vem sofrendo perseguições políticas por conta dos seus posicionamentos no município.

Infelizmente, algumas coisas não podem ser ditas no contexto em que vivemos em nosso país e é preciso estar atento às produções de silêncios, aos não ditos, para não entendermos isto como esquecimento e produzirmos apagamentos. Na vida de Eronilde é presente e constante a tensão entre o medo da morte e a coragem diante da necessidade de estar à frente da luta na defesa do seu povo. O medo de Eronilde é real e se alimenta diante do descaso – para dizer o mínimo – que vemos na política atual, não apenas no município, mas também em cenário nacional. Segundo a Pastoral da Terra, no ano de 2019 foram mortas sete lideranças indígenas, o maior número de mortes de lideranças nos últimos 10 anos.

27/02/2019: **Cacique Francisco de Souza Pereira**, morto aos 53 anos no conflito da comunidade Urucaia, em Manaus (AM)

13/06/2019: **Cacique Willames Machado Alencar**, morto aos 42 anos no conflito Cemitério dos Índios, em Manaus (AM)

22/07/2019: **Emyra Waiãpi**, morto aos 69 anos no conflito Waiãpi/Aldeia Mariry, em Pedra Branca do Amapari (AP)

06/08/2019: **Carlos Alberto Oliveira de Souza (“Mackpak”)**, morto aos 44 anos no conflito Cemitério dos Índios, em Manaus (AM)

01/11/2019: **Paulo Paulino Guajajara**, morto aos 26 anos no conflito da terra indígena Arariboia/92 Aldeias/Etnias Guajajara, Gavião e Guajá, em Bom Jesus da Selva (MA)

07/12/2019: **Cacique Firmino Prexede Guajajara**, morto aos 45 anos no conflito da terra indígena Cana Brava/Aldeias Coquinho/Coquinho II/Ilha de São Pedro /Silvino/Mussun/NovaVitoriano, em Jenipapo dos Vieiras (MA)

07/12/2019: **Raimundo Benício Guajajara**, morto aos 38 anos no conflito da terra indígena Lagoa Comprida/Aldeias Leite/Decente, em Jenipapo dos Vieiras (MA)

Fonte: Comissão Pastoral da Terra – Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/595056-numero-de-mortes-de-liderancas-indigenas-em-2019-e-o-maior-em-pelo-menos-11-anos-diz-pastoral-da-terra> Acesso em: 02/01/2020.

O que sabemos dessas lideranças indígenas? Quais as suas histórias? É por elas e tantos outros que sou motivado a pesquisar com indígenas. Por saber a importância que Eronilde, Ondino e Prudêncio têm para suas comunidades e para os seus povos, cujas trajetórias de formação tentarei mostrar um pouco nesta tese, bem como sua atuação profissional como professores e lideranças, desconstruindo ao mesmo tempo a noção de professor-leigo, já que ela se baseia na compreensão de que o conhecimento formal oficial é o único válido e formador.

Assumindo a perspectiva das epistemologias do Sul e a necessidade de uma ecologia de saberes para que a sociedade se democratize, assumo a validade de outros conhecimentos, como os de meus interlocutores, buscando contribuir para o reconhecimento mútuo dos saberes e fazeres, revalidando a pluralidade do mundo, dos modos de nele estar e de compreendê-lo, necessário à democracia.

Para os povos indígenas com os quais tenho trabalhado na região amazônica (Alto Solimões e Vale do Javari), os professores são lideranças. São pessoas que têm importância para a comunidade, são respeitadas, ouvidas e suas opiniões são levadas em consideração nas tomadas de decisão da comunidade. Por isso, é preciso não as desqualificar, reconhecendo essa liderança e consolidando-a na perspectiva da ecologia de saberes, que assume a interdependência entre os diferentes conhecimentos na gestão e na solução de problemas enfrentados pelos diferentes sujeitos e grupos sociais.

Esta tese está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, defendo a tese de que as narrativas (auto)biográficas indígenas podem ser uma tática, na perspectiva certauniana, de fazer emergir “as histórias que a História não conta”, à luz do samba da Mangueira do Carnaval de 2019, “História para ninar gente grande”. No capítulo dois, narro um pouco das minhas aprendizagens com os indígenas ao longo da vida na tríplice fronteira amazônica, valorizando a presença e os conhecimentos indígenas para além dos narrados pelos meus interlocutores principais. Na tessitura destas aprendizagens, questiono se é possível o branco “tornar-se” indígena. Pretendo, com esta pergunta que retomo nas considerações finais, nos fazer pensar que podemos aprender a viver de outros modos, convidando-nos à desaprendizagem de práticas coloniais naturalizadas pela branquitude. No terceiro capítulo, trago as narrativas (auto)biográficas de meus interlocutores e suas histórias de formação, refletindo como estes indígenas foram se tornando professores antes mesmo de concluírem um curso de formação de professores, problematizando a noção de professor-leigo e fazendo emergir as *políticaspráticas* criadas por eles em seus cotidianos. Por fim, nas considerações finais, tomo como ponto de partida o paradigma indiciário de Ginzburg (2019) para problematizar as três questões centrais desta tese: 1) a noção de professor-leigo; 2) as *políticaspráticas* educacionais cotidianas criadas pelos professores indígenas; 3) a desinvizibilização das histórias negadas pela historiografia hegemônica, as histórias que a História não conta.

1 PESQUISAS (AUTO)BIOGRÁFICAS INDÍGENAS COMO TÁTICA HISTORIOGRÁFICA CONTRA-HEGEMÔNICA

Mangueira tira a poeira dos porões
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
 Dos Brasis que se faz um país de Lecis, Jamelões
 São verde e rosa as multidões
 Brasil, meu nego
 Deixa eu te contar
 A história que a História não conta
 O avesso do mesmo lugar
 Na luta é que a gente se encontra
 Brasil, meu denço
 A Mangueira chegou
 Com versos que o livro apagou
 Desde 1500
 Tem mais invasão do que descobrimento
 Tem sangue retinto pisado
 Atrás do herói emoldurado
 Mulheres, tamoios, mulatos
 Eu quero um país que não está no retrato
 Brasil, o teu nome é Dandara
 E a tua cara é de cariri
 Não veio do céu
 Nem das mãos de Isabel
 A liberdade é um dragão no mar de Aracati
 Salve os caboclos de julho
 Quem foi de aço nos anos de chumbo
 Brasil, chegou a vez
 De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

Samba-enredo, G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2019.

Para o carnaval de 2019, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira escolheu o enredo “História para ninar gente grande”, o qual nos provoca a pensar

outras narrativas possíveis – e necessárias – da história brasileira. Quando decidi pesquisar com professores indígenas, supus que as narrativas (auto)biográficas destes professores pudessem ser uma forma de olhar para a história do nosso país, fazendo emergir outras narrativas e produzindo outras historiografias que questionassem e provocassem a historiografia hegemônica. Este enredo, de certa forma, dialoga com as preocupações expressas por Chimamanda Adichie em seu famoso vídeo sobre os riscos da história única¹⁵, e meu interesse por ele se relaciona, também, à possibilidade de desinvisibilização de povos e culturas que o Brasil invisibilizou ao longo de sua história. A letra do samba é contundente e apropriada para pensar a proposta desta tese, como veremos.

O avesso do mesmo lugar. Que múltiplos olhares, vozes, sons e sentidos podem ser dados para a história deste país? Da narrativa hegemônica do lugar para as narrativas subalternizadas das quais emergiriam os seus avessos, que percurso podemos fazer e pensar? O que seriam os avessos dos mesmos lugares senão os modos como são significados por aqueles que não os definem, mas os usam¹⁶? Ou que os compreendem com base em experiências vividas mais do que nos conhecimentos formais que explicariam os sentidos hegemônicos dessas experiências.

Um bom exemplo surge com base em um jogo de perguntas e respostas disponível em uma rede social. A pergunta era aparentemente simples: Quais as estações do ano e em que meses elas ocorrem? Mas se vamos ao avesso da resposta padrão, podemos encontrar o inverno e o verão amazônico. Aprendi no Amazonas que só existem duas estações: o verão e o inverno. O verão começa mais ou menos em maio/junho, se estendendo até novembro, e o inverno começa em dezembro e vai até maio. Esta divisão das estações do ano se caracteriza pelos tempos de mais ou menos chuvas e cheias e vazantes dos rios. É assim que as pessoas do Amazonas conhecem as estações do ano. Foi assim também que eu passei a conhecer o tempo quando fui viver nesta região.

Ou seja, uma convenção que era por mim naturalizada e tida como simples, de que as estações do ano se dividem em verão, outono, inverno e primavera, não se encaixava na maneira de conhecer este *espaçotempo* amazônico no qual passei a viver. Assim, são tantos outros avessos, política e socialmente mais problemáticos do que este, de um mesmo Brasil, constituído por muitos Brasis.

A mangueira chegou com versos que o livro apagou. A escrita da história tem gênero, classe, cor, etnia e religião. Valoriza-se e qualifica-se “a escrita conquistadora” (CERTEAU,

¹⁵ O vídeo está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>. Acesso em: 15/02/2020.

¹⁶ Penso aqui os usos no sentido dado por Certeau (2012).

2017) que “utilizará o Novo Mundo como uma página em branco (selvagem) para nela escrever o querer ocidental” (CERTEAU, 2017, p. XI), apagando outras escritas possíveis. Uma escrita que quando não desconsidera a existência e a presença indígenas, as folcloriza, apagando sua validade enquanto culturas formadoras do país. Esta é uma escrita que tenta desautorizar os conhecimentos produzidos pelos indígenas, comprometendo suas possibilidades de disputar status de verdade e de narrar a história do Brasil do ponto de vista dos conquistados, colonizados. Uma escrita que pretende construir uma, e apenas uma, História Nacional para se atribuir o status de verdade única e absoluta.

Desde a primeira grande síntese, a *História geral do Brasil* (1978) elaborada por Varnhagen na metade do século XIX, até historiadores marxistas do século XX, a presença indígena na formação da nacionalidade é tratada de forma exotizante e repetitiva, como fruto exclusivo de acasos, incidentes menores e relatos pitorescos (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 12).

Américo Vespúcio, o Descobridor, vem do mar. De pé, vestido encouraçado, cruzado, trazendo as armas europeias do sentido e tendo por detrás dele os navios que trarão para o Ocidente os tesouros de um paraíso. Diante dele a *América Índia*, mulher estendida, nua, presença não nomeada da diferença, corpo que desperta num espaço de vegetações e animais exóticos. Cena inaugural. Após um momento de espanto nesse limiar marcado por uma colunata de árvores, o conquistador irá escrever o corpo do outro e nele traçar a sua própria *história*. Fará dele o corpo historiado – o brasão – de seus trabalhos e de seus fantasmas. Isso será a América “Latina” (CERTEAU, 2017, p. XI¹⁷).

Imagem 6 - Alegoria desenhada por Jan van der Straet para a America e decima pars de Jean-Théodore de Bry



Fonte: Certeau (2017).

¹⁷ A imagem (Imagem 6) e a referência fazem parte do prefácio à 2ª edição de **A Escrita da História**.

Tem sangue retinto pisado atrás do herói emoldurado. Carecemos de uma consistente produção historiográfica que contribua para dar aos indígenas (e negros, e mulheres, e LGBTQs) o devido reconhecimento de seu lugar de importância na história do nosso país. Como nos alerta Certeau (2017), precisamos levar a sério a expressão “fazer história”. Entendemos a história como prática, não apenas como resultado. Esta prática tem autoria, tem intencionalidade e tem múltiplas dimensões e características. A escrita da história é uma *políticaprática* (ALVES, 2010) que, como tantas outras, privilegia quem tem o direito de desenvolvê-la.

Não por acaso, a historiografia hegemônica ressalta os heróis homens e brancos e apaga as mulheres, os indígenas e os negros de nossa história, emoldurando os heróis brancos e deixando, por detrás deles, aqueles que não têm o direito de contar a história. Em 07 de agosto de 2019, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) concedeu à Marielle Franco o Prêmio Dandara¹⁸ *post mortem*. Estive presente na cerimônia, no Plenário da ALERJ, e fiz o registro da imagem que segue:

Imagem 7 - Sessão Solene de Entrega do Prêmio Dandara à Marielle Franco



Fonte: Acervo do Pesquisador.

¹⁸ O Prêmio Dandara foi instituído pela ALERJ, por meio do projeto de resolução 132/2015, e tem como objetivo premiar pessoas físicas ou jurídicas que tenham contribuído para a valorização da mulher negra, latino-americana e caribenha no Estado do Rio de Janeiro.

A mesa do plenário está composta pelas deputadas estaduais Renata Souza (ao centro), Monica Francisco (à direita de Renata) e Dani Monteiro (à esquerda de Renata) e por familiares de Marielle Franco. Enquanto eu olhava e registrava esta cena, a imagem ao fundo saltava aos meus olhos, como dizemos popularmente: “gritava”.

Imagem 8 - Foto da obra de Eliseu Visconti que decora o plenário da ALERJ



Fonte: Acervo do Pesquisador.

A imagem que decora a mesa diretora da ALERJ foi pintada pelo artista Eliseu Visconti no ano de 1926 e retrata a Assinatura da Constituição de 1889. Ela foi encomendada em 1924 para decorar a então Câmara dos Deputados – Congresso Nacional, hoje Assembleia Legislativa do Estado.

Eu quero um país que não está no retrato. Não está neste retrato de Visconti, mas está no “meu retrato”, no de tantas e tantos que aqui vivem e fazem história, mas que são tornados invisíveis. Na tela do artista vemos “os heróis da república”: homens brancos, de terno e gravata, dando o entendimento de que fazem parte de um seleto grupo de pessoas da elite nacional. A esses que a historiografia hegemônica deu voz, imagem e vez, que ela reconhece como “importantes”. No entanto, a imagem do presente borra a tela, transformando e reescrevendo no presente o passado e nos fazendo pensar: Onde estavam as mulheres negras na construção da história nacional? Quem são elas? E os tantos outros também excluídos?

Brasil, o teu nome é Dandara. O prêmio enaltece o nome desta mulher líder do quilombo dos Palmares no século XVII e dialoga com o presente, no qual vemos na mesa diretora da casa parlamentares mulheres e negras. Fruto da resistência e da criação de muitos, estas conquistas se fazem presentes, mas também sofrem golpes nos embates pelo direito de ser e de se narrar. A construção da história é também uma *políticapráctica* disputada e construída *nosdoscom* os cotidianos de produção de *espaçostempos* de memória. A tela com a imagem de Marielle Franco à frente da mesa diretora rasura a historiografia hegemônica, se impondo e afirmando que ***chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês.***

São essas pessoas, esses cidadãos comuns, ordinários, os indígenas comuns, a quem dispenso minha atenção, minha escuta, meus sentidos. A noção de *políticapráctica* é ancorada no entendimento de Nilda Alves (2010) e Inês Barbosa de Oliveira (2013) de que “não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada” (OLIVEIRA, 2013, p. 376). São, portanto, indissociáveis e, por isso, as escrevemos por meio do neologismo *políticaspráticas*.

A partir desta noção, não é mais possível considerar a política apenas em sua dimensão macro, relacionada às estruturas mais amplas da sociedade. A minha compreensão de política passa pelo entendimento de que ela é um conjunto de ações coordenadas e intencionais que ocorrem nos cotidianos, em diferentes grupos sociais, seja em uma relação familiar, em um ambiente escolar, ou em outros *espaçostempos* quaisquer.

A ação política não deve ser tratada como uma simples atualização de estruturas inconscientes, ou um mero ajustamento a determinações superiores (econômicas, ecológicas etc.), mas é marcada exatamente por sua intencionalidade, isto é, por seus fins serem assumidos por indivíduos (ou grupos) como relevantes para a coletividade e serem perseguidos de modo relativamente consistente em uma sequência articulada de atos (processos) (PACHECO DE OLIVEIRA, 1988, p. 9-10).

É por compreender a escrita da história como *políticapráctica* cotidiana que faço também a opção *polítcoepistemológica* de “pesquisar com” os indígenas e não “pesquisar sobre” os indígenas. Como tenho dito, viver no Norte do Brasil, mais especificamente na Amazônia, em Tabatinga (AM), tem transformado a minha forma de ver e compreender o mundo. Influenciado pelos estudos *nosdoscom* os cotidianos e pelas descobertas que venho fazendo no Amazonas, assumo esta perspectiva de compreensão da politicidade inscrita nas práticas cotidianas com mais intensidade.

Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento. Não precisei estar na Amazônia para compreender o que quer dizer este verso, mas conviver com pessoas que lutam cotidianamente para revitalizar histórias, línguas e culturas socialmente negadas aguçou ainda

mais os meus sentidos e me fez/faz repensar a minha própria história. Penso em minha avó materna, paraibana, que contava que sua avó havia sido “pega no laço”, expressão muito comum na narrativa das memórias de descendentes de mulheres indígenas. Uma narrativa que traz consigo as marcas da imposição de masculinidade branca e “civilizada” sobre a suposta “selvageria domesticável” das mulheres indígenas. Um eufemismo para o sequestro e práticas de violência a que eram – e ainda são – submetidas essas mulheres. E não foram só aqui as invasões. A escravização de povos africanos segue a mesma lógica.

Considero a Região Norte do Brasil o sul metafórico e epistemológico de Boaventura de Sousa Santos (2010). Boaventura nomeia, metaforicamente, as epistemologias do sul (SANTOS, 2010) como sendo aquelas produzidas como inexistentes, cujos conhecimentos e validade vêm sendo negados pelo pensamento ocidental hegemônico. No cenário nacional, a metáfora indicaria as epistemologias do Norte (mas não apenas) do Brasil como inexistentes.

A vida na Amazônia me transforma cotidianamente ao longo destes mais de sete anos. A primeira grande mudança em mim se deu na maneira de perceber a presença dos indígenas. Fui impregnado ao longo de minha trajetória de vida pelo discurso de que “o lugar do índio” é a Amazônia. Esse discurso foi sendo reiterado cotidianamente ao longo dos anos não apenas para mim, mas no cotidiano de muitos brasileiros que vivem mais ao Sul do Brasil. O imaginário nos impregna de tal maneira que, quando fui aprovado no concurso para a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), a primeira coisa que me diziam era: “Você vai conhecer os índios. Vai dar aula para índios”.

Quando cheguei a Manaus, o que me chamou atenção foi o fato de que aparentemente os indígenas também não estavam ali. Ofereceram-me um passeio turístico de lancha pelo Rio Negro, para que eu pudesse ir até uma comunidade indígena e conhecer os índios. Confesso que saí de lá pensando “Não são índios nada”. Além de duvidar da identidade dos membros daquela comunidade, eu era incapaz de perceber a presença indígena no cotidiano da cidade, mas esse não era um problema apenas meu. Alguns manauaras falavam: “Em Tabatinga você vai conhecer os índios”. O que acontece é que os indígenas estão na cidade de Tabatinga, mas também estão em Manaus, no Rio de Janeiro e em todas as regiões e estados brasileiros.

Os indígenas existem e resistem ao longo da história de nosso país, contrariando qualquer teoria que pretenda determinar o seu fim. Trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por historiadores, antropólogos, artistas, entre outros, na escrita de historiografias outras e nos quais tento me inserir, buscam ampliar o reconhecimento da presença indígena na formação, na história e na atualidade do Brasil. Para Pacheco de Oliveira (2016, p. 48), “de nada adianta

aplicar teorias novas nem propor uma reforma terminológica se o ‘sistema de verdades’ em que se assenta a narrativa convencional não for objeto de uma revisão crítica”.

Para minha grata surpresa, ao cursar a disciplina “Os indígenas na formação do Brasil”, no primeiro semestre de 2017, no PPGAS¹⁹, com o Prof. João Pacheco de Oliveira, descobri que ele estava coordenando o projeto de pesquisa “Os Brasis e suas memórias”, que tem reunido biografias de indígenas, evidenciando, assim, a constante presença e permanência de indígenas na história do Brasil, desde o período colonial até a atualidade²⁰. Considero importante dar visibilidade a este trabalho, dada a sua importância para o objetivo principal desta tese, que é fazer ecoar essas e tantas outras histórias invisibilizadas pela historiografia hegemônica, aprendendo, ao mesmo tempo, os conhecimentos tecidos pelos interlocutores ao longo de seus processos de formação docente, *dentrofora* das escolas.

João Pacheco de Oliveira interpela esta tese não apenas por este projeto que permanece sendo desenvolvido, mas também por ter feito pesquisa de campo por um longo período com os Ticuna na região do Alto Solimões. Sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade de Brasília em 1977, e sua tese de doutorado, defendida no PPGAS em 1986, são resultados desse período em que ele esteve com os Ticuna.

Desde que comecei a trabalhar com os professores indígenas da etnia Ticuna, ouço o nome do Prof. João Pacheco. Mesmo os que não tiveram a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente sabem quem ele é. A sua importância para os indígenas desta etnia ficou mais evidente ainda para mim na primeira conversa que tive com Ondino:

Leonardo: Ondino, então assim... Ao longo da sua formação, enquanto aluno... Você disse que você começou a estudar aos 11 anos na comunidade. Estudou até a terceira série e veio para a sede [do município] e fez na sede a quarta série, certo? Não era uma escola indígena, era uma escola não indígena, né?

Ondino: Que nem o colégio em que terminei a terceira...

Leonardo: Escola regular. Então você não tinha nenhum contato na escola com nenhum conhecimento indígena, ou tinha? Como que era isso? A relação...

Ondino: [Eu] não conhecia nenhum conhecimento indígena, só depois que teve o professor, esse OPAN, um tal de João Pacheco também, a mulher dele que dava aula para nós, parece que era Maria Vera o nome dela. Tivemos também a linguista, não sei se você conheceu: a Marília.

Em sua tese de doutorado (PACHECO DE OLIVEIRA, 1988, p. 9), João Pacheco de Oliveira se ocupa principalmente do relacionamento existente entre os órgãos oficiais de assistência (SPI até 1967 e FUNAI depois) e o grupo indígena Ticuna do Alto Solimões. Um dos pressupostos centrais de sua tese é “o abandono da noção de política como uma atividade

¹⁹ Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

²⁰ Site do projeto: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/>.

que se desenvolve em uma totalidade social fechada e auto-explicável, seja essa uma esfera ou domínio da vida social, uma estrutura ou ainda um grupo social (por mais abrangente que este possa vir a ser)”.¹

Não sou um pesquisador “da neutralidade”. Em minhas pesquisas, assumo a opção política de rever criticamente a historiografia hegemônica, bem como as concepções modernas de conhecimento que só consideram como válidos os conhecimentos científicos e, com isso, negam a formação fora dos espaços formais de escolarização. Como já disse anteriormente, esse não é um esforço isolado, o que obviamente seria uma maneira equivocada de tentarmos conseguir descontinuar e desconstruir as produções discursivas hegemônicas. Neste sentido, opto por produzir conhecimento na perspectiva do movimento que Boaventura de Sousa Santos chama de cosmopolitismo subalterno:

O cosmopolitismo subalterno manifesta-se através das iniciativas e movimentos que constituem a globalização contra-hegemônica. Consiste num vasto conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra a exclusão econômica, social, política e cultural gerada pela mais recente encarnação do capitalismo global, conhecido como globalização neoliberal (SANTOS, 2010, p. 51).

Ao analisar a produção do conhecimento na modernidade, Santos define o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal. Para ele, esse pensamento dividiu a realidade social por meio de uma linha imaginária abissal e a partir dela cria e sustenta dicotomias que separam o universo entre o que existe, e está de um lado da linha, e aquilo que é ativamente produzido como inexistente, relegado ao outro lado da linha. No campo dos estudos dos conhecimentos, o autor aponta que de um lado da linha estão os conhecimentos produzidos pelas teologias, pelas filosofias e pelas ciências – devidamente hierarquizados –, e do outro lado estão os demais conhecimentos, que não recebem o devido status epistemológico, mas que sustentam e fundamentam muitos dos conhecimentos considerados existentes, bem como muitos de seus outros.

O pensamento abissal desconsidera a possibilidade de coexistência e copresença quando assume determinado conhecimento como verdadeiro e considera outras formas de compreensão do mundo como sendo falsas, excluindo, portanto, aquilo que não se encaixa no modelo de conhecimento que defende. Para romper com essa lógica moderna, o autor sugere a construção de um pensamento pós-abissal, que

envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. [...] significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental. [...] O pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul, usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia porque se baseia no reconhecimento da

pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia do conhecimento se baseia na ideia de que conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010, p. 53).

Deste modo, como ecologia dos saberes, “o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p. 54). E por isso é um pensamento que reconhece também a injustiça cognitiva representada pelas hierarquias impostas pelo pensamento abissal. Na perspectiva do pensamento pós-abissal, a prática da ecologia de saberes levaria à justiça cognitiva, que para Boaventura de Sousa Santos é condição *sine qua non* para a vivência da justiça social. A justiça cognitiva seria, nessa perspectiva, derivada do reconhecimento da existência de diferentes formas de produção de conhecimentos válidos para além do conhecimento dito científico e asseguraria que, a priori, a relação entre eles não seria hierárquica. Sendo assim, o pensamento pós-abissal permite colocar em xeque o status de verdade única dos conhecimentos produzidos segundo os cânones da ciência moderna, aceitando que produzimos conhecimentos legítimos *a partir de* e *com* os conhecimentos produzidos de outras maneiras, por outros grupos sociais e conforme outros referenciais e procedimentos epistemológicos.

No desafio de contribuir para uma revisão crítica da escrita da história e das hierarquias entre sujeitos e conhecimentos que permite o apagamento de tantos em benefício de tão poucos, aposto nas (auto)biografias como possibilidades de produção de historiografias outras. Seguindo a formulação de Santos (2010) de que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, afirmo que a historiografia moderna ocidental é uma historiografia abissal que considera que a história surge com o advento da escrita e se limita àquilo que é forjado pelos grupos sociais no poder. “A prática escriturística assumiu valor mítico nos últimos quatro séculos reorganizando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer sua história e, assim, fazer história” (CERTEAU, 2012, p. 203-204).

Nesse universo inscrevem-se as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos e as pesquisas autobiográficas, entre outras, voltadas ao desenvolvimento do ato de pesquisar, em busca da compreensão ampliada de dimensões da vida que a modernidade e o positivismo emudeceram (OLIVEIRA, 2008, p. 163).

Assim, buscar nas narrativas autobiográficas de professores indígenas elementos de sua formação é algo que busco fazer numa perspectiva pós-abissal, considerando, com isso, que talvez não sejam os cursos de formação de professores os principais responsáveis por suas formações e que os conhecimentos que trazem de suas experiências de vida, das aprendizagens

não formais e de sua inserção social em suas próprias culturas precisam ser considerados como parte relevante desta formação.

Por isso, para materializar uma compreensão não abissal dessa formação, precisamos mergulhar nas trajetórias de vida e de formação desses atores, para que possamos compreender de que forma os múltiplos conhecimentos que detêm foram sendo tecidos ao longo de suas vidas e que sentidos e significados são produzidos a partir deles e com eles, seja no que se refere à sua formação enquanto docentes ou em outras dimensões de suas existências, lembrando sempre que uma não se dissocia das outras.

Desmistificando a ideia de um conhecimento absolutizado que se oporia à ignorância em geral, Santos (1998) afirma que “todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber”. Portanto, revalorizar os saberes cotidianos e outros modos de conhecer o mundo, reconhecendo em todos eles incompletudes e potencialidades, significa promover a horizontalização das relações entre os diversos saberes, e essa democratização pode ser uma importante contribuição para a criação de novos conhecimentos. Isso nos coloca de novo diante da indissociabilidade entre o político e o epistemológico. A democratização das relações entre conhecimentos e modos de estar no mundo está, assim, também indissociavelmente ligada à democratização social (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 80-81).

A aposta na justiça cognitiva como ecologia dos saberes e horizontalização das relações entre diferentes saberes pode parecer *naïve*, se consideramos as relações de poder que operam na produção de hierarquias entre conhecimentos, mas não se considerarmos que as tessituras das redes de conhecimentos se dão em meio a relações de *podersaber* e nos dispusermos a enfrentá-las epistemológica e politicamente. Por isso, minha opção epistemológica é também política, uma vez que procuro, com esta pesquisa, desinvisibilizar modos de *praticarpensar* que se encontram do outro lado da linha abissal. Considero, também, que as *políticaspráticas* educacionais cotidianas são ricas em potencialidades emancipatórias e são inventadas a partir dos *fazeressaberes* dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) que nos cotidianos se formam e atuam.

O principal aspecto do reconhecimento da indissociabilidade entre políticas e práticas é a possibilidade que ele abre de superar a ideia de que as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo da ação cotidiana. Com isso, em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, essa perspectiva permite buscar compreender a complexidade que envolve as redes de saberes, poderes e fazeres que se tecem nos cotidianos e que os habitam, as articulações entre as diferentes *prácticasteorias* constitutivas do real, que dão origem às *políticaspráticas* cotidianas, no campo da educação ou de outras práticas sociais.

O entendimento desta indissociabilidade tem como base as perspectivas epistemológicas de compreensão do mundo e dos processos de criação e transmissão de conhecimentos que transcendem e criticam as hierarquias cientificistas da modernidade, dando lugar a uma compreensão mais ecológica das relações entre diferentes conhecimentos. Nesta perspectiva, a validação dos conhecimentos se daria em função de sua aplicabilidade circunstancial. A defesa que esta tese pretende fazer é a da necessidade de superarmos as hierarquias apriorísticas entre conhecimentos e seus detentores, de modo a podermos buscar compreender de maneira mais efetiva os processos de construção da Educação Indígena e dos processos formativos de professores indígenas em suas multiplicidades epistêmicas, políticas e sociais.

Por isso tomamos como ponto de partida as conversas com nossos interlocutores sobre suas formações, culturas, *políticaspráticas* cotidianas, bem como as compreensões que possuem a respeito delas e de seu potencial de contribuição à educação de seus povos. Importante, também, nas conversas e naquilo que podemos aprender com elas, é a possibilidade de um importante processo de desinvisibilização dos conhecimentos indígenas, que pode contribuir para a emancipação social, rompendo com a lógica de subalternização dessas populações pelo colonizador.

As pesquisas (auto)biográficas são mais necessárias agora como modo de se opor à incessante insistência da certeza da História. Faz-se necessário escovar a história a contrapelo (BENJAMIN, 2016, p. 13) para nela encontrar aquilo que o pensamento abissal invisibilizou. Aposto, portanto, em historiografias que questionem a escrita conquistadora, suas certezas, sua exatidão, sua linearidade e o seu lugar de fala. Aposto em historiografias marcadas por incertezas, complexidades, e que percebam as *resistências criativas* produzidas pelos atores sociais subalternizados e seus processos de formação, vividos e tecidos para além dos cursos oficiais de formação docente.

2 APRENDIZAGENS EM DIFERENTES ESPAÇOS E TEMPOS

O que nos revelam as conversas com professores indígenas sobre suas *políticas práticas* docentes cotidianas e seus significados possíveis? Que história nos contam? Que leituras fazemos do que nos dizem e que leituras de mundo e de currículo elas expressam? Quais os desafios e expectativas que emergem dessas conversas?

A experiência como docente em cursos de formação de professores na região do Alto Solimões revelou-me que muitos estudantes que frequentam esses cursos já são professores em suas comunidades, contratados pelo poder público local. Ou seja, aprendi, com a minha experiência, que essas *políticas práticas* docentes e de formação são habitadas por múltiplos percursos e redes de conhecimentos, muito para além dos cursos oficiais de formação. As muitas conversas com professores indígenas em diferentes cursos e momentos revelaram-me que estes são professores, em sua ação cotidiana, extrapolam em muito os limites da formação que tiveram, inserindo em seus cotidianos elementos de suas trajetórias múltiplas forjadas *nos* dos com os cotidianos das escolas indígenas.

Sendo assim, considero urgente desinvisibilizar essas *políticas práticas* curriculares e aprender com elas sobre a história de formação desses professores. Para isso, busco fazer ecoar mais fortemente as vozes desses sujeitos e seus conhecimentos. Por isso, optei por manter os nomes reais dos professores com os quais conversei e de quem já venho falando em trabalhos anteriores.

Ondino, Prudêncio e Eronilde; indígenas Ticuna, Kokama e Kambeba, respectivamente. Os três moradores do município de São Paulo de Olivença, no interior do Amazonas. A escolha de indígenas de etnias diferentes e com trajetórias também diferentes tem como objetivo ampliar a diversidade das narrativas e possibilitar o conhecimento daquilo que nos interessa mais especificamente – dialogar com as experiências escolares de povos indígenas buscando, com isso, compreender os usos que fazem e a relação que estabelecem com as possibilidades educativas que estas possuem para seus respectivos povos (OLIVEIRA; PEIXOTO, 2016, p. 2).

Embora focados nas conversas que tivemos com esses interlocutores e a quem fiz o convite formal para que pudessem participar da pesquisa, gostaria de ressaltar que não são estes os únicos indígenas com quem conversei na região e que o conhecimento que vou tecendo ao longo desta tese também é resultado de tantas outras conversas.

Gostaria de destacar outros interlocutores e momentos importantes que venho tendo na região e que me ajudam a compreender melhor a dinâmica dos povos indígenas da fronteira em questão. Penso de imediato nas conversas realizadas com o Sr. Bidis, um indígena Kambeba também morador de São Paulo de Olivença, que trabalha como curandeiro na região do Alto Solimões e do Vale do Javari. Lembro também nas conversas semanais que tenho tido com o

Cabildo de Los Pueblos Indígenas Urbanos de Letícia (CAPIUL), durante as rodas de mambeo²¹ com lideranças indígenas de diferentes etnias e mais velhos. Recordo ainda da experiência recente com o povo tüküna do Vale do Javari na construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas Tüküna, vivenciada em dezembro de 2019.

Entendo que, desta forma, posso contribuir para potencializar nosso entendimento sobre a pluralidade presente na criação curricular cotidiana (OLIVEIRA, 2012) e, especificamente, naquela produzida por estes interlocutores em diferentes *espaçostempos* de Educação Indígena. Com isso, posso contribuir para o desenvolvimento de compreensões possíveis dessas tessituras de *políticaspráticas* educacionais cotidianas envolvendo esses povos, suas culturas e conhecimentos, ao mesmo tempo em que penso que se torna possível apreender parte da trajetória desses povos nos contatos com outros povos, os brancos, sobretudo, nas relações que estabelecem e como isso constitui suas histórias.

Salientamos, ainda, que há algo que é comum aos sujeitos de cada uma dessas etnias, que tem a ver com as lutas pelo reconhecimento desses povos, suas culturas, suas linguagens e seus locais de vida. E as histórias de vida das nossas personagens nos permitem perceber que há uma grande diferença na garantia e no reconhecimento das diferentes etnias na região. Aprender sobre essas diferenças contribui para compreendermos uma geopolítica ignorada pelas grandes narrativas sobre esses povos, que os submete a uma mesmidade inexistente, desvelada pelas narrativas (OLIVEIRA; PEIXOTO, 2016, p. 3).

Ou seja, as conversas que trago para esta tese são, de alguma forma, um meio de desinvisibilizar parte da “história que a História não conta” sobre processos de formação não oficiais. Assim, busco, neste capítulo, trazer para o debate reflexões sobre a tessitura de *políticaspráticas* cotidianas de criação curricular em diferentes *espaçostempos* de educação indígena, entendendo que essas ações nos trazem aprendizagens importantes para o campo da reflexão curricular na medida em que permitem desvelar e revelar processos de tessitura curricular cotidiana a partir do ponto de vista de seus *praticantespensantes*, inscrevendo, portanto, nosso debate no processo de reconhecimento da formação não oficial dos currículos como criação cotidiana dos indígenas, a partir das redes de conhecimentos tecidas na vida cotidiana e na formação que ela lhes proporcionou – e de valorização desses conhecimentos presentes nesta criação.

²¹ Para os indígenas colombianos, o *mambe* (produto extraído da folha da coca) é um produto natural sagrado e de muita importância. As rodas de *mambeo* são realizadas no CAPIUL duas vezes por semana e nelas são trocados conhecimentos importantes sobre questões cotidianas dos povos indígenas que vivem na região. Comecei a frequentar as rodas no ano de 2018 e tenho desde então aprendido também com estes indígenas. Considero este um importante *espaçotempo* de Educação Indígena.

Parto aqui da convicção de que, no campo do Currículo – entendido como inscrito num campo de reflexões políticas e epistemológicas mais amplas –, é mais interessante e produtivo pensar em *políticaspráticas* educacionais cotidianas, tecidas em realidades complexas por *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) do Currículo, do que em políticas em embate ou descoladas de práticas como muitas vezes se supõe. Assim sendo, proponho o deslocamento das explicações a respeito daquilo que “deveria existir” – numa perspectiva idealizante de políticas formuladas que seriam aplicadas em práticas – para a busca de compreensão daquilo que efetivamente existe na ação destes interlocutores, sobretudo quando pretendo abordar, a partir de conversas com alguns de seus protagonistas, diferentes aspectos da Educação e da trajetória histórico-cultural indígena.

Aprendemos com Alves (2010, p. 1) que:

Para começar, precisamos dizer que não existe, nas pesquisas com os cotidianos, entre os inúmeros grupos que as desenvolvem, a compreensão de que existam “práticas e políticas”, na expressão incluída no subtítulo deste ENDIPE, uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas entre posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico.

Parto desta mesma convicção, entendendo, ainda, que:

Dissociar políticas e práticas como se fossem campos diferenciados, com sujeitos e lógicas próprias e excludentes é uma má escolha epistemológico-teórica e política, na medida em que ambas se interpenetram permanentemente e não existem enquanto tais. Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segundo a qual as políticas se definem nos gabinetes e as práticas no campo de ação cotidiano – no nosso caso, as salas de aula. Caberia às primeiras estabelecer o que deveria ser feito e às últimas, executar o receituário (OLIVEIRA, 2013, p. 378).

Ainda de acordo com a concepção que tentamos superar, os problemas não resolvidos da realidade seriam responsabilidade daqueles que, em sua ação cotidiana, não entendem ou não sabem usar produtos e normas formulados por instâncias consideradas superiores. Nossa pesquisa pretende, também, demonstrar que essa narrativa hegemônica sobre os processos educativos e as práticas docentes não corresponde ao que é feito e vivido nas escolas, tanto as indígenas quanto as demais. O termo *políticaspráticas*, em sua complexidade, nos leva a considerar as redes de saberes, poderes e fazeres que se tecem nos cotidianos e que os habitam,

sempre articulando diferentes dimensões do real e das normas que lhes subjazem. Isso porque considero, com Oliveira (2013, p. 379), que:

As políticas educacionais, tanto em seus debates quanto nos textos que deles emergem, sempre respondem, de algum modo, às demandas das práticas, que por sua vez, se desenvolvem sempre por meio de um diálogo entre aquilo que advém dos textos e discursos oficiais – mas não por isso únicos – e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos *políticopraticantes*. Nesse diálogo, posições e concepções diferenciadas a respeito do que é e deve ser a educação, o currículo, a sociedade e a prática educativa se expressam mais ou menos intensamente, em virtude do seu poder de intervenção sobre a produção das políticaspráticas curriculares, tanto em sua oficialidade textual quanto em sua realidade oficiosa. Ou seja, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos.

Essa complexidade característica dos processos de criação de *políticaspráticas* cotidianas impede, também, de se saber, nos processos sociais, quem é produto e quem é produtor. Nas palavras do Edgar Morin (1995, p. 182): “O processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz”. Ou seja, há uma circularidade que não permite definir onde começa e onde termina, só sabemos que estão permanentemente se realimentando, umas às outras.

A meta deste capítulo, inscrita nos objetivos da tese, é a de contribuir para a ampliação da compreensão dessas *políticaspráticas*, o potencial que têm para o reconhecimento social dessas comunidades, seus conhecimentos e suas culturas; ou seja, suas histórias. Entendemos, ainda, que conhecer e compreender *políticaspráticas* educacionais cotidianas em educação indígena se trata, certamente, de contribuições importantes para a educação e a reflexão curricular e, neste caso, para os debates em torno da educação indígena, seus modos próprios de constituição e desenvolvimento.

Ressalto que não estou me referindo apenas aos *espaçostempos* escolares e, por isso, o uso do termo “educação indígena” e não “educação escolar indígena”, pois são aprendizados que acontecem nos cotidianos vividos para além dos cotidianos escolares, que envolvem conhecimentos e práticas sociais ancestrais enredados a outros tantos.

A conversa com Bidis sobre a experiência no “uso do vegetal” (uma raiz específica à qual se atribui poder de cura a partir de formas de manipulação dela) é narrada por ele como uma experiência de conhecimento, pois traz o que ele descobre com um maestro²² que tem a vocação para entender sobre a medicina tradicional e depois começa a conhecer a medicina com o uso do vegetal. O conhecimento da natureza é muito importante para a cosmovisão indígena, em muitas etnias.

²² Bidis é colombiano e fala muito bem português, mas usa algumas palavras em espanhol. Eu optei por manter algumas, como esta.

Bidis: A natureza é perfeita e a energia da natureza sabe que é a que mantém toda a vivência humanitária. Tudo. Animais, tudo e tudo. As árvores, por exemplo, todo remédio que elas produzem, a produção do oxigênio. Isso é natureza e isso é ciência. Por exemplo: como que os incas tomavam isso para descobrir onde está a mineração? Eles viveram 800 anos tomando isso e hoje em dia tem muito setor que queria ou quer quase um preconceito nessa cultura. Quando essa é uma cultura desde o alto dos incas. Antigamente, nossos velhos – nossos ancestrais – eram grandes médicos. Eles viviam até 105 ou 108 anos. Até quando eles morreram eles tomaram isso. Morreram de ir, porque tinham que cumprir. Chama-se vegetal porque é um vegetal que prepara. É dado esse nome por vegetal. Como eu comecei a aprender com o Vegetal? Certa vez um amigo estava superdoente, achando que tinha lepra. Estava muito feio. E um maestro me disse: “Bidis, acompanha lá”. E ele foi tomar com o avô. E a primeira noite ele foi tomando e falou tanto e tanto do que deveria acontecer. Esses transcurso de anos que vão vir. Mas falou tanto e tanto e disse quando que eu saberia tratar uma pessoa e o que eu deveria fazer. Seu remédio é esse e esse, assim e assim, e o maestro vai e prepara. Foi indo e foi indo e aí quando terminou o atendimento, o maestro foi e disse “Você é um grande maestro natural. Você vai cumprir isso. Com essa vocação. Você vem de família”.

Leo: Você foi aprendendo isso também em contato com outras pessoas?

Bidis: Não. Na verdade, tudo foi criado dentro do vegetal.

Leo: Dentro do vegetal, conforme você ia [conhecendo os usos]...

Bidis: ...conforme foi indo, foi já me dando aquele entendimento. Foi me vindo para o que é aquilo, e provando. Eu ia provando e sentindo para que servia para cada coisa.

Leo: O seu contato, a sua experiência com o vegetal te permitia entender como os outros vegetais funcionavam?

Bidis: Isso. O vegetal também é chamado mariri, chacrona ou ayahuasca em nome inca.

Ao narrar que “tudo foi criado dentro do vegetal”, Bidis quer dizer que foi por meio do uso e da experiência com o vegetal que ele foi tecendo os conhecimentos necessários sobre a medicina tradicional. Segundo ele, a cada novo uso que se faz do vegetal, você caminha mais um passo na construção do conhecimento sobre a natureza, sobre si e sobre a sua relação com o mundo. “Conforme foi indo, já foi me dando aquele entendimento. Foi me vindo para o que é aquilo, e provando”. Ou seja, segundo a experiência com o vegetal ele teceu conhecimentos sobre as demais plantas da natureza e, ao experimentá-las, foi construindo um conhecimento sobre os seus efeitos.

O CAPIUL em Letícia (Colômbia) tem me ensinado muito sobre a forma de organização dos indígenas colombianos. Como disse anteriormente, esta organização reúne diferentes indígenas de diferentes etnias. Existem duas lideranças máximas: o governador, que é uma liderança política e quem dialoga prioritariamente com os poderes executivo e legislativo em nível local e nacional; e existe o chefe da maloca, que é a autoridade máxima e o líder espiritual. O trabalho desenvolvido por esses indígenas é sempre decidido coletivamente pelos indígenas presentes, respeitando principalmente a sabedoria e a fala dos mais velhos. Para os indígenas da Amazônia Colombiana, a existência da maloca é fundamental para a organização e sobrevivência do povo. A maloca é também considerada “a grande casa do conhecimento”. Nela são realizadas reuniões, discussões e festejos.

O CAPIUL tem parceria também com a Universidade Nacional da Colômbia em Letícia (UNAL) e nessa relação existe constante troca de conhecimento entre universidade e os indígenas do CAPIUL via grupos de pesquisa e programa de pós-graduação. Nas conversas realizadas com o CAPIUL, em diferentes momentos, pude perceber que eles reconhecem a importância que a universidade tem para a formação da população local. Sendo assim, ela se torna uma importante interlocutora para que os conhecimentos indígenas possam ecoar em diferentes contextos, não se reduzindo aos seus próprios grupos étnicos.

Além disso, o CAPIUL desenvolve projetos de prevenção de conflitos em regiões que sofrem impactos de pesca, caça indevida ou até mesmo garimpo. Este é um problema que atinge os povos indígenas amazônicos de diferentes países, além da constante expansão do narcotráfico.

Outro projeto que pude presenciar e do qual pude participar com o CAPIUL foi a realização de um curso de línguas, onde, a cada semana, indígenas de uma etnia ensinavam um pouco do seu idioma para os demais parentes²³ da etnia que não conheciam o idioma da sua etnia, e também aos parentes de outra etnia que gostariam de aprender um pouco de outro idioma. O curso também foi aberto para não indígenas que participavam do CAPIUL.

Fiz alguns registros fotográficos em um dia de curso de que participei:

Imagem 9 – Curso de línguas indígenas CAPIUL



Fonte: Acervo do Pesquisador.

²³ A noção de parente para os indígenas não é uma questão de parentesco familiar, mas uma forma de reconhecimento de si e do outro como indígena.

Nesta primeira imagem (Imagem 9), quis registrar as diferentes faixas etárias de pessoas que estavam participando e também as múltiplas conversas que vão ocorrendo ao longo da formação. Apesar da disposição de bancas e de uma lousa, tal como podemos observar nas salas de aulas mais tradicionais, em nenhum momento as conversas são cerceadas. Todos falam e podem falar a qualquer momento e a forma como falam é normalmente muito calma e respeitosa.

Essa é uma questão que me causa certa estranheza, sem querer generalizar, até porque qualquer generalização é perigosa, mas, na maioria dos *espaçotempos* de educação indígena que tenho vivenciado, o tom das conversas é normalmente mais baixo do que o que vivencio em *espaçotempos* de educação não indígena.

A imagem seguinte (Imagem 10) é um momento em que o professor está ensinando o alfabeto em sua língua, mostrando a existência de outras vogais e consoantes, neste caso, diferentes dos alfabetos espanhol e português.

Imagem 10 - Professor ensinando o alfabeto e as vogais



Fonte: Acervo do Pesquisador.

A próxima imagem (Imagem 11) registra uma senhora mais velha, falante do idioma, ensinando a pronúncia à parente de outra etnia. É importante ressaltar que quando se trata de conhecimento indígena, seja ele sobre a língua, a história ou a cultura, o conhecimento dos mais velhos tem muita relevância. A eles é dado o poder de contradizer o conhecimento que algum outro indígena esteja transmitindo e com o qual eles não concordem. E é muito comum ver a

existência de diálogo entre os mais velhos como troca de conhecimento – normalmente um vai complementando o conhecimento narrado pelo outro.

Imagem 11 - Senhoras aprendendo ensinando



Fonte: Acervo do Pesquisador.

A vivência e a troca de conhecimentos com os indígenas do CAPIUL ao longo dos últimos anos têm enriquecido demais a minha vida e minha prática como professor nas disciplinas que tenho ministrado na universidade. Estamos tentando realizar algumas parcerias, com o apoio de outros professores e grupos de pesquisa do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, e conseguimos realizar um importante evento em nossa unidade no final de 2018. Esperamos que outros eventos possam dar sequência a este primeiro.

Gostaria de trazer uma das conversas *nadacom* a roda de *mambo* que mais me trouxeram reflexões sobre as diferentes formas de sentir e interpretar o mundo. Os mais velhos me ensinavam que, para os indígenas, tudo o que está submerso na terra deve se manter na terra e podemos pegar apenas o que a terra tem para nos oferecer, na superfície. Cada vez que alguém retira da terra algo que não está no tempo de ser retirado, o mal emerge – o que na visão deles explicaria toda a destruição provocada pelos garimpos. Em uma perspectiva ecológica, todo o mal deve ser devolvido à mãe terra e nela deve ficar guardado, porque ela é a geradora da vida. “Não por acaso, ainda resistimos na Amazônia”, falou um deles. “Não podemos fazer sangrar

a nossa mãe. Algum filho que faz a mãe sangrar, que machuca a sua mãe, está fazendo algo de bom? Foi a mãe que gerou o filho”. Nesta conversa, eles me explicaram com desenhos que toda a América (do Norte ao Sul) é uma terra só, composta pela figura paterna e materna. O sul seria a representação do materno e o norte a representação do paterno. Eles me mostraram isso com um desenho exibindo a face das Américas. A América do Sul era representado pelo rosto feminino e a América do Norte pelo rosto masculino, sendo que ambas se complementavam. Em um mundo machista e de subordinação feminina, “o norte sempre vai dominar o sul”. Mas sabemos que não existe norte e nem sul, tudo está em perspectiva. Por isto que pluralizar as formas de sentir e compreender o mundo não é uma tarefa fácil, mas é muito necessária.

A minha frequência, participação nas rodas e nas atividades do CAPIUL fizeram com um dia eles dissessem que eu já era do CAPIUL. Fiquei muito feliz e honrado com este reconhecimento e comecei a refletir sobre a questão que tento explicar a seguir.

Ao longo da história, percebemos nitidamente que muitos indígenas e negros foram obrigados pelos colonizadores a esquecer de sua cultura, sua história e seus conhecimentos. Na narrativa dos indígenas é muito comum ainda hoje ouvirmos a expressão “civilizar”. Em nenhum momento desconsidero os movimentos de resistências, até porque este é um dos pressupostos importantes desta tese, mas aprender com a branquitude e desaprender ou silenciar os conhecimentos indígenas foi uma tática de sobrevivência utilizada pelos povos indígenas que sofreram com este processo civilizatório violento e colonizador. A cada nova geração, seus descendentes iam se distanciando cada vez mais da história e da cultura de seus ancestrais.

Vivemos hoje importantes movimentos de revitalização de identidades, línguas e culturas, em busca da história própria, narrada e tecida a partir dos povos indígenas e que subjaz às práticas educativas, aos modos de lidar com o mundo, de conhecê-lo, de habitá-lo. Podemos então dizer que se aprende a ser branco. Foi assim que boa parte de nós fomos educados, não apenas nas escolas, mas em nossas vidas; fomos aprendendo a História ao mesmo tempo em que éramos dela excluídos. Foi então que a fala dos indígenas do CAPIUL me fez pensar uma questão para a qual não proponho uma resposta agora, mas que retornarei nas considerações finais: Se pode o indígena aprender a ser branco, pode o branco aprender a ser indígena?

3 AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

A proposta deste capítulo é conhecer e compreender, por meio de suas próprias narrativas sobre suas histórias de vida, as trajetórias de formação e as *políticaspráticas* curriculares destes professores que são nossos interlocutores, buscando, a partir delas, entender que – na troca de experiências e conhecimentos entre diferentes sujeitos – se inscreve uma possibilidade de mobilização de conhecimentos e capacidades de desenvolvimento e compreensão da história, das trajetórias de vida e de formação desses sujeitos e de algumas de suas *políticaspráticas* educativas cotidianas, dialogando com diferentes perspectivas de compreensão/ação cotidianas nas quais teorias e práticas se articulam na realização do ato educativo e no entendimento dos processos que o constituem nas diferentes situações em que vivem nossos parceiros de conversas e suas comunidades.

A opção por este tipo de trabalho, com as narrativas docentes, está baseada na ideia de que narramos aquilo que somos e para saber quem somos – como aprendi com Manguel (2008), associando esta noção com a noção certauniana (2012) da narrativa, que a percebe como expressão dos conhecimentos produzidos pelos praticantes da vida cotidiana, sem possuir, como a descrição, o objetivo de se aproximar de uma realidade, como se fosse possível nela não interferir quando a percebemos e descrevemos. Estas noções são de que não existem descrições, só narrativas, já que sempre e inevitavelmente o olhar de quem observa interfere naquilo que vê e que diz que seria descrito naquilo que é, “de fato”, e que essas obedecem a uma série de regras que impedem a aceitação imediata de sua “veracidade”.

Trabalho, neste capítulo, na perspectiva de que verdades únicas – e histórias únicas – não existem. Pode parecer contraditório, mas, este reconhecimento impele a afirmar que a única “veracidade” possível é a das narrativas, inscritas em pontos de vista de quem narra, e que representam formas de expressão de si. Partimos, portanto, do entendimento de que as narrativas seriam modos de expressarmos aquilo em que acreditamos e que compreendemos/percebemos/somos/nos tornamos (ALVES; OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA; GERALDI, 2010).

Estudá-las, então, permite captar elementos da história de vida e de formação dos interlocutores desta pesquisa, das *políticaspráticas* educativas que desenvolvem, suas crenças e convicções, e as redes de conhecimentos e valores que os formam. As narrativas, porém, não se isolam de nós mesmos; produzimo-las com nossos parceiros de pesquisa, interlocutores nesse processo. Assim, são também definíveis como conversas, na medida em que a sua produção é entendida como processo em que estamos envolvidos – todos os sujeitos da pesquisa sem hierarquia ou pressupostos. Na forma de apresentação das conversas, entre a fidelidade absoluta ao modo como ocorreram e a compreensibilidade daquilo que narramos, optamos pela segunda.

Ou seja, uma conversa é sempre repleta de frases entrecortadas e interrompidas, de mudanças bruscas de rumo e de falas que só ganham sentido quando inscritas no contexto gestual, nas trocas de olhares e outros detalhes que a constituem. Entendendo que não seria possível respeitar ao mesmo tempo essas quebras e os objetivos de inclusão dessas narrativas na tese, optamos por trazê-las sem esses “ruídos” que são, de certa forma, simultaneamente, aquilo que nos leva a optar por elas e não por entrevistas. Foi uma decisão difícil, já que, de certa forma, esta escolha mutila a conversa e torna-a mais semelhante a uma entrevista do que gostaria, mas entendo que era necessário tomá-la, para não comprometer os objetivos principais da tese e que o importante era promover as conversas – e não entrevistas – com os interlocutores. Foi o fato de terem sido conversas que ajudam a tornar a apresentação delas tão potente empírica e epistemologicamente.

Apresento, separadamente, as narrativas de Eronilde, Ondino e Prudêncio, fazendo algumas leituras do que significam para a tese ao longo delas mesmas. As conversas foram realizadas em momentos diferentes e a escolha desses interlocutores se deu também por diferentes motivos – já mencionados.

São Paulo de Olivença é o segundo município com a maior população indígena do país por situação de domicílio, segundo o último Censo Demográfico de 2010 (IBGE), com uma população de 14.974 indígenas. O meu contato com os professores indígenas ocorreu por conta da minha atuação no curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas em São Paulo de Olivença. Neste curso, havia professores das etnias Ticuna, Kokama e Kambeba. Estes eram chamados de professores-leigos, por não terem concluído nenhum curso de formação de professor. Esta dicotomia entre professor e professor-leigo, sendo o primeiro aquele que tinha formação específica e o segundo o que atuava sem ter um curso formal, que fez com que eu começasse a problematizar e a refletir sobre os motivos da existência destas duas formas de se referir aos professores indígenas.

Percebi, inicialmente, que o uso do termo “professor-leigo” se fazia mais presente nas discussões que envolviam a universidade. Para a Secretaria Municipal de Educação, não havia essa separação entre professores-leigos e professores, eram todos tratados como “professores indígenas”. Mesmo assim, o uso do termo, seja nas aulas ou nos momentos que envolviam diálogos com a universidade, me causavam imenso desconforto. A maioria dos cursistas, das pessoas que estavam em formação tinha o mesmo tempo de prática docente que eu ou mais. Como pode alguém com mais de dez anos de prática docente ser chamado de “professor-leigo”? Foi então que comecei a querer conversar com estes professores para aprender com eles sobre as suas práticas. Eu, formado em Pedagogia (2009), com mestrado em Educação (2012) e atuando como professor desde 2009, era completamente ignorante sobre como os professores indígenas, que eram meus alunos nesta ocasião, *ensinavamaprendiam*. Ora! Se não sei, o que

devo fazer? Tentar aprender. E com quem aprender? Com estes mesmos professores, que apesar de chamados de leigos, estão trabalhando, estão exercendo a prática docente e estão formando as crianças e adultos indígenas. Comecei a buscar quem eram os professores que os demais colegas tinham como referência e foi assim que selecionei os três interlocutores desta pesquisa: Ondino, que na ocasião estava cursando o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, e Eronilde e Prudêncio, que iniciaram sua trajetória como professores antes de se formarem em 2014 no curso de Licenciatura Intercultural também ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas.

3.1 Ondino Casimiro, Professor Indígena da etnia Ticuna

Ondino Casimiro foi estudante do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UEA, no município de São Paulo de Olivença. Nosso primeiro contato aconteceu em fevereiro de 2016, quando fui ministrar a disciplina de Didática Intercultural no referido curso, em uma turma com professores indígenas das etnias Ticuna, Kokama e Kambeba. No primeiro dia de aula, comecei me apresentando e depois pedi que eles se apresentassem – dizendo nome, etnia, idade, comunidade em que viviam e há quanto tempo estavam atuando como professores. Ondino disse que era professor há 33 anos. Na hora, senti-me desconfortável. Eu tinha apenas 31 anos de idade e tinha um aluno professor com mais tempo de docência do que eu de vida!

Imagem 12 - Ondino Casimiro durante apresentação de trabalho no curso Pedagogia Intercultural Indígena da UEA em São Paulo de Olivença



Fonte: Acervo do Pesquisador.

No decorrer do curso, fui percebendo que os papéis de professor e de aluno iam se revezando entre mim e eles; íamos aprendendo uns com os outros. Ondino foi se revelando um dos grandes mestres da turma. A forma como os demais indígenas Ticuna o tratavam era muito especial. Ondino é um profundo conhecedor da cultura Ticuna e os demais colegas o reconheciam por isso. Ao final da disciplina, cheguei a Ondino e falei sobre esta pesquisa que eu estava começando a desenvolver. Perguntei se ele aceitaria conversar comigo sobre sua trajetória de formação.

Ondino: O que senhor está querendo de mim?²⁴

Leonardo: Eu quero que você me conte a sua história de formação. O que eu vou querer da nossa conversa é que você me conte como você se tornou professor, como é essa sua história, como foi a sua história na escola.

Ondino: Que ano começa?

Leonardo: Que ano começa, como ela se deu. Quero que você conte a sua história até hoje. Você pode começar a contar até da época da sua escola básica. É isso o que eu quero. Entendeu?

Ondino: Entendi. Então, na minha história eu vou contar como eu comecei a trabalhar no ano de 1983, mas eu comecei a estudar quando eu tinha 11 anos porque naquela época não existia escola na comunidade. A escola que eu comecei não era indígena, a escola era civilizada, o professor é civilizado. Eles já faleceram tudo, né? Todos os professores que eu estudava com eles.

Leonardo: De onde você é? De qual comunidade você é? Onde você nasceu?

Ondino: Eu sou da comunidade Nossa Senhora de Nazaré, que fica dentro do [Rio] Camatiã que é um rio bem pertinho de São Paulo [de Olivença]²⁵.

Leonardo: E pertence ao município de São Paulo de Olivença?

Ondino: São Paulo de Olivença.

Imagem 13 - Foto do Rio Camatiã, onde se localiza a comunidade de Ondino – São Paulo de Olivença (AM)



Fonte: Acervo do Pesquisador.

²⁴ Contrariando as normas da ABNT, trago as narrativas autobiográficas na mesma formatação das citações.

Com isso, quero marcar a coautoria dos interlocutores da pesquisa e o reconhecimento dos conhecimentos inscritos nas narrativas. Acredito que seja essa a melhor forma de “falar com” estes professores indígenas.

²⁵ As falas entre colchetes não foram ditas no momento da conversa, mas expressam o que estava subentendido.

Imagem 14 - Chegada à Comunidade Indígena Ticuna Nossa Senhora de Nazaré, comunidade onde vive Ondino. São Paulo de Olivença (AM)



Fonte: Acervo do Pesquisador.

A primeira coisa que chamou minha atenção no início da conversa com Ondino foi a maneira como ele se refere aos “não indígenas” como sendo os civilizados. Ou seja, o que ele quer dizer é que a escola não era indígena e os professores não eram indígenas, mas ele usa o termo “civilizado” para expressar a diferença entre o que é indígena e o que não é indígena. Constantemente, durante o curso, ouvi professores Ticuna se referirem a não indígenas dessa maneira. Nomear os não indígenas como civilizados dá a entender que os indígenas não são civilizados, que as escolas indígenas não são civilizadas, conforme inscrito na História oficial.

Essa forma de se expressar traz marcas sociais importantes para se compreender a percepção de Ondino e dos demais indígenas Ticuna perante a sociedade. João Pacheco de Oliveira, em sua tese, já narrava essa forma de os Ticuna se referirem aos não indígenas: “Antista foi um chefe mau mesmo! ... Fazia churrasco com os civilizados e o sargento lá da Guarnição de Tabatinga” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1988, p. 165).

Leonardo: E essa escola em que você começou a estudar, que você fala que é escola civilizada ficava onde?

Ondino: Ficava dentro do Camatiã.

Leonardo: Também?

Ondino: Também. Não na comunidade.

Leonardo: Não na comunidade. Era outra comunidade.

Ondino: Fica mais longe que agora. Os civilizados também não moravam juntos [com os indígenas]. Moravam em uma distância acima de 50 metros. Lá que eu comecei a estudar. Quando eu terminei de estudar na comunidade, eu passei para cá para São Paulo [de Olivença] e estudei no quarto ano, terceira série que dizia naquela época.

Imagem 15 - Comunidade Indígena Ticuna Nossa Senhora de Nazaré, onde Ondino vive



Fonte: Acervo do Pesquisador (19 de abril de 2017).

Imagem 16 - Comunidade Indígena Ticuna Nossa Senhora de Nazaré. A construção branca e verde do lado esquerdo ao fundo é a escola. São Paulo de Olivença (AM)



Fonte: Acervo do Pesquisador.

Hoje, na comunidade Nossa Senhora de Nazaré (Imagens 15 e 16), há uma escola indígena municipal, que é a escola em que Ondino atua como professor, mas nem todas as comunidades indígenas da região contam com uma escola. É comum que as turmas sejam multisseriadas e/ou que não tenha turmas para dar conta das demandas da comunidade. Por exemplo, em alguns casos, a escola da comunidade atende somente até o quinto ano. Ondino narra que teve que se mudar para a sede do município para cursar a quarta série e dar continuidade aos seus estudos.

Leonardo: Você disse que você começou a estudar aos 11 anos na comunidade. Estudou até a terceira série e veio para a sede fazer a quarta série, certo? Não era uma escola indígena. Era uma escola não indígena, né?

Ondino: Que nem o colégio que terminei a terceira.

Leonardo: Escola regular? Então você não tinha nenhum contato na escola com os conhecimentos indígenas. Ou tinha? Como que era isso? A relação...

Ondino: Não conhecia nenhum conhecimento indígena. Só depois que teve o professor, esse OPAN, um tal de João Pacheco. Também a mulher dele que dava aula para nós, parece que era Maria Vera o nome dela. Tivemos também a linguista, não sei se você conheceu: a Marília.

Interessante notar que Ondino relaciona ter o conhecimento indígena com aprendê-lo na escola, inscrevendo-se na compreensão ocidental moderna de que aprendemos por meio do ensino, e não pelas interações na/da vida cotidiana. Se entrou na escola aos onze anos, Ondino certamente chegou a ela com muitos conhecimentos indígenas, mas só passa a perceber esses conhecimentos quando alguém os traz, formalmente, a ele, quando um professor vem ensiná-los.

O tal Pacheco é o professor João Pacheco de Oliveira, cuja pesquisa de campo que fundamentou sua dissertação de mestrado e tese de doutorado se deu com os Ticuna na região do Alto Solimões. A sua atuação foi tão importante que, passados mais de 30 anos, ainda se fala a seu respeito na comunidade.

A OPAN (Operação Amazônia Nativa) é a primeira organização indigenista, fundada no Brasil, em 1969²⁶. Não consegui informações que evidenciassem a relação de João Pacheco com a OPAN, mas como ele mesmo narra em sua tese, muitas vezes a intenção de sua presença na comunidade era confundida pelos indígenas. Num primeiro momento, ele chegou a ser associado diretamente à FUNAI. Depois, ele foi fazendo questão de marcar as diferenças que tinha com a FUNAI e isso pode ter contribuído para o identificarem como um membro da OPAN.

Na narrativa de Ondino, a presença de João Pacheco e de outros pesquisadores e indigenistas revela um papel de destaque que os mesmos tiveram para uma mudança de concepção sobre as escolas indígenas e os conhecimentos criados em seus cotidianos. Ao dizer que “não conhecia nenhum conhecimento indígena”, Ondino reconhece que esses conhecimentos não eram valorizados nos cotidianos das escolas que ele frequentava como estudante.

Leonardo: Você tinha quantos anos mais ou menos quando veio estudar na cidade?

Ondino: Aí, acho que tinha bem mais de 20 anos... Não, não. Aos 16 anos. 16 anos daí eu passei aqui para cá, para São Paulo. Aí estudei até a quarta série, terminei a quarta série e me chamaram para a comunidade já para ser professor, trabalhar como professor. Eu parei de estudar dois anos. Sem estudar porque não tinha como agora o Ensino Médio, o Ensino Fundamental... Aí com 19 anos já comecei a trabalhar.

²⁶ Informação obtida no site da OPAN: <http://amazonianativa.org.br>. Acesso em: 17/01/2018.

Naquela época os padres de São Paulo de Olivença foram para lá para a comunidade e nós morávamos junto já, formou uma comunidade de oito casas, aí trabalhei lá...

Essa narrativa de Ondino trata do momento em que ele foi chamado a lecionar na comunidade. Pretendia ter explorado em outras conversas como e por quem Ondino recebeu esse convite de lecionar, se pelos padres, pelas lideranças da comunidade ou se pela secretaria de educação. Mas como isso não foi possível, posso apenas dizer que essa narrativa de Ondino não é um caso isolado. Muitos indígenas que vivem em comunidade mais distante das cidades-sede, quando demonstram bons desempenhos nas escolas, são convidados a lecionar. Ouvi a mesma narrativa de indígenas Ticuna em Belém do Solimões, no município de Tabatinga. Essa narrativa também vai estar presente na trajetória de Prudêncio Santos, na seção a seguir.

Outro fator comum às trajetórias de formação escolar dos indígenas que vivem em comunidades no interior do Amazonas é a migração para as cidades com a finalidade de dar continuidade aos estudos. Isso pode ocorrer porque a comunidade não oferece vagas nos anos que os indígenas precisam cursar ou até mesmo por julgarem que as escolas das cidades são melhores do que as escolas das comunidades, na linha da credibilidade dos “civilizados” e de seus conhecimentos.

O terceiro ponto que merece destaque na fala de Ondino é a ida dos padres para as comunidades indígenas com estabelecimento de residência. As instituições religiosas sempre tiveram acesso às comunidades indígenas. Na tese de Oliveira Filho (1988) sobre o regime tutelar, o pesquisador chega a afirmar que os órgãos tutelares (SPI, inicialmente, e depois FUNAI) dependiam da ideologia religiosa para garantir sua legitimidade perante os indígenas. Por isso, não é de se estranhar que desde sempre os processos educacionais sejam agenciados por instituições religiosas nas comunidades indígenas, como é o caso da seita religiosa Irmandade da Santa Cruz (popularmente conhecida como “Cruzada”), da igreja católica e de igrejas protestantes.

A presença da igreja influencia diretamente a relação dos indígenas com a sua cultura. Em um momento da conversa, por exemplo, Ondino comenta a diferença das práticas de professores indígenas evangélicos e católicos, mostrando o destaque que a religião tem na vida das comunidades.

Leonardo: Você me contou um pouco de você como aluno, né? Aí eu queria saber agora sobre você como professor. Você começou a dar aula lá quando você tinha só a quarta série, né? Como que foi isso de lá até agora? Como é que você olha esse caminho que você foi percorrendo de lá até agora? Quais as dificuldades? Quais os momentos de alegria? Como é que você pode me contar essa história do seu dia a dia na sala de aula? Não na sua formação em cursos, mas na sua sala de aula como professor. Entendeu?

Ondino: Como é que a gente dá aula? É isso?

Leonardo: É, como que você dá aula e como que você vê essa sua forma de dar aula. Como que era no começo? Como que era depois?

Ondino: Na forma de dar aula, a gente começa assim: primeiro a gente entra sete e meia, né? Sete e meia a gente dá bom dia para os alunos, depois a gente reza com eles e canta alguma música.

Leonardo: Que reza vocês fazem?

Ondino: A gente reza o Pai Nosso, Ave Maria, porque nós somos da religião católica.

Nesse momento da conversa, Ondino cochicha baixo sobre um colega de curso que faz críticas a determinados costumes tradicionais por ser evangélico. Segundo Ondino, os evangélicos “não fazem mais a moça nova”. O ritual da moça nova é um ritual tradicional Ticuna de iniciação das mulheres na vida adulta. O ritual é realizado após a primeira menstruação. Conhecido também como “Festa da Moça Nova”, o ritual se realiza por alguns dias. Em abril de 2017, quando retornei a São Paulo de Olivença e fui à comunidade Nossa Senhora de Nazaré para conversar com Ondino, ele não se encontrava porque havia ido para outra comunidade ajudar nos preparativos de uma festa que estava acontecendo. Essa outra comunidade ficava localizada no Rio Jacurapá, bem distante da comunidade de Ondino, que fica localizada no Rio Camatiã. Tive a oportunidade de ir até a comunidade em que estavam ocorrendo os festejos e percebi o quão distante era da comunidade de Ondino. Nesse dia, percebi a importância dele e de seus conhecimentos para as comunidades Ticuna de São Paulo de Olivença.

Durante nossa conversa, Ondino narra que participou de cursos de formação de professores na sede do município de São Paulo de Olivença e narra a existência de um material didático produzido na língua Ticuna.

Ondino: Aí teve uma formação dos professores, tipo um curso em São Paulo de Olivença. Eu participei desde aquela época. Passamos bem mais de uma semana e pouco por ano aqui em São Paulo, para a gente saber como dar aula nas comunidades.

Leonardo: Duas semanas por ano? Vocês vinham para cá, ficavam duas semanas aqui?

Ondino: Aham! Era quatro anos que a gente estudava também. Aí terminou esse e a gente teve outro curso na comunidade Campo Alegre. Meu professor era o Arlindo. Aí fizeram um livro, cartilha, primeira cartilha na língua Ticuna. Passou mais um ano aí teve outro curso de formação dos professores também, aí teve outro livro, não sei mais como é nome daquele livro.

Leonardo: Você lembra que ano era isso?

Ondino: Daí já é 88.

Leonardo: 88? Tá.

Ondino: Aí assim foi, cada vez pegando mais formação, formação. Até chegar num curso de OGPTB²⁷. Estudei também numa comunidade Filadélfia, que pertence a Benjamin Constant. Estudei até segundo módulo. Aí desisti porque me *abagunçaram*²⁸.

²⁷ Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues.

²⁸ Bagunçar é uma gíria amazônica. Nesse contexto, significa sacanear.

Esse curso da OGPTB a que Ondino se refere merece grande atenção. Existe uma tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo por Silene Bendazolli que fala da importância da OGPTB para a educação e formação de professores Ticuna na região do Alto Solimões. Certamente, este é um dos pontos de fundamental importância para a história da formação dos professores Ticuna na região e Ondino iniciou esse curso e não concluiu porque um colega de turma furtou sua mochila com todos os seus documentos, com os documentos de sua esposa e ambos ficaram impossibilitados de dar entrada no Programa Bolsa Família, por conta da “*brincadeira*” do colega. O fato deixou Ondino decepcionado e sem vontade de voltar a estudar.

Na segunda conversa que tive com Ondino, ele narrou com mais detalhes como era a sua relação com os coordenadores do curso, em especial com Jussara Gruber, a coordenadora do curso. Ele disse que era sempre requisitado por ela, pois ela admirava demais o seu trabalho e que isso causava ciúme nos demais colegas da turma. Ondino narrou que chegou a viajar para a Europa para conhecer algumas escolas e conversar com crianças italianas sobre como era a sua comunidade e falar sobre os indígenas no Brasil. Ondino é mesmo um professor admirável! É muito difícil não se encantar com o seu conhecimento sobre a cultura Ticuna e a sua forma de contar as histórias, os cantos, a sua forma de ensinar esses conhecimentos. Pude perceber isso nas atividades durante o curso.

Para além do curso da OGPTB que ele não concluiu, Ondino mencionou também a sua participação em outros cursos, mostrando a sua disposição em continuar em formação, em todas as oportunidades que teve.

Leonardo: E o pessoal do curso não te procurou? Por exemplo, você falou que a Jussara gostava muito de você... Eles chegaram a te procurar para saber por que [da desistência]?

Ondino: Ela procurou, mas eu não queria ir mais não, porque naquela época ela falava que quem perdeu já uma etapa não podia ir mais para outra etapa. Aí eu acreditei mesmo e na próxima eu não fui mais. Aí era meio de janeiro, né? Aí meio de julho aconteceu outra etapa, meus colegas foram e ele mandou a mochila de volta com meus documentos, mas eu já tinha feito outro documento já.

Leonardo: Ai! Que chato!

Ondino: Aí foi assim que foi a minha desistência.

Leonardo: Mas você gostava do curso da OGPTB?

Ondino: Gostava sim. Era um bom curso, igual como esse daqui mesmo.

Leonardo: Esse daqui é bom para você?

Ondino: Também é bom. É muito importante. Depois desse daí da OGPTB, eu fiz outra formação que é a escola ativa. Participei também dos que aconteceram ali em Tabatinga. Moramos no hotel Tarumã, passamos uma semana no curso, foi umas três vezes que nós fomos para lá. E depois dessa daí até agora nós estamos estudando outra formação... do PNAIC que chama. Até hoje continua.

Podemos perceber na conversa com Ondino que ele não desconsidera a importância dos cursos de formação para a sua prática, muito pelo contrário, valoriza os espaços de formação, tanto que vem participando de diferentes formações ao longo de sua trajetória. Independente de uma formação inicial concluída, Ondino jamais deixou de lecionar para a sua comunidade.

Essa conversa com Ondino foi a primeira de todas as conversas realizadas na pesquisa. Não considero que ela tenha sido a melhor das conversas, porque Ondino e eu ainda nos conhecíamos pouco. Apesar de eu ter tido uma segunda conversa com Ondino em janeiro/2017, após ter ministrado outra disciplina para sua turma, eu perdi essa gravação e infelizmente não me recordo de muita coisa que conversamos e lamento não ter podido dar continuidade ao nosso contato, que permitiria, certamente, estabelecer interlocuções entre sua formação oficial e suas *políticaspráticas* cotidianas com alunos do seu povo e de sua cultura. No entanto, gostaria de ressaltar que convivi muito com Ondino ao longo das disciplinas ministradas. Cada disciplina tinha carga horária mínima de 60h, então pude conhecer muito do Ondino durante as aulas também. Por ora, o que posso afirmar é que Ondino se formou professor *dentrofora* (ALVES, 2010) dos espaços formais de formação e, enredando diferentes aprendizagens na comunidade, nos cursos e na vida, tornou-se, e continua se tornando, professor. O pouco de história que pôde me contar me indica, ainda, que os conhecimentos de seu povo habitam seu cotidiano docente, permitindo, assim, que por meio de suas criações curriculares cotidianas, seus alunos tenham acesso a uma história que transcende a “civilização” e a perspectiva hegemônica e adentra o mundo e a cultura de seu povo Ticuna.

3.2 Prudêncio Santos, Professor indígena da etnia Kokama

Conheci Prudêncio em fevereiro de 2016, durante a realização da “Semana de Pedagogia” organizada pelos estudantes do curso de Pedagogia Intercultural Indígena no Município de São Paulo de Olivença. Prudêncio participou das atividades da Semana e percebi que ele era uma referência para os professores Kokama. Ao final do encontro, chamei Prudêncio para conversar e convidei-o a participar da pesquisa. A primeira conversa foi rápida, cerca de 20 minutos. Nós não nos conhecíamos muito bem. Já a segunda conversa que tenho gravada foi realizada em 20 de abril de 2017. É possível perceber uma grande diferença em nossa maneira de conversar. Até porque, essa segunda conversa que tenho registrada não foi o meu segundo contato com Prudêncio.

Imagem 17 - Prudêncio em São Paulo de Olivença (AM)



Fonte: Acervo do Pesquisador.

Em fevereiro de 2016 nos conhecemos e gravamos a primeira conversa no mesmo dia em que nos conhecemos. Em janeiro de 2017, retornei a São Paulo de Olivença para ministrar a disciplina “Organização Curricular para as Escolas Indígenas” no curso de Pedagogia Intercultural²⁹. Prudêncio me convidou para ir até a sua comunidade. Conheci a comunidade indígena Kokama Monte Santo, a casa de Prudêncio e sua família. Almoçamos juntos e passamos a tarde conversando.

Voltei a encontrar com Prudêncio no dia 19 de abril de 2017, um dia antes da segunda conversa gravada. Passamos o dia inteiro juntos, à procura de Ondino, numa aventura pelos Rios Solimões, Camatiã e Jacurapá. Essa relação de proximidade com Prudêncio permite compreender melhor não apenas o que significam nossas falas, mas também os nossos silenciamentos. Prudêncio sempre pareceu compreender bem o que venho pesquisando e a importância para mim de sua participação nesta pesquisa. Quando o convidei a participar, ele disse o seguinte:

Prudêncio: Eu entendi perfeitamente e eu quero participar, mas em compensação eu queria que... eu já falei para a professora Célia... é que eu quero continuar meu estudo. Quero que me dê um Norte para eu seguir. Eu já fiz a pós, agora eu pretendo continuar

²⁹ Dividi a disciplina com o professor indígena terena Antônio Carlos Seizer, graduado em Matemática e Pedagogia Intercultural. Seizer é mestre e doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

meus estudos. Qual seriam as possibilidades para a pessoa indígena? Esse é o retorno que eu quero, não vou querer nada de valor, dinheiro, não. O que eu quero é que me oriente. Se pode ou não pode.

Leonardo: Eu vou dizer o que eu posso fazer, porque, por exemplo, qual é a minha intenção? A minha intenção é fazer minha tese porque depois eu quero voltar a trabalhar na UEA e futuramente, isso não é uma coisa do dia para a noite... Por exemplo, doutorado são quatro anos. Mas eu quero, futuramente, poder fazer parte de um programa de pós-graduação com outros colegas, mas isso vai demorar. Então, a curto prazo, como eu posso te ajudar? Eu posso te ajudar disponibilizando meu e-mail para ir conversando com você. Então assim, vamos supor que vai abrir um mestrado em tal lugar... você fez a *lato-sensu*, né? Especialização?

Prudêncio: Fiz.

Leonardo: Você quer fazer um mestrado?

Prudêncio: Isso.

Leonardo: Você quer fazer mestrado em quê? Em Educação?

Prudêncio: Indígena. Na área de educação indígena.

Leonardo: Vamos supor que abriu mestrado em tal lugar, o que eu posso fazer com você é ir te avisando o que eu souber, porque eu também não sei de tudo, o que eu souber. Você tem e-mail?

Prudêncio: Não, eu desativei, mas eu vou...

Leonardo: Porque se você não tiver, eu te dou meu telefone e o que eu posso fazer é ir te mandando “olha, tal lugar tem inscrição, tal lugar tem inscrição” e te ajudar a construir um projeto para você entrar, isso eu me disponibilizo a fazer. Agora, eu não tenho condições, porque assim, se eu fosse professor de um programa de pós-graduação, eu poderia até te chamar para o meu grupo de pesquisa e te orientar, mas eu não posso fazer isso na universidade, porque eu não tenho como. Então o máximo que eu posso fazer é te ajudar para você tentar em outros lugares, entendeu? E eu espero que no futuro, daqui uns dez anos, eu possa participar de um programa e receber orientandos indígenas e não indígenas, mas no momento a forma como eu posso te ajudar é essa: te mandar as informações e te orientar na escrita do projeto. Isso eu me disponibilizo. Esse é meu compromisso. Eu estou sendo muito sincero com você, eu não posso ser seu professor de mestrado, porque eu não dou aula em um mestrado, eu só dou aula na graduação, entendeu? Ficou claro?

Prudêncio: Claro! Sim!

Leonardo: Você acha que essa ajuda já é boa?

Prudêncio: É grande!

Leonardo: Então, tá bom! Porque dessa forma eu posso contribuir sim, e deixo meu contato com você, deixo meu telefone, e no que eu puder te ajudar, a gente vai conversando. Entendeu?

Prudêncio vive na comunidade de Monte Santo, bem próxima à sede do município de São Paulo de Olivença, mas o transporte é feito de rabeta³⁰ (Imagem 18) pelo Rio Solimões. Esse início de diálogo com Prudêncio mostra que ele possui graduação e curso de especialização e tem interesse em seguir os estudos, fazendo pós-graduação com foco em educação indígena. Prudêncio sabia que eu era professor da Universidade do Estado do Amazonas e por isso pediu minha ajuda. Prudêncio não é o único indígena licenciado com interesse e condições de cursar um programa de pós-graduação.

³⁰ Canoa com motor: rabeta, rabetinha ou pec-pec, como é conhecida na região.

Imagem 18 - Rabetinha, Canoa com motor. Rio Solimões, São Paulo de Olivença – AM



Fonte: Acervo do pesquisador (janeiro de 2017).

O município mais próximo de Prudêncio com curso de Pós-Graduação *stricto-sensu* é o de Benjamin Constant (BC), o Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Nesse campus da UFAM, tem o Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. Mesmo assim, torna-se inviável que Prudêncio curse mestrado em Benjamin Constant, vivendo em São Paulo de Olivença. Uma viagem média de cinco horas de lancha pelo Rio Solimões separa os municípios. Além disso, há o limitador de o programa não ser na área de pesquisa em que Prudêncio tem interesse.

Na área de Educação, no estado do Amazonas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) possui curso de Mestrado e Doutorado em Educação, em sua sede em Manaus; e a Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas aprovou o Mestrado em Educação em 2019, a primeira turma irá iniciar este ano (2020). Os Programas de Pós-Graduação ainda são escassos no Norte do País. Do total de 7.042 cursos de pós-graduação³¹ credenciados pela CAPES, apenas 377 estão localizados na região Norte e apenas 283 programas de pós-graduação, de um total de 4638, estão localizados na região. Na área de Educação, dos 190 programas e 284 cursos credenciados pela CAPES, apenas 15 programas e 20 cursos de pós-graduação (13 mestrados acadêmicos, 1 mestrado profissional e 5 doutorados acadêmicos e 1 doutorado profissional) estão situados no Norte do país.

A pouca oferta intensifica a mobilidade de indígenas que migram do Norte do país para as demais regiões brasileiras. Se na educação básica existe um fluxo intenso entre comunidade e cidades, quando se trata de graduação e pós-graduação, essa mobilidade se amplia em distância e se reduz em quantidade. Outro ponto que chama atenção nessa primeira fala de

³¹ Mestrado (acadêmico e profissional) e Doutorado. Fonte: Plataforma Sucupira – Capes: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQWNHksjYjWE.sucupira-213>. Acesso em: 18/02/2020.

Prudêncio é a sua convicção de que quer fazer um mestrado em educação indígena. Ele não anseia apenas por fazer o mestrado, ele sabe o quer. Na nossa segunda conversa, ficou mais claro o porquê. Prudêncio aposta na escola como um *espaçotempo* de revitalização da língua e cultura Kokama.

Leonardo: Eu queria que você me dissesse – não precisa achar que eu quero que você me diga que você acredita – eu não estou julgando o que você está me falando como certo ou errado; não é essa a minha intenção, mas eu quero de fato entender se você acredita que a escola é um *espaçotempo* para ensinar a cultura indígena.

Prudêncio: Hoje a gente vê que os nossos idosos não dominam mais a língua materna. Eles têm a cultura, produzem o artesanato, fazem a roça, plantam; então eles têm aquele hábito cultural, mas na parte da língua materna eles não têm o domínio. Então a escola, a gente vê que é um espaço onde deve ser trabalhada a língua materna para nossos alunos e professores levarem para os nossos idosos o conhecimento da língua materna. Ao contrário dos Ticuna, que dominam a língua materna. Então, já vem de casa para a escola e na nossa está sendo invertido: da escola o conhecimento vai para a casa. Os alunos que aprendem aqui já levam o conhecimento para os pais. Às vezes eles dizem: “professor, papai não sabe o que é isso; a mamãe não sabe o que é isso”. Então a gente fala: “explica para ele, vai colocando e vai ensinando”. Ao invés dele ensinar, você vai ensinar ele. Sobre a pergunta que o senhor fez, eu digo: a escola é um espaço muito importante para se trabalhar a língua materna. Está sendo muito... muito importante.

Quando Prudêncio narra que escola está servindo como *espaçotempo* de revitalização da língua e da cultura Kokama, ele evidencia a importância de realizar pesquisas *nosdoscum* os cotidianos escolares: “...na nossa está sendo invertido: da escola o conhecimento para a casa. Os alunos que aprendem aqui já levam o conhecimento para os pais”. Os usos que os Kokama fazem da escola “desobedecem a lei do lugar” (CERTEAU, 2012, p. 87) e tecem uma outra história da relação escola-comunidades indígenas. Ou seja, a fala de Prudêncio ajuda a reafirmar que a escola é produzida no fazer cotidiano dos *praticantespensantes*. É vã qualquer tentativa de se definir os sentidos das escolas que não seja por meio de suas práticas cotidianas, dos seus “usos” (CERTEAU, 2012).

A fala de Prudêncio marca uma distinção fundamental para se compreender a diferença da função social de uma escola indígena em um contexto de revitalização cultural e linguística, para a função social de uma escola indígena em um contexto em que a comunidade tem a língua indígena como língua materna e a sua cultura viva. Para muitas pessoas, o uso da língua é um fator determinante para diferenciar o indígena do não indígena. Há que se considerar, no entanto, a história de cada povo para que se perceba quais as condições de possibilidade dele sustentar a sua língua em um contexto marcado por preconceito, discriminação, em um contexto de subalternização e silenciamento.

Na Semana de Pedagogia realizada em fevereiro de 2016 pelo curso de Pedagogia Intercultural da UEA em São Paulo de Olivença, os professores indígenas Kokama convidaram um ancião para participar. Este fez uma intervenção falando cerca de cinco minutos na língua Kokama. Mesmo sabendo que quase ninguém entendia o que ele falava, o que ele quis mostrar

para todos os presentes é que a língua Kokama está viva no município. Ao final, ele disse em português que quem quisesse aprender Kokama bastava procurá-lo que ele estava disposto a ensinar. Seria isso ser professor-leigo? Será que os conhecimentos de um curso de formação oficial superariam aqueles da língua para que o ancião pudesse “ser professor”? Considero, ainda, que o que houve com a língua Kokama não é um processo de esquecimento por mero desuso, mas uma produção de silêncio (POLLAK, 2010).

Não apenas o uso da língua, mas o imaginário que se tem de determinados estereótipos, do uso de roupas e adereços, tudo isso contribui para a dificuldade em perceber o indígena ordinário, o indígena comum, o indígena presente nos cotidianos. A produção de invisibilidade é tão grande, que na comunidade Monte Santo existem diferentes locais com palavras indicando que aquela comunidade é uma comunidade indígena (Imagens 22 e 23) e mesmo assim ainda se questiona a existência ou não de indígenas naquele lugar.

Imagem 19 - Casa Comunitária Kokama



Fonte: Acervo do Pesquisador.

Imagem 20 - Escola Municipal Indígena Kokama Yatyry Ikwa



Fonte: Acervo do Pesquisador.

Leonardo: Então, eu já aprendi que tem coisa que eu vou conseguir com o tempo e talvez nem consiga, porque tem coisas que talvez eu não seja capaz de entender. Tenho que conviver para entender um pouco mais. Mas me chamou atenção... Acho que era sua prima que veio com a gente, não foi? Daquela vez que a gente veio para cá em janeiro... Tinha uma senhora que até bateu fotos com a gente e almoçou com a gente, era tua prima?³²

Prudêncio: Era.

Leonardo: E ela perguntava assim: “mas tem índio aqui ainda”? Lembra que ela fez essa pergunta?

Prudêncio: Lembro.

Leonardo: E aí eu fiquei curioso para saber o seguinte: como é essa relação da comunidade com a identidade Kokama?

Prudêncio: Essa prima é de lá da cidade e ela não tem conhecimento da questão indígena. Para ela, o índio é aquele que vive lá na selva.

Leonardo: Aquele que ela viu lá nos livros?

Prudêncio: Aquele que ela lê nos livros. Por isso ela fez essa pergunta.

Leonardo: Então se não estiver vestido daquele jeito, não tem índio.

Prudêncio: Não só para ela, tem várias pessoas.

Leonardo: Tem muita gente. Mas e para as pessoas que vivem aqui na comunidade? Eles se identificam como Kokama? Você percebe isso?

Prudêncio: Sim. Agora, há uma coisa assim: várias pessoas e até mesmo professores, eu vejo que ainda não têm preparação para lidar com essa questão indígena. Se for Kokama, muitas vezes dá para perceber na conversa deles que Kokama, Kambeba, essas etnias que não têm muita influência no reconhecimento há muitos tempos, não é índio. Aqui, o que mais é considerado indígena aqui em São Paulo; não só aqui, mas no Alto Solimões são os Ticuna. Por quê?

Leonardo: Porque fala a língua.

Prudêncio: Vão direto na língua. Se não falar a língua, não é índio.

A narrativa de Prudêncio revela a dificuldade que Kokamas e Kambebas possuem em ser reconhecidos como indígenas, por conta do processo histórico de apagamento de suas línguas e culturas. Suas histórias fazem parte daquelas que a História não conta. Suas culturas são invisibilizadas pelos modos hegemônicos de se definir e de se compreender os indígenas em nosso país. Sua língua é considerada inexistente. E o esforço de Prudêncio é exatamente para subverter esta lógica e desinvisibilizar não só a língua Kokama, mas, a partir dela, reafirmar essa identidade que é cultural, étnica e social.

Como vimos no capítulo anterior, o movimento organizado dos indígenas Ticuna foi muito importante nesse processo de reconhecimento pela sociedade de entorno. O mesmo processo vinha ocorrendo com os Kokamas e Kambebas – ao mesmo tempo. Kokamas e Kambebas têm suas identidades cotidianamente postas em suspeição na região do Alto Solimões. Tendo me dado conta desse problema e diante do questionamento da prima de Prudêncio, decidi lhe perguntar quando foi que ele teve ciência de que era Kokama, de que era indígena.

³² Em janeiro de 2017, tive a possibilidade de conhecer a “Comunidade Monte Santo”, onde Prudêncio reside.

Na viagem que fizemos da cidade de São Paulo de Olivença à sua comunidade, Prudêncio ofereceu carona a uma prima.

Leonardo: E quando você se reconheceu como indígena Kokama?

Prudêncio: Em 2001.

Leonardo: Como foi isso?

Prudêncio: Foi através do nosso colega Paulo Mendes. Você já ouviu falar?

Leonardo: Nunca ouvi falar.

Prudêncio: Ele é um líder do movimento Ticuna, mas desde 1960 por aí que ele está no movimento.

Leonardo: Ele ainda é vivo?

Prudêncio: Sim.

Leonardo: E de onde ele é?

Prudêncio: Ele é de Vendaval, mas agora ele mora no Umariacu, lá em Tabatinga.

Leonardo: Em Tabatinga?

Prudêncio: Sim. Ele tem casa em Tabatinga. A Mislene é filha dele. A Mislene, chefe lá da FUNAI-Tabatinga. Se quiser falar com ele é só através dela. Vai à FUNAI, fala com a Mislene e diz que precisa conhecer seu pai e você chega até ele. É um cara muito legal. Através dele... Ele veio para a comunidade e explicou como era o movimento e que nós tínhamos os nossos direitos. Disse que nós também somos uma etnia igual a deles. Não só nós, mas outras etnias que tinham os mesmos direitos que qualquer um do Brasil. Ele falou: “só que é o seguinte. Você tem que participar de encontros, reuniões, porque através disso você terá o conhecimento, descobrindo o valor que você tem. Você não é só uma pessoa que não tem valor além do brasileiro”. Através dele, a gente foi tendo o conhecimento. A partir disso, a gente foi se organizando na comunidade, formamos a nossa organização local. Teve uma divisão com a cruzada em termos de liderança, porque, na época, a cruzada que predominava no território. A cruzada tinha os membros da igreja, e eram eles que comandavam. Não tinha presidente na comunidade, não tinha cacique. O líder maior da cruzada era o diretor da igreja. Ele era o líder maior da comunidade. E a partir de 2001 a gente já formou outro grupo indígena já tendo cacique, conselho local, agente de saúde ainda não, mas foram essas as lideranças que começaram a se formar.

Leonardo: Quem eram vocês que estavam à frente do movimento?

Prudêncio: Era eu, Lucimar e o Carmino, que não mora mais aqui. Ele foi o primeiro cacique dos Kokama aqui. Lucimar, o professor José Maria, o Nilson, o pai do cacique de Monte Santo. Foram essas as famílias. Seu Rodrigues, também era veterano. O restante se associou como sócio, não como diretoria. Então, foi assim a formação da organização local do povo na comunidade.

Leonardo: Foi aí que vocês começaram a lutar pelo reconhecimento desse local como sendo um território indígena?

Prudêncio: Exatamente. A partir daí a gente começou a trabalhar nessa questão territorial também.

Sobre a identidade indígena, Pacheco de Oliveira (2016) observa que a Constituição Federal de 1988 conceitua terra indígena, mas em momento algum define quem é o indígena. Para uma definição legal, faz-se necessário apelar para o Estatuto do Índio³³ e para a Convenção 169³⁴ da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais. No Estatuto do Índio, datado de 1973, encontramos as seguintes definições:

Art. 3º Para os efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:
I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional;

II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal - É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos

³³ Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973.

³⁴ Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004.

outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo, estarem neles integrados.

Art. 4º Os índios são considerados:

I - Isolados - Quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional;
 II - Em vias de integração - Quando, em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;
 III - Integrados - Quando incorporados à comunhão nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições característicos da sua cultura.

Para Pacheco de Oliveira (2016), tal conceituação deveria ser vista com muito cuidado e carecia de uma definição mais clara e unívoca, assentada exclusivamente na autotclassificação. Para o autor, a Convenção 169, promulgada em 2004, vai ao encontro de sua proposição:

É muito comum que, em contextos regionais, não se reconheça a existência ou a presença de indígenas, mas apenas de ‘caboclos’ ou termos assemelhados, que visariam caracterizar os indígenas como ‘já aculturados’ (e, ‘portanto, não mais indígenas’). Por isso, eu recomendava, partindo de uma definição coletiva, operar com uma definição clara e unívoca, assentada exclusivamente na autotclassificação: indígenas são pessoas que pertencem a ‘toda coletividade que, por suas categorias e circuitos de interação, se distingue da sociedade nacional, e se reivindica como indígena’ (PACHECO DE OLIVEIRA, 1994, p. 126). É justamente isso que faz a Convenção 169 em seu artigo segundo, após dizer que classificações exteriores, procedentes de instâncias legais ou administrativas, não devem ser consideradas decisivas: “a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos a que se aplicam as disposições da presente Convenção” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 301-302).

A coletânea *Etnicidades en construcción: Identidade y acción social en contextos de desigualdades*, publicada pelo *Instituto de Estudios Peruanos*, reúne cinco trabalhos que versam sobre desigualdades, suas origens, formas de expressão e como o Estado e a sociedade têm enfrentado essa questão. O trabalho de Ricardo Cuenca (2014) tem como objetivo principal identificar em que grau a formação superior de indígenas influencia para que os assuntos indígenas estejam pautados nas agendas públicas.

Para isso, ele entrevista profissionais indígenas e mostra como a emergência de políticas públicas diferenciadas, que atendem às demandas das populações indígenas, impulsionou a incorporação de profissionais indígenas na estrutura do Estado. Estes profissionais, no entendimento do autor, converteram-se em uma alternativa para o desenvolvimento de uma agenda étnica. Segundo Cuenca, as lutas por reconhecimento e pelo direito à diferença têm contribuído para consolidar ações de reivindicação de grupos tradicionalmente excluídos, nas perspectivas econômica, política e cultural, que se entrelaçam.

Ainda para Cuenca, os movimentos indígenas hoje não buscam apenas compreender seus próprios interesses, mas também se envolvem em questões estruturais de interesse

nacional. Segundo o autor, há uma virada epistemológica sobre o que é ser indígena. Para ele, o binômio histórico e tradicional indígena-campesino vem sendo cada vez mais esvaziado, dando espaço para pensar o indígena urbano: “ya no es posible ni permitido considerar a los pueblos autóctonos como rurales en su esencia, puesto que muchos de ellos viven en la actualidad en ciudades medianas o en las capitales”.

Ele afirma, ainda, que as identidades étnicas, fundamentalmente as andinas, se construíram sobre uma base de assimetrias assentadas em estruturas coloniais de poder, como resultado da globalização da economia de livre mercado e pela crise do regime socialista. A etnicidade é um instrumento de ação política frente ao Estado e a outros grupos dominantes. No entanto, ela se define como uma relação dialética entre a identidade individual e coletiva, entre uma autoidentificação e a categorização social. Afinal, os indígenas se definem tanto por sua língua, por seu território, por suas características étnicas, quanto por sua ação, por seu compromisso em movimentos e organizações. A intensidade de envolvimento nessas agendas também é fator étnico importante.

Sem ter tido tempo de analisar de maneira mais apurada, arrisco dizer que a existência de cursos de formação de professores indígenas e políticas públicas que inserem esses profissionais na estrutura do município de São Paulo de Olivença tem sido um fator importante para a consolidação de grupos e movimentos indígenas no município, como vimos com a criação da OGPTB no capítulo anterior e indo ao encontro da análise de Ricardo Cuenca.

Na conversa a seguir, Prudêncio narra como se tornou professor e fala da importância do docente em sua comunidade.

Leonardo: Eu queria saber de você como que você se tornou professor? Como foi isso? Por que você se tornou professor? Pode começar de onde você quiser.

Prudêncio: Eu sou filho único, eu fui criado com meus avós. Então assim, a gente morava distante daqui do município, dentro do rio Camatiã. Lá não tinha escola e logo se formou uma comunidade aqui na saída do rio Camatiã e a comunidade se formou através da religião da cruzada, pelo nosso missionário, irmão José, que reunia povos e implantava uma cruz e formava uma comunidade. Então a gente sempre frequentava, de lá para cá. Eu tinha dois anos e lá de dentro do Camatiã a gente vinha final de semana, para participar da reza, a gente passava a semana para lá e final de semana voltava. Meus avós acharam melhor a gente morar aí, então passamos a morar aí. Eu comecei a estudar lá. Na época, eu tinha quatro anos e sempre meus avós me deram incentivos: “estuda, estuda para ser alguma coisa na vida”, e eu estudei. Estudei lá primeiro, na época não tinha educação infantil, era pré-primário.

Leonardo: Você lembra mais ou menos que ano era isso? Você tem quantos anos?

Prudêncio: 1980. Eu tenho 43 anos. Então eu fiz até a terceira série, porque era série, né, lá na comunidade, e lá não tinha um estudo mais do que a terceira série, eu teria que fazer aqui na sede do município, três quilômetros daqui para lá, teria que vir de canoa. E na época não tinha *mobilidade de catraia*³⁵. Cada qual era por si. Os pais que tinham que fazer esforço. Então o nosso professor pegou a turma da terceira série e

³⁵ Transporte fluvial de estudantes e professores.

moveu para a quarta e já encaminhou para estudar aqui na sede do município. Nós viemos estudar para cá, na sede do município, fizemos a quarta série, quinta, sexto, sétimo, oitavo, até o ensino médio. Em 1991, eu me matriculei no primeiro ano, aí não tive condições mais de continuar e parei, parei no primeiro ano. Com o falecimento do meu avô, eu fiquei desmotivado. Eu também tinha um sonho de servir o exército, me alistei, fiz todas as inspeções e na última inspeção eu fui barrado porque em um jogo de futebol eu contundi minha rótula, aí eu não fui, eu estava tão alegre para ir e não consegui ir.

Leonardo: Então seu sonho era ser militar?

Prudêncio: Meu sonho era ser militar, servir à pátria, defender minha pátria, e nessa hora acabou todo o sonho, fiz tudo de militar, aí eu me “catei” para o mundo, fui embora andar. Fui viajar, eu estava viajando por aí, passei dez anos fora.

Leonardo: Onde?

Prudêncio: De eu viajar de Tabatinga até Tefé.

Leonardo: Entendi.

Prudêncio: Aí lá fora eu me deparei [com o fato de] que eu precisava ter o estudo completo. Aí, depois de dez anos.

Leonardo: Você viajava sem ninguém ou ficava na casa de alguém? Como era?

Prudêncio: Eu viajava no Recreio³⁶.

Leonardo: Mas você morava no Recreio?

Prudêncio: Sim, é porque em um dia eu estava em uma cidade, em outro eu estava na outra e ia embora, esse percurso que ele faz, subindo e descendo.

Leonardo: E você ficou assim por dez anos?

Prudêncio: Dez anos. Aí eu voltei. Quando eu voltei, era em 2001. Aí surgiu a alfabetização solidária para educar os idosos. Então a comunidade fez uma reunião, eu já tinha voltado para a comunidade. A comunidade fez a reunião lá para eleger um monitor para a alfabetização solidária, para fazer a capacitação no Mato Grosso, lá na universidade. A comunidade me eleger para eu ser o monitor da turma e fazer a capacitação lá. Eu fui... fui para Cuiabá.

Leonardo: Você se disponibilizou para fazer? Você se ofereceu ou a comunidade te escolheu sem você se oferecer?

Prudêncio: Sem oferecer, a comunidade que escolheu.

Leonardo: E como que é essa escolha? Como que seu nome surgiu?

Prudêncio: A escolha é assim, eu já tinha um pouco de conhecimento na área de educação e sempre meu trabalho foi participativo com a comunidade, sempre eu ajudava a comunidade, nos trabalhos, em tudo. Aí a comunidade viu.

Leonardo: Viu que você era bom para fazer esse curso?

Prudêncio: Bom para fazer esse curso e assumir a turma.

Leonardo: Mas você não tinha acabado ainda o ensino médio?

Prudêncio: Não, eu estava no primeiro ano, eu fui fazer o curso lá e eu voltei, trabalhei com a turma da alfabetização solidária e daí que eu vim me atentar.

Leonardo: Você ficou quanto tempo no Mato Grosso?

Prudêncio: Uns 15 dias, eu acho. Aí eu assumi a turma e fiquei pensando “eu vou terminar meu estudo”. Aí eu vim me matricular na EJA, eu terminei o ensino médio na EJA. Na época, não tinha magistério, era acadêmico e EJA. No próximo ano eu me matriculei no primeiro ano do acadêmico, eu fiz o primeiro, segundo e o terceiro de novo. Aí eu terminei o ensino médio e no último ano do ensino médio, eu estava fazendo o terceiro ano, chegou um curso de enfermagem para técnicos.

Leonardo: Deixa eu só fazer uma pergunta rapidinho, enquanto você estava fazendo o ensino médio, você também estava dando aula? Ou não, só ficou estudando?

Prudêncio: Eu dava aula, porque só era aos sábados.

Leonardo: As aulas que você dava eram só aos sábados?

Prudêncio: Só aos sábados.

Leonardo: Você fazia o ensino médio de segunda à sexta.

Prudêncio: À noite.

Leonardo: E fazia a alfabetização na comunidade aos sábados?

Prudêncio: Aos sábados. E ao mesmo tempo eu estudei enfermagem, eu fiz o auxiliar de enfermagem.

³⁶ Barco que faz transporte de passageiros.

Leonardo: Isso já era mais ou menos que ano?

Prudêncio: Isso era em 2003. Em 2002 teve o concurso público municipal e na época não tinha terminado o ensino médio e eu fiz para auxiliar de serviços gerais, consegui passar e fiquei trabalhando na escola como auxiliar de serviços gerais, terminei o período da alfabetização solidária e eu já continuei como funcionário da escola.

Leonardo: Da sua comunidade?

Prudêncio: Da minha comunidade. Fiquei lá trabalhando e como eu já tinha terminado o ensino médio e eu gostei de trabalhar com os alunos adultos, em 2010 teve outro concurso, aí já não fiz para auxiliar de serviços gerais, fiz para professor, passei para professor indígena.

Leonardo: O concurso era para professor indígena? Não precisava ter magistério?

Prudêncio: Não, não precisava não. Aí eu passei e teria que optar se eu ficaria como auxiliar geral ou como professor e eu optei para professor. Então a partir daí eu comecei a trabalhar dentro da educação escolar indígena através de reuniões em que a gente tinha conferências lá fora. E você aprende muito. Então isso me motivou muito para que eu pudesse atuar como professor indígena e eu sou muito voltado para a questão escolar indígena, só que uma coisa que faltou eu colocar... Foi muito difícil eu chegar até onde cheguei. Nesse período, eu tinha de vir de lá da comunidade a remo para cá, não tinha motor, a gente vinha a remo.

Leonardo: Quanto tempo era?

Prudêncio: A remo dá uma hora.

Leonardo: E no motor é quanto tempo?

Prudêncio: No motor dá uns 20 minutos. Então foi assim, e hoje eu vejo que o meu esforço valeu a pena, não só para mim, para a comunidade. Em 2007 teve o vestibular para formar a turma do PROINDI e eu passei também para cursar o PROINDI e lá eu me aperfeiçoei mais e hoje eu estou aqui para colaborar com quem precisar da minha colaboração, em que eu puder ajudar nos trabalhos de pesquisa, eu me disponibilizo muito. Porque eu sei que é um trabalho muito importante, e isso vai ficar na história do acadêmico. Sempre ele vai lembrar de alguém que contribuiu com o seu estudo e eu faço isso de coração para o senhor e pode contar comigo, se você precisar e eu puder contribuir eu posso contribuir com o senhor.

Leonardo: Muito obrigado, Prudêncio!!! Deixa eu te fazer outra pergunta, você começou o PROINDI em 2007?

Prudêncio: Foi.

Leonardo: Então você começou o PROINDI antes do concurso para professor?

Prudêncio: Estava no PROINDI já. Inclusive a nossa turma foi a maior aprovação dos professores da turma do PROINDI. Foram 36 professores, nossa turma era de 46 e foram 36 aprovados de 62 vagas.

Leonardo: E quando vocês terminaram o PROINDI? Quando acabou?

Prudêncio: Em 2014.

Leonardo: Foi de 2007 a 2014?

Prudêncio: É porque ficou em uns acertos lá e perdemos um ano.

Leonardo: E depois de formado no PROINDI, isso aumentou seu salário na prefeitura por conta da sua formação docente?

Prudêncio: Aumentou porque tem o plano de carreira, aí vai de acordo com a formação.

Leonardo: Você então agora é um professor indígena do município efetivo e você já é enquadrado no município como tendo ensino superior?

Prudêncio: Isso.

Leonardo: Prudêncio, você é feliz como professor?

Prudêncio: Sou feliz porque o professor não é simplesmente um professor, ele é uma liderança na comunidade e a comunidade gosta muito desse professor, o líder, que ajuda, que contribui. Eu trabalho junto com os profissionais de saúde também e eu me sinto feliz e eu pretendo avançar mais.

As falas de Prudêncio mostram o quanto ele persegue uma formação que lhe permita, de modo mais qualificado, intervir na comunidade positivamente. Evidencia, também, um modo peculiar de uso da escola – como professor e como aluno – de modo subversivo.

Prudêncio se serve da escola e da formação oficial, oferecida pelo Estado, para reafirmar sua etnia e a cultura, procurando, como aluno e como professor, não só contar a história, mas valorizar o presente indígena. Encontra, deste modo, além do pensamento certeuniano e a questão dos usos e a noção de *políticaspráticas* cotidianas, a argumentação de Cuenca.

3.3 Eronilde Fermin, Professora Indígena da etnia Kambeba/Omágua

Nesta seção, dedico-me às narrativas autobiográficas de Eronilde Fermin, professora indígena da etnia Kambeba/Omágua. As conversas com Eronilde são as mais longas conversas que tenho gravadas e ela é a interlocutora com quem mais passei a ter contato, inicialmente pela facilidade de comunicação, por ela viver na zona urbana, e depois pela amizade que criamos ao longo desses anos de pesquisa.

A mudança no cenário político nacional a partir do golpe de 2016 influenciou as políticas locais em diferentes municípios e estados brasileiros e isso não foi diferente no Amazonas e em São Paulo de Olivença. No início de 2016, quando iniciamos a pesquisa, o prefeito de São Paulo de Olivença estava encerrando um período de oito anos (dois mandatos) à frente do executivo da cidade. Foi durante este governo, como poderemos ver nas narrativas de Eronilde, que os indígenas das etnias Kambeba e Kokama conseguiram nomear representantes para ocupar um cargo estratégico de coordenador das escolas indígenas junto à Prefeitura do Município. Antes, este cargo era ocupado somente pelos indígenas Ticuna, como narra Eronilde:

Eu comecei o meu trabalho em 2010, dando aula. Foi quando o prefeito viu que o meu trabalho era uma coisa muito grandiosa, que a comunidade gostava. Eu fazia o meu trabalho bem dedicado mesmo. Ele deu oportunidade, não porque ele quis, mas pela nossa luta. Ele fez uma convocação das etnias, para apresentar seus professores, para escolher um coordenador. Ele também diagnosticou que lá na coordenação só tinha os parentes Ticuna.

Na primeira conversa com Eronilde, ela contou um pouco da sua história, da história dos Kambebas em São Paulo de Olivença e de como se tornou Cacique Geral. Ela vinha há algum tempo fazendo pesquisa nos arquivos antigos da cidade e com os mais velhos para tentar escrever a história do seu povo na região do Alto Solimões. Em nosso primeiro encontro, ela me mostrou um livro que estava escrevendo com muitos registros que vinha juntando ao longo dos anos em que está Cacique Geral do Povo Kambeba. Esse livro chegou a ser revisado por um professor universitário e encaminhado para uma editora universitária para publicação, mas até o momento não foi publicado. Eronilde confessou, em algumas conversas, que não estava

totalmente feliz com a edição final, por terem excluído algumas partes que ela considerava importantes, que questionavam a historiografia hegemônica, o que não foi levado em consideração pelos revisores.

Fui aprendendo, nas conversas com Eronilde, Ondino e Prudêncio, que não cabia a mim fazer um interrogatório em busca de datas, nomes e momentos com tanta exatidão. A história dos povos indígenas tem como tradição a oralidade e não é por isso que essas histórias são menos valiosas ou menos verdadeiras. Afinal, o que é a verdade nas histórias? As histórias são parciais e são perspectivistas e, por isso, fiz a opção de fazer ecoar as histórias dos meus interlocutores sem submetê-las a algum outro crivo que pudesse colocar em xeque as narrativas por eles produzidas. Não é este o objetivo desta tese.

As narrativas de Eronilde são tão densas que confesso que tive uma grande dificuldade em selecionar as conversas que entrariam ou não na tese, mas tive que fazê-lo e fiz. Foram mais de setenta páginas de transcrição de conversas, sem falar, como já disse, nas tantas outras conversas que vamos tendo por aplicativos, redes sociais e nos encontros que fomos tendo em outros *espaçostempos* para além de São Paulo de Olivença, principalmente as conversas que tive e que me fizeram também ter a sensibilidade de não questionar os meus interlocutores em busca de informações muito detalhadas, como datas.

Conheci Eronilde em fevereiro de 2016, enquanto ministrava a disciplina de Didática Intercultural no curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas para a turma do Ondino. A Profa. Adria Duarte, que ministrava a disciplina na outra turma do mesmo curso, e a Profa. Célia Betiol, que estava no município realizando sua pesquisa de doutorado, sugeriram que fizéssemos uma visita ao Sítio Arqueológico do Povo Kambeba, localizado na sede do município de São Paulo de Olivença, próximo à residência de Eronilde. A visita foi guiada por ela.

Durante a visita, Eronilde contou a história do povo Kambeba e as dificuldades encontradas por ela para manutenção do sítio arqueológico. Este local era considerado sagrado para o povo Kambeba que vivia em São Paulo de Olivença. Em nossa primeira conversa, Eronilde narrou a história deste território e sua importância para o povo Kambeba, mostrando que não é possível falar da história indígena sem considerar a disputa pelo território e a violência a que os povos indígenas são submetidos.

Imagem 21 - Eronilde Fermin no Sítio Arqueológico do Povo Kambeba no município de São Paulo de Olivença (AM)



Fonte: Acervo do Pesquisador (janeiro de 2017).

Eronilde: Nós sempre fomos moradores daqui, porque aqui foi uma aldeia.

Leonardo: Como é o nome daqui? É Santa Teresa?

Eronilde: O nome dela, primeiro, quando era aldeia, era Kariwazal.

Leonardo: Kariwazal.

Eronilde: Que quer dizer “pessoas sábias”, que possuem o mesmo saber dos brancos, que pode designar para professor, para padre, juiz... pessoas importantes, né? Era assim que eles se julgavam. Muita gente pensava que Kariwazal ou Kariuwa queria dizer bodó³⁷, aquele bodó que a gente assa. Kariuwa eu posso dizer para o professor. Kariwazal é para se tiver muitas pessoas sábias.

Leonardo: Então aqui era Kariwazal porque era um lugar com muita gente sábia?

Eronilde: E devido também ao nosso sítio, que é considerado para nós como um monumento sagrado. Eu sempre morei aqui. Nossa família foi uma das pouquíssimas que restaram do conflito, porque aqui em São Paulo era uma terra de conflito, desde sempre. Não vou dizer que foi ontem ou que foi hoje. Desde os nossos primórdios, desde os ancestrais. Eu vou contar um pouco da nossa história. Os nossos antepassados contaram para nossos pais, os pais dos nossos pais que contaram para os nossos pais a primeira história antiga, e eles contaram para nós. Ele falou que aqui, antes, era uma aldeia. São Paulo inteira era aldeia. Mas só que era aldeia Kambeba, uma próxima da outra. Aqui onde está localizada a Igreja era a aldeia “Tauté Uté” e aqui era “Kariwazal”. Havia divergência entre o próprio povo Kambeba. Não é de dizer que foi tão unido assim. Unido sim, em grupos, né? Esse grupo era unido, aquele lá era unido, mas eles tinham divergências entre eles. Então aqui era Kariwazal e, passado o tempo, vieram os conflitos, as guerras e muita morte. Passavam aqui no rio os navios, que eles consideravam um aviso de guerra. Quando eles chegavam, entravam nas casas, pegavam as meninas, estupravam, às vezes levavam e soltavam na beira do rio. Às vezes não matavam. Os meninos, eles recrutavam. Pegavam eles e levavam na marra para ser soldado de guerra. Por conta disso, o povo, quando via esses barcos, subia no morro para observar se eles já vinham próximos. Quando eles davam sinal lá em cima – que de lá dá para observar –, eles vinham, pegavam os filhos e se escondiam na mata, bem longe daqui. Deixavam as casas sem nada. Quando eles retornavam, depois de dois, três dias, para ver se o barco já tinha ido, a casa já estava incendiada. Não tinha mais casa. Quando eles não encontravam ninguém, largavam fogo.

³⁷ Peixe típico da região.

A narrativa de Eronilde não é datada, mas revela o quanto está presente na sua percepção a violência sofrida pelo seu povo. Eronilde busca revitalizar a história e a cultura do seu povo, porque por diversas vezes, ao longo do tempo, segundo ela, eles foram questionados pelo poder público, por indígenas de outras etnias e por muitas outras pessoas se eles são mesmo indígenas ou não, principalmente por não terem o domínio de uma língua própria como parte dessa cultura. Eronilde foi percebendo que foram esses processos violentos de colonização e de civilização das cidades amazônicas os principais responsáveis pelo apagamento ao qual a história, a língua e a cultura do seu povo foram submetidas.

Outra questão que também é importante ressaltar é que as conversas com Eronilde são também conversa com a Cacique Geral, ou seja, o enfoque da preocupação política com o povo acaba sendo mais presente e aparente nas suas falas do que nas conversas com Ondino e Prudêncio. Até ao narrar como se tornou professora, ela comenta sobre a preocupação que tinha com o seu povo:

Leonardo: Eronilde, me diz como foi e como é a sua história como professora. Quando começou?

Eronilde: Eu era casada com o pai dos meus filhos. Eu tenho cinco filhos. Eu já era liderança há muito tempo, só que por conta dele eu não me envolvia muito nos trabalhos, porque ele se tornou uma pessoa dependente, por nós ficarmos aqui dentro da cidade, do município, ele ficou alcoólatra. Ele ficava muito agressivo e tinha todas essas contradições. Um dia não deu mais para a gente viver junto e eu me separei. Eu já trabalhava, mas não como professora. Eu trabalhava na agricultura, em roça, mas eu já tinha o Ensino Médio completo. Quando eu me separei, continuei os trabalhos na agricultura. Eu via a necessidade do nosso povo, nas nossas escolas – que não era de escola reconhecida –, como liderança eu observava isso, a educação. Os professores iam quando queriam. Tinham todas essas questões. Em 2009, com esse novo prefeito que ganhou no município – até então a gente não tinha a oportunidade de assumir as nossas escolas –, eu procurei a administração, o prefeito e o secretário foram muito legais. Deram oportunidade para eu trabalhar em uma comunidade próxima, em São Raimundo do Universo, que é Kambeba também.

Leonardo: Fica há quanto tempo daqui?

Eronilde: Fica há uma hora daqui. Todo dia eu ia de canoa e voltava.

Leonardo: A remo?

Eronilde: Ia de motorzinho, rabetinha. Todo dia eu ia e voltava. Nesse tempo eles não davam suporte na catraia, nem tão pouco na gasolina. Eu comprava com o meu próprio recurso, fiado e para pagar no fim do mês.

Leonardo: E quanto por mês você gastava em gasolina?

Eronilde: Eu gastava quase todo o meu salário. Aí mamãe disse: “eu não vejo que vantagem você tem nisso, de todo dia você ir trabalhar e gastar e no fim do mês tirar só aquilo que não dá para nada”. Aí eu falava para ela: “eu tô vendo a qualidade e me dedicando onde eu posso ajudar nas nossas próprias escolas”. Até então, essa nossa aqui da cidade, que fica aqui no nosso bairro, não era reconhecida também. Por isso que eu fui trabalhar lá.

Após este primeiro ano atuando como professora na comunidade, Eronilde narra a “oportunidade” dada pela prefeitura para que os indígenas Kambeba e Kokama pudessem também nomear coordenadores indígenas para as suas escolas, e como ela diz, a oportunidade vem: “NÃO PORQUE ELE QUIS, MAS POR NOSSA LUTA”.

Eronilde: Então foram três candidatos da etnia Kambeba e três da Kokama. A gente fez uma eleição entre nós mesmos e eu ganhei por voto, do meu povo, tanto da zona rural quanto da urbana. Levamos para ele o nome e ele aprovou. Assim que eu entrei para a coordenação.

A primeira preocupação de Eronilde na Coordenação Indígena das Escolas Kambeba era cadastrar as escolas como escolas indígenas, porque até aquele momento elas não eram cadastradas no Ministério da Educação (MEC) como escolas indígenas.

Eronilde: O primeiro trabalho e a primeira preocupação lá dentro da coordenação, em 2011, foi cadastrar no Censo do MEC os nossos alunos, para que eles tivessem o direito diferenciado e também mais pelo reconhecimento da própria escola, para informar, tanto para o municipal quanto para o federal que nós existimos e que as nossas escolas também são indígenas. Aí essa preocupação foi de cadastrar, primeiramente, a escola. Não foi tão fácil, porque eu não queria cadastrar ela com o nome da religião, que é São Raimundo, São Sebastião. Só que às vezes...

Leonardo: Eram os nomes que elas tinham?

Eronilde: Isso! Eram os nomes que elas tinham devido à influência da igreja. Aí eu queria que cadastrasse conforme o pedido da comunidade. Eles queriam que botasse na língua, na nossa língua, que é para informar, mas nós não conseguimos. Em muitos casos, ficou o mesmo nome: Escola Municipal Indígena Kambeba São Francisco. Em algumas consegui. Nas novas que foram construídas no mandato daquele prefeito conseguimos trocar. Aqui nós temos, aqui embaixo: Escola Municipal Indígena Kambeba Uainambi, que significa beija-flor. Então ela já vem no nome na língua Kambeba. Daí a nossa trajetória, desde a coordenação.

Outro problema recorrente, enquanto Eronilde estava à frente da coordenação dizia respeito à lotação dos professores Kambebas em outras escolas, e não as escolas Kambebas.

Eronilde: Em 2010, houve também um concurso municipal. Dezesesseis professores Kambeba, já desse curso de pedagogia³⁸, conseguiram se efetivar. Só que a gente encontra uma contradição lá dentro, que a gente não consegue lotar eles nas nossas escolas. Eles são colocados nas escolas Ticuna por causa da língua portuguesa. Às vezes, os Ticuna pedem que na disciplina tenha um professor de língua portuguesa. Aí eles são mandados para outras comunidades. Às vezes também, por nós Kambeba dominarmos bem o português – não tão bem, mas falar pelo menos o básico – eles tiram os nossos professores, que já são poucos, onde deveriam fazer um trabalho de qualidade e vão fazer permutas no estado, para cobrir algum professor que é do estado, mas que está prestando algum cargo no município, em outro setor.

Até o ano de 2016, apesar das dificuldades, Eronilde ainda conseguia de alguma forma pressionar a prefeitura com o apoio da comunidade para que as mudanças fossem acontecendo, não somente na Educação Indígena, mas em outras áreas de interesse dos povos. Havia algum nível de diálogo e Eronilde tinha táticas para pressionar o governo municipal. Ela era reconhecida e respeitada como liderança e se sentia feliz pelas conquistas que vinha conseguindo, mesmo que de forma gradativa e ainda lenta.

³⁸ Curso que estava em andamento, no qual atuei como professor e fiz parte do Núcleo Docente Estruturante, o Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas.

Eronilde: Eu já posso até morrer feliz, porque é uma luta muito árdua, mas que a gente está vendo e nossas comunidades também. Eu não deixo qualquer coisa acontecer com eles e eles abandonados. Pode ser onde for. É um compromisso meu. Eu prometi. Eu fiz o meu juramento quando recebi minha posse de cacique. A gente faz o juramento de lutar pelo povo, não importa a hora, momento, lugar. Se com fome, passando fome ou de barriga cheia, tem que lutar em prol deles. Onde tem um problema, uma coisa para resolver, um chamado, eu vou. A gente vai. Não importa se vai de canoa, se vai chegar hoje ou amanhã, mas tem de ir. A minha vida é na beira desse rio, tanto do Solimões, quanto do Jandiatuba e dos outros. Onde está o nosso povo, eu estou, fazendo reunião com eles, perguntando como está a vida deles, divulgando, ajudando eles, olhando os processos seletivos. Eu aviso: hoje, eu vou passar preenchendo papel! A gente tem de ajudar da melhor forma e lutar pelos nossos direitos sociais e deles. Então eu tenho o respeito das nossas comunidades e da cidade. Nunca nenhum cacique vem em busca de alguma coisa sem passar por aqui. “Dona Eró, Eu vou atrás de falar com o prefeito sobre tal coisa. Como que a gente pode fazer?” A nossa estratégia é de nunca deixar o cacique sozinho. A gente tem que ir como grupo para pressionar. Se você for sozinho, com certeza a resposta será não. Aí chama fulano, reúne rapidinho um grupo de gente e vamos lá. “Aqui, nós viemos trazer o cacique da comunidade São Tomás. Ele veio conversar com o senhor sobre determinado assunto e por essa questão a gente gostaria de saber qual posição o senhor vai tomar”. Eu já faço toda a fala. A primeira é minha. Já dou uma injeção nele antes do cacique falar. Aí o cacique fala e o prefeito não pode correr. Essa é a estratégia nossa. Eles nunca vão sozinhos, a gente vai em busca de uma forma melhor de ajudar a comunidade e eu ganhei esse respeito da sociedade paulivence.

A narrativa acima é muito rica em evidências dos modos astuciosos por meio dos quais os praticantes da vida cotidiana usam aquilo que se esperaria que consumissem. Pequenas astúcias no contato com o poder instituído, circulando taticamente no campo de ação próprio deste. É uma narrativa que evidencia, ainda, aprendizagens cotidianas sendo usadas na solução de problemas específicos, transcendendo aquilo que, formalmente, esses praticantes aprenderam.

Na segunda vez que voltei a São Paulo de Olivença, no começo de 2017, para encontrar com os meus interlocutores, as conversas com Eronilde passaram a ganhar outro tom. O ano de 2016 tinha sido um ano muito difícil para todos nós brasileiros que nos preocupamos com a defesa da democracia no nosso país. O golpe de estado sofrido pela presidenta Dilma Rousseff foi sentido fortemente por todas as diferentes esquerdas brasileiras, campo político no qual me incluo. Confesso que o retorno a São Paulo de Olivença foi celebrado por mim com muita alegria, pois eu imaginava que chegaria lá e não sentiria tanto os impactos das transformações que sofríamos no cenário nacional. Acabei frustrando as minhas expectativas.

A mudança da gestão da prefeitura no ano de 2017 fez com que Eronilde e os Kambeba passassem a sofrer retaliações por parte da gestão que assumiu, pois ela havia se candidatado à vereadora na eleição de 2016 e apoiado outro candidato à prefeitura. Quando estive em São Paulo de Olivença, em janeiro de 2017, juntamente com o professor Antonio Carlos Seizer, que é indígena Terena e membro do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, chegamos a mediar uma conversa entre os Kambeba, a secretaria de educação e a prefeitura de São Paulo

de Olivença, na tentativa de garantir que os direitos do povo Kambeba de nomear seus professores e coordenadores fossem garantidos, mas não tivemos sucesso nas negociações. O descaso com a democracia e com a garantia dos direitos humanos encontrava-se (e ainda se encontra) em xeque no Brasil.

Eronilde: Se você for estudar a história do município de São Paulo de Olivença você vai ver que todo mundo aqui que não é Chipuna, que não é caichana e que não é Kokama, é Kambeba, mas só que eles são aqueles Kambebas “Eu só quero quando tiver tudo bom, que eu possa pegar aquele cargo para mim, mas na hora da luta eu não vou”, então ninguém descarta que o cidadão seja não índio. Kambeba nasceu aqui, então ninguém descarta, mas ele não é do movimento. Qualquer um pode dizer, até você: “Eu sou Kambeba”, e ninguém vai duvidar, mas o movimento reconhece? Não reconhece. Então nós fizemos uma assembleia no final do ano e eu fiz a prestação de contas do meu trabalho. O que deu certo, o que não deu. Os caciques me avaliaram e todo mundo que estava presente fez a justificativa. O que deu para fazer e o que não deu e então a gente fez um planejamento para esse ano em que a gente ia entrar, 2017. Para a gente trabalhar em cima do que não tínhamos alcançado. A gente planejou, teve eleição, teve mais candidatos que foram comigo para o paredão – como no Big Brother – e eu ganhei a eleição. Eles me colocaram de novo e eu disse que eu não queria mais porque eu me sentia um pouco cansada, mas eles “Não, você vai ter que ir porque agora nós vamos trabalhar junto com você”, e aí lá eu não podia dizer que não e colocaram meu nome e ficou para ser o mais votado até porque todos que estavam lá tinham grande respeito por mim, por ser uma fundadora da nossa educação e aí eu fui para não contrariar, mas desde que eles cumprissem a palavra de estar lá junto comigo sempre, porque não é fácil você enfrentar uma autoridade na questão de não ter a merenda escolar direito, de não ter o material, de quando vir as coisas elas virem totalmente distorcidas. Aí eu perguntei a eles: e “Vocês vão estar do meu lado?”. “Vamos estar do seu lado.” E tudo bem. Estava em ata. Foi reconhecido. Quando foi entregar lá eles não quiseram aceitar. Disseram que eles colocavam gente que eles quisessem porque as leis dos índios não valem nada e é tudo do jeito deles e então ficou assim. Desde lá o movimento se organizou, fez um documento e denunciou e até hoje a gente está nessa denúncia no Ministério Público. A gente ainda não tem uma resposta concreta, mas mesmo nós ganhando a questão, o movimento vai nomear um coordenador para lá, mas não vai ser eu. Vai ser alguém do movimento e eu vou ficar acompanhando e ajudando a lutar porque eu sou liderança. Eu não posso desamparar o meu povo.

Embora não seja surpreendente, acredito ser importante chamar atenção para a postura do poder local, da Prefeitura, na negação que faz dos processos decisórios indígenas, desqualificando suas formas de legislar e reiterando sua condição de superioridade, de mandante. Nenhuma dúvida sobre a negação da cultura e dos conhecimentos do povo Kambeba pode restar depois que lemos este depoimento. O secretário nomeou um coordenador indígena que não é reconhecido pelo movimento como indígena, apesar de ter o registro indígena. Além disso, ele não participou da consulta pública feita pela comunidade, não foi eleito, não foi “para o paredão – como no Big Brother”.

A analogia que Eronilde faz com o Big Brother desmistifica o imaginário de que os indígenas vivem “isolados” do mundo, em suas comunidades, sem acesso a internet, telefone ou televisão. A influência da internet, das redes sociais, dos celulares e, sobretudo, das TVs, é

tão forte nas comunidades como em qualquer outra residência de qualquer outro cidadão não indígena. A diferença é que, na comunidade, dificilmente há sinal de celular ou internet. No entanto, os indígenas possuem e utilizam esses artefatos tecnológicos quando estão na cidade. Nas comunidades com energia elétrica, os celulares e as televisões estão em constante utilização. Algumas comunidades não têm energia elétrica, mas têm geradores que podem ser ligados com combustível em momentos em que a comunidade julgar importante para ligar a TV. Foi o que ocorreu em dezembro de 2019, quando estive na comunidade Tüküna do Massapê, no Vale do Javari. Ligamos o gerador e a TV para assistirmos ao jogo – a semifinal do Flamengo contra Al Hilal, no Campeonato Mundial de Clubes.

Imagem 22 - Comunidade Massapê assistindo à semifinal do Mundial de Clubes 2019



Fonte: Adelson Kora.

Apesar das dificuldades no diálogo com o município, nesta conversa que tivemos em abril de 2017, Eronilde ainda estava confiante de que a denúncia aberta junto ao Ministério Público teria algum efeito positivo sobre as ações tomadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Eronilde: Quando a gente fez o planejamento, estava mil maravilhas que achava que ia dar certo até porque eu tenho comigo que a lei do mundo ia prevalecer porque nós temos leis que nos amparam. Cada povo tem o seu modo de se organizar. Temos a Resolução 05 do Conselho de Educação, a LDB, tudo que garante a educação diferenciada. Então a gente pensava que ia dar certo.

A resolução 05/2012 a que Eronilde se refere é uma resolução da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Indígena. Nessa resolução, os artigos 4º e 5º garantem a participação de representantes das comunidades na definição dos modelos de organização e gestão das escolas das redes públicas.

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos;

II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Parágrafo único – A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

I - suas estruturas sociais;

II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;

IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Existe ainda a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre os Povos Indígenas e Tribais que foi promulgada pelo Decreto nº 5051, de 19 de abril de 2004. Os artigos 26 a 30 do referido Decreto abordam o tema da Educação:

Artigo 26 - Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Artigo 28

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no

grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.

2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.

3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

Artigo 29

Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.

Artigo 30

1. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.

2. Para esse fim, dever-se-á recorrer, se for necessário, a traduções escritas e à utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos.

Tanto a LDB 9394/96, em seus artigos 78 e 79, quanto a Resolução 05, de 2012, do Conselho Nacional de Educação, e a Convenção 169 da OIT expressam a importância da participação dos indígenas e a consulta às comunidades nos processos educacionais. No entanto, nenhuma delas normatiza como essa consulta deve ser feita. Os poderes executivos e legislativos do município de São Paulo de Olivença também não normatizaram esse processo de escolha das coordenações por etnia. No entanto, havia ficado claro para nós que, ao recusar um documento oriundo de uma assembleia com membros de diferentes comunidades, com a assinatura de todos estes e convocada pela organização que representa este movimento, a Secretaria Municipal de Educação estaria descumprindo o que determina a legislação. Porém, não foi este o entendimento que teve o Ministério Público Federal, na figura do procurador lotado no município de Tabatinga. Segundo o procurador, esta questão deveria ser resolvida num acordo entre as partes, por não haver respaldo legal para que seja validada a eleição do coordenador indígena. Infelizmente, estes não foram os únicos problemas encontrados pelos Kambeba durante a atual gestão municipal.

Eronilde: Eu me sinto assim um pouco triste porque, uma educação que nós lutamos para chegar onde chegamos, que tinha tudo para dar certo, a gente vê que está a cada dia caindo por conta de não ter uma pessoa ali que queira que as coisas aconteçam de verdade na educação. Eles estão botando qualquer um para ir para as comunidades e dar aula por conta do voto, pra pagar quem votou nele. E a pessoa cobra. Tem até professor já formado ou que está cursando a universidade que em geografia, ciências em áreas específicas e estão todos de fora. Estão todos sem emprego porque não deram oportunidade porque eles estavam me acompanhando e então eles disseram: “É do grupo da Eronilde, então você não tem emprego”. “Estava apoiando a sua liderança e agora você vai ficar junto com ela sofrendo”. Os indígenas dizem: “Eu vou sofrer junto com ela porque eu acredito que a justiça vai estar do nosso lado”. E nós estamos na luta. A gente vai para a reunião, a gente vai para o encontro. Está junto. A gente não vai enfraquecer não. A gente vai lutar até o último dia pelas nossas escolas.

Os problemas foram aumentando e tomando proporções cada vez maiores. Eronilde passou a narrar ameaças de morte que vinha sofrendo na região por conta da sua luta e das reivindicações que fazia para a melhoria da vida do seu povo. Confesso que, neste momento, ao lembrar nossas conversas, sou tomado por um sentimento de angústia e impotência. Veicula-se com a maior naturalidade a informação de que o Brasil é o país que mais mata ativistas de direitos humanos. Recentemente, saiu uma matéria na Carta Capital, informando que o Brasil é o 4º país neste ranking, o que não melhora muito a sensação de angústia, impotência e medo.

Ao menos 23 ativistas brasileiros pelos direitos humanos foram assassinados em 2019, o que coloca o Brasil na 4ª posição dos países mais violentos para quem atua junto à sociedade civil. O dado faz parte do relatório anual divulgado pela organização *Frontline Defenders*, que compila denúncias globais dos ataques contra ativistas, publicado nesta terça-feira 14/02/2020 (CARTA CAPITAL³⁹).

Este medo – relutei comigo mesmo se deveria escrever ou não sobre a existência dele – é real e me faz me sentir mais próximo de Eronilde e dos meus interlocutores. Vivemos um momento complicado em nosso país, em que o Executivo e a maioria do Legislativo Nacional legitimam a perseguição política e ideológica. Nós, professores, estamos sendo perseguidos por refletirmos e por possibilitarmos que nossos estudantes possam exercer o seu direito à reflexão e ao questionamento. Paulo Freire é atacado e tentam desqualificá-lo cotidianamente. O Movimento Escola Sem Partido se institucionaliza e apoiadores deste movimento coordenam as ações educativas no âmbito nacional e em diversos outros setores. E lideranças indígenas continuam a ser assassinadas.

Desde que percebemos, ainda em 2017, a dificuldade de garantir os direitos junto às instituições que deveriam estar a serviço dessas populações, a tática de Eronilde passou a ser uma tática de sobrevivência. O contato de Eronilde com diferentes instituições universitárias do Amazonas e do Rio de Janeiro contribuiu para uma maior visibilidade de suas ações e para mostrar, para as pessoas que praticavam as ameaças que, de alguma forma, ela não estava sozinha.

Um momento importante foi a sua indicação para recebimento do Prêmio Nilton Fischer – Educação e Direitos Humanos durante a 38ª Reunião Anual da ANPED, que foi realizada em São Luís do Maranhão, em outubro de 2017. A repercussão da conquista do prêmio foi muito positiva na cidade. Eronilde foi resgatando o reconhecimento que tinha na cidade e também começou a fazer outras redes com outras pessoas de outros estados que puderam conhecer um

³⁹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/brasil-foi-o-4o-pais-que-mais-matou-ativistas-de-direitos-humanos-em-2019/>. Acesso em: 17/02/2020.

pouco mais da sua luta durante a entrega do Prêmio. São essas redes de solidariedade e de apoio que nos fazem sobreviver ao tempo perverso em que estamos vivendo.

Essa homenagem é tudo. Principalmente no momento que vivemos no país. Não é fácil. Quero dividir com vocês a minha luta. Não é fácil sobreviver em meio aos poderosos que não têm coração, que não sabem o que é ser humano. Muita gente hoje chama a gente de índio urbanizado, porque vivemos na cidade. Negativo! Foi a cidade que se fez em cima de nós (Trechos do discurso de Eronilde na entrega do Prêmio Nilton Fischer, São Luís do Maranhão, outubro de 2017).

Imagem 23 - Eronilde durante a entrega do Prêmio Nilton Fischer na 38ª Reunião Anual da ANPED



Fonte: Site da ANPED.

Na sequência de sua luta e dos contatos com o Rio de Janeiro, em 2018, com a abertura do processo seletivo para o Mestrado em Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Eronilde decidiu concorrer. Na sua avaliação, diante da ausência de respostas oficiais no processo aberto junto ao Ministério Público, seria salutar, para ela, se afastar um pouco da cidade. Além disto, era uma oportunidade para que ela pudesse, por meio de sua pesquisa, fortalecer a língua Kambeba. Eronilde foi selecionada e ingressou no curso no ano de 2019. Em nossa primeira conversa, ainda em 2016, ela mencionava seu interesse em dar sequência aos estudos e fazer o mestrado na área da linguagem:

Eronilde: Meu plano é chegar até o mestrado e não parar por aí. Por mais difícil que eu sei que é. Eu pretendo aprimorar a escrita para eu trabalhar nas nossas escolas de forma correta. Até então os velhinhos falam a língua. Eles falam bem. Só que a escrita... eu escrevo muito usando o k, o y, mas eu não sei se, realmente... como eu perguntei lá ao professor: Quem deu essa escrita? Eu quero questionar, porque eu não quero fazer uma coisa errada. Então eu pretendo fazer uma coisa certa. Até então o que eu sei é que a nossa leitura era feita através dos grafismos, né? Deixava um símbolo e a gente interpretava o que queria dizer. Era uma marca em uma árvore: a gente já sabia que o rio tinha enchido até aquele momento e no outro ano ia comparar

isso. Aquele caracol, que a gente chama de caramujo, ele também é um símbolo. Até ele foi enterrado e a gente achou. Ele é um simbolismo que marca, para nós, onde ele deixa a ova dele é até onde o rio vai encher. Então tudo para nós é um simbolismo de comunicação. É por isso que eu questionei: mas quem deu essa escrita? É uma preocupação minha, como educadora.

O uso e a valorização excessiva que a escrita tem na sociedade moderna ocidental evidenciam a hegemonia do saber formal sobre as outras formas de narrar e conhecer o mundo. “Quem deu essa escrita?” Eronilde questiona e mostra como professora com todas as qualidades que nós docentes temos. Essa vontade de pesquisar, de conhecer, de problematizar e ir além do que nos falam e nos querem fazer acreditar. Contrariando a ideia de que nós professores somos meros transmissores de conhecimento. Eronilde mostra que nós somos criadores, produtores de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das narrativas de Ondino, Eronilde e Prudêncio, gostaria de retornar às três questões centrais desta tese para que possamos fazer algumas reflexões: 1) a noção de professor-leigo; 2) as *políticaspráticas* educacionais cotidianas por eles criadas; e 3) as histórias que a História não conta.

Por meio das narrativas, acredito que tenha ficado perceptível para o leitor que as conversas não tinham um roteiro com questões elaboradas às quais os interlocutores eram obrigados a responder. Elas eram motivadas principalmente pelo meu interesse em aprender como estes professores encontravam soluções para os problemas e desafios que se apresentavam em seus cotidianos e como eles iam se constituindo como docentes durante as suas experiências, em suas múltiplas trajetórias formativas. Por isso as três narrativas seguem caminhos distintos, mas todos dialogando diretamente com as questões centrais desta tese. Os interlocutores tinham liberdade para falar sobre o que quisessem e considerassem relevante, mas não posso negar que, apesar de não defender o modelo de entrevista, muitas vezes e principalmente nas conversas iniciais parecíamos sim estar numa entrevista em que eu mais perguntava e eles mais respondiam. Com Ondino, principalmente, foi mais difícil fazer com que ele se sentisse mais à vontade, uma vez que eu era seu professor no curso e essa marca se fez presente nas nossas conversas.

Retomarei as narrativas, na tentativa de sistematizar o que foi dito em relação às questões centrais desta tese, recorrendo à tática epistemológico-metodológica do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). Quais são as pistas, os rastros, as marcas aparentemente não intencionais que estas narrativas nos apontam para compreensão destas questões?

Na apresentação do referido paradigma, Ginzburg analisa as práticas usadas por Morelli para distinguir as obras de arte originais das cópias; o método de Sherlock Holmes para desvendar os crimes; e a influência do método de Morelli e de Holmes nas formulações psicanalíticas de Freud. Segundo Morelli, não seriam os traços mais marcantes das obras de arte o caminho para reconhecer se esta seria verdadeira ou falsa. Para ele, era necessário olhar outros elementos de menor destaque, como a forma como se pintam as unhas, as orelhas ou o globo ocular. Estas seriam marcas não tão relevantes, mas que poderiam revelar a autoria da obra, pois seria nesses traços mínimos, detalhes aos quais os copistas poderiam não atentar ou não saberiam imitar, que estaria a chave para o reconhecimento do “traço” do artista. Ginzburg narra ainda uma passagem na obra de Sherlock Holmes em que ele identifica o parentesco de uma vítima com uma senhora por meio das orelhas. Ginzburg vai apresentando as pistas

encontradas por ela para mostrar que Morelli e Holmes foram influenciadores da psicanálise freudiana.

Utilizando a metáfora do caçador, Ginzburg busca maneiras de explicitar melhor como se constitui o paradigma indiciário, reflete sobre a ideia de narrativa e sugere que seria o caçador o primeiro a narrar uma história:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios da barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

Talvez a própria ideia de narração (distinta de sortilégio, do esconjuro ou da invocação) tenha nascido pela primeira vez numa sociedade de caçadores, a partir da experiência da decifração das pistas. [...] O caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos (GINZBURG, 1989, p. 151-152).

Pergunto, então: quais são as pistas que estas narrativas, que as vozes destes professores indígenas nos fornecem para nos ajudar a refletir sobre as questões propostas nesta tese? Por que ir escolher as narrativas (auto)biográficas e não outra estratégia metodológica para compreender e interpretar estas questões? Para responder a estas perguntas, recorro a Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 19-20):

Há muitos modos de conhecer o mundo e o conhecimento científico é um entre outros; por mais importante que seja, o conhecimento científico é limitado e não pode superar os seus limites com recurso exclusivo aos seus métodos; o privilégio epistemológico concedido ao conhecimento científico nos últimos duzentos anos foi motivado pelo objetivo de transformar a ciência numa força produtiva do desenvolvimento capitalista e contribuir para a paz social; por sua vez, as forças políticas que nos dois últimos séculos lutaram contra o capitalismo viram igualmente na ciência – ainda que frequentemente numa ciência alternativa (a crítica da economia política) – um instrumento progressista; nas últimas décadas, tornou-se evidente, por um lado, que as promessas progressistas da ciência não foram cumpridas e, por outro, que a supressão ou marginalização dos conhecimentos não científicos redundou num desperdício de experiências e atores sociais que, se reconhecidos, podiam ter fortalecido os caminhos da emancipação social.

Ou seja, a proposta foi buscar conhecimentos outros, formas outras de tecê-los e de dizê-los para desinvisibilizar aquilo que o primado da ciência moderna invisibilizou. Nesse sentido, a pretensão desta tese é de que os conhecimentos científicos facilitassem a emergência de outros conhecimentos e não fazer apenas uma discussão numa única perspectiva epistemológica. Os conhecimentos científicos não foram tomados como base epistemológica, mas sim considerados como conhecimentos particulares, colocados em diálogo com os conhecimentos *praticados* pelos interlocutores e demais aprendizagens tecidas nos *espaços* e *tempos* por mim vivenciados na região.

Busquei, nas narrativas desses docentes, esses conhecimentos que, não sendo científicos, constituem redes que também definem as identidades desses sujeitos e suas atuações docentes, políticas e sociais. Conhecimentos que a modernidade se habituou a chamar de saber popular, nas suas melhores versões, e de ignorância nas piores. E aqui encontramos a noção de professor-leigo.

O que seria um professor-leigo? Certamente, aquele que não possui os conhecimentos ensinados para a docência. Mas e os conhecimentos que ele detém, como são percebidos?

Gostaria de retomar a pergunta: “Pode o branco aprender a ser indígena?”. Confesso que, nesta questão, habita alguém que não é indígena, mas que discorda e se posiciona politicamente contrário ao sofrimento histórico e cotidiano a que essas populações são submetidas. Habita também alguém que quer aprender com as populações indígenas, mas este sentimento não pode ser analisado e percebido no âmbito meramente individual, porque não fui um indivíduo ou pessoa o responsável pelas injustiças sociais e epistêmicas sofridas por estes povos. Pensando desta maneira, creio que este desejo aparentemente individual e subjetivo de negação de uma certa branquitude, que também me constitui, é, na verdade, o desejo de confrontar as aprendizagens hegemônicas que privilegiam historicamente determinados grupos sociais e identitários: as elites, os homens, os brancos, os heterossexuais cisgênero, entre outros.

Quando me refiro ‘quase’ a estes grupos, nós não podemos personalizar e tratar estas questões como apenas sendo questões identitárias, pois, desta maneira, estaremos cometendo injustiças com as pessoas que não optaram por pertencer a determinado grupo. As identidades não são uma questão de opção; muitas destas questões precedem, inclusive, o nascimento das pessoas. Nós não podemos escolher se vamos nascer indígenas ou não, mas nós podemos escolher se vamos ou não reproduzir as injustiças sociais e cognitivas que as populações indígenas sofrem. Eu não posso escolher ser indígena, mas eu posso escolher não ser opressor dos indígenas e, mais, eu posso ser alguém que contribui com a luta das populações indígenas. Eu posso ser alguém que defende que os conhecimentos indígenas são importantes e precisam ser socializados, divulgados, difundidos, respeitados, valorizados.

É neste lugar que eu me coloco e por isso escrevi esta tese com esta temática, porque sou um professor, um pesquisador que, mesmo tendo todas as credenciais acadêmicas e de titulação para exercer a docência, reconhece, entre os meus estudantes indígenas, que são chamados de professores-leigos, maneiras e meios de viver e estar no mundo que eram (e muitas ainda são) ignoradas por mim e por muitos cursos de formação de professores.

O incômodo que senti com esta categoria que desconhecia “professor-leigo” foi o que mobilizou esta tese. Não estou defendendo que alguém sem formação possa se tornar

professor, mas não concordo com a ideia de que meus interlocutores sejam leigos. Até hoje, tive a oportunidade de dialogar diretamente com indígenas das etnias terena, kokama, kambeba/omágua, ticuna, tüküna/kanamari, marubo, matsés, matis, tucano e baniwa. Entre todas estas etnias encontrei uma prática comum: quando a escolha dos professores é feita na comunidade, a comunidade escolhe alguém que conheça a cultura e a história do seu povo. Estes professores podem não ter as credenciais e os títulos dados nos cursos de formação de professores, mas eles conhecem e são legitimados por sua comunidade. Defendo uma relação de horizontalidade entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos da formação docente. Por isso, não posso corroborar a ideia de que eu sou o professor e eles são os professores-leigos.

Ao longo das reflexões, vivências e observações, fui percebendo que este termo era mais utilizado em *espaçostempos* acadêmicos, tendo uma influência direta da universidade e de seus *praticantespensantes*. Fora deste contexto, esta noção perdia força e nos *espaçostempos* das práticas cotidianas destes professores não havia tal diferenciação. Ou seja, apenas a partir do ponto de vista do saber formal os saberes desses docentes apareciam como não saberes! Pude concluir que o que legitima a existência da noção de professor-leigo em oposição à noção de professor é a valorização do saber formal que está na universidade com status de verdade única – nos remetendo à Chimamanda Adichie mais uma vez.

Ao adjetivar como leigos estes professores em formação ou que ainda não tiveram a oportunidade de fazer um curso de formação de professores, nega-se a estes o reconhecimento de sua profissão e de seus conhecimentos e o que as narrativas nos revelaram é que estes professores são produtores, criadores e artífices de múltiplos conhecimentos, inclusive conhecimentos sobre a educação escolar e não escolar do seu povo. Cotidianamente, estes professores se preocupam com os conhecimentos que devem ser *aprendidosensinados* nas escolas. Preocupam-se também com a formação acadêmica, uma vez que eles não as desconsideram. Fica claro, nas narrativas dos interlocutores, que a busca pela inserção nos *espaçostempos* acadêmicos também qualifica melhor as suas práticas. Por isso que, sobre a segunda questão, das *políticaspráticas* cotidianos, vou recorrer não às narrativas centrais dos autores, mas vou a dois rastros por eles deixados: o primeiro é a percepção de que a escola pode ser um *espaçotempo* de revitalização de suas histórias, línguas e culturas; e o segundo rastro é o retorno para a comunidade. Retomo aqui as narrativas de Prudêncio e Eronilde:

Prudêncio: Hoje a gente vê que os nossos idosos não dominam mais a língua materna. Eles têm a cultura, produzem o artesanato, fazem a roça, plantam; então eles têm aquele hábito cultural, mas na parte da língua materna eles não têm o domínio. Então a escola, a gente vê que é um espaço onde deve ser trabalhada a língua materna para

nossos alunos e professores levarem para os nossos idosos o conhecimento da língua materna (Prudêncio Santos).

Eronilde: “Eu tô vendo a qualidade e me dedicando onde eu posso ajudar nas nossas próprias escolas”.

Nenhum dos interlocutores defendeu que não houvesse escola nas comunidades. Pelo contrário, eles lutam para que haja escolas e lutam também para que as decisões pedagógicas, políticas e curriculares possam ser tomadas pela comunidade, assim como previsto na legislação existente. Ou seja, os usos que eles fazem das escolas não têm como objetivo impor o conhecimento moderno e formal e valorizá-lo como única verdade, pelo contrário. Pretende-se fazer circular os conhecimentos tradicionais, para fortalecimento da história, da cultura e das línguas indígenas.

Ainda em busca dos rastros, gostaria de falar sobre a perspectiva do retorno à comunidade. Os três interlocutores contrariam a ideia que possam fazer de que, ao se formar, este indígena abandonaria sua comunidade e passaria a viver apenas nas cidades e, mais do que isso, contrariam a ideia de que os conhecimentos não indígenas não seriam úteis para os indígenas. Os três interlocutores mostram o seu interesse em continuar a contribuir com a melhoria da educação para o seu povo e consideram importantes tanto os conhecimentos indígenas como os conhecimentos não indígenas, reforçando a noção de tessitura de conhecimento em redes (ALVES, 2008a) e de ecologia de saberes (SANTOS, 2010).

As três trajetórias evidenciam os esforços destes professores em dialogar com os diferentes conhecimentos. Na trajetória de Ondino, isto pode ser percebido quando o mesmo conta que fez diferentes cursos ao longo de sua trajetória e, mesmo assim, após mais de trinta anos de prática docente, voltou a ocupar a sala de aula como estudante e se formar em Pedagogia Intercultural Indígena. Prudêncio e Eronilde vão além, vislumbrando a possibilidade de cursarem também programas de pós-graduação por entenderem que estes *espaçostempos* são fundamentais para o questionamento do conhecimento moderno ocidental e para fazer ecoar os conhecimentos indígenas, colocando em disputa as diferentes formas de sentir e conhecer o mundo.

Todo conhecimento tem uma história. É conhecendo estas histórias que podemos compreender melhor estas outras epistemologias. O conhecimento não está pairando sobre as nossas cabeças, pronto para ser coletado como na famosa alusão que se faz à árvore do conhecimento. O conhecimento é construído, tecido, criado e é importante conhecer quem são estes artífices. Ao tentar contar as histórias que a História não conta, espero contribuir um pouco mais para a aceitação e o respeito de outras maneiras de sentir e conhecer o mundo. Nós não

somos o umbigo do mundo. Como nos aconselha Paul K. Feyerabend (1991): não podemos reduzir o outro à nossa própria ignorância.

Nos termos das próprias Vozes, estas são histórias de teias de acontecimentos, situações, condições causadas ou sofridas pelos contadores das histórias, interpretações do mundo nascidas da experiência deles no processo de transformarem num mundo melhor. [...] São simultaneamente conhecimentos coletivos e altamente pessoais. Devido à sua imensa diversidade são conhecimentos no plural para os quais é difícil imaginar um singular (SANTOS, 2009, p. 21).

E por serem conhecimentos no plural e apenas possíveis de serem percebidos em sua pluralidade, que não pretendo dizer com esta tese que são estes os conhecimentos dos indígenas, ou que são esses os conhecimentos dos Tikuna, dos Kambeba e dos Kokama. Estas são as histórias e os conhecimentos narrados por estes interlocutores e pelos demais interlocutores com os quais convivi e conversei. Não temos a pretensão de produzir um conhecimento único e verdadeiro sobre as histórias e trajetórias de formação destes professores; pretendemos apenas fazê-las ecoar e pretendemos que seus ecos possam contribuir para que possamos refletir sobre a importância de que podemos aprender e conhecer de outras maneiras.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. XVI ENDIPE, Belo Horizonte, *Anais...* 20 a 23 de abril de 2010. (Simpósio: Currículo e cotidiano escolar)
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008a. p. 15-38.
- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DPetAlia, 2008b. p. 39-48.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: *espaçotempos* de diferenças no cotidiano. *Revista Educação & Realidade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 17-36, abr. 2004.
- BENDAZZOLI, Sirlene. *Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM*. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – *Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 05/2012*, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: CNE, 2012.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CUENCA, Ricardo. Historias, trayectorias y contextos: la formación de profesionales indígenas en Bolivia y Perú. In: CUENCA, Ricardo (Ed.). *Etnicidades en construcción. Identidad y acción social en contextos de desigualdad*. Lima: IEP, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Secretaria de Estado de Planejamento, Desenvolvimento, Ciência, Tecnologia e Inovação. *Amapá em Mapas*. 1ª edição, 2016.

IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO 2010. *O Brasil indígena*. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.html>. Acesso em: 18/02/2020.

MANGUEL, Alberto. *A cidade das palavras: as histórias que contamos para saber quem somos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MORIN, Edgar. *El pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa, 1995.

OLIVEIRA, Inês B. Currículo e processos de aprendizagem escolar: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et Alli, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso nos/dos com os cotidianos. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano e pesquisa em educação: interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal: EDUFN; São Paulo: Paulus, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p. 13-28.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Memórias de formação e educação indígena: narrativas docentes e ecologia de saberes no cotidiano da educação indígena. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MONTEIRO, Filomena de Arruda; PASSEGGI, Maria da Conceição. VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. *Anais...* CD-ROM – Cuiabá. BIOgraph, 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Estudos do Cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Jelson Roberto de. Nietzsche e o Heráclito que ri: solidão, alegria trágica e devir inocente. *Veritas*, v. 55, n. 3, p. 217-235, set./dez. 2010.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. *O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. “*O nosso governo*”: os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; Brasília, DF: MT/CNPq, 1988.

POLLAK, Michael. A gestão do indizível. *WebMosaica Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*, v. 2, n. 1, jan.-jun. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *As vozes do mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. *Teatro de ações: arqueologia dos estudos nos/dos/com os cotidianos relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas*. 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; REIS, Graça Franco da Silva. CURRÍCULOS-COMO-EXPERIÊNCIAS-VIVIDAS: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.