

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
CAMPUS SOROCABA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Pablo Wilson de Queiroz

**ALÉM DO 19 DE ABRIL: A LEI 11.645/08 E O IMAGINÁRIO DE  
ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE OS POVOS  
ORIGINÁRIOS DO BRASIL**

Sorocaba  
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
CAMPUS SOROCABA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Pablo Wilson de Queiroz

**ALÉM DO 19 DE ABRIL: A LEI 11.645/08 E O IMAGINÁRIO DE  
ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE OS POVOS  
ORIGINÁRIOS DO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado ao curso de Graduação de Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa de Fátima Mariano.

Sorocaba  
2025

Queiroz, Pablo Wilson de

Além do 19 de Abril: A Lei 11.645/08 e o imaginário de  
estudantes da escola pública sobre os povos originários  
do Brasil / Pablo Wilson de Queiroz -- 2025.  
69f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,  
campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Neusa de Fátima Mariano  
Banca Examinadora: Marcos de Oliveira Soares, Geraldo  
Tadeu Souza  
Bibliografia

1. Geografia Cultural. 2. Educação Básica. 3. Relações  
Étnico Raciais. I. Queiroz, Pablo Wilson de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano - CRB/8  
6979

PABLO WILSON DE QUEIROZ

**ALÉM DO 19 DE ABRIL: A LEI 11.645/08 E O IMAGINÁRIO DE  
ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE OS POVOS  
ORIGINÁRIOS DO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado ao curso de Graduação de Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia, Turismo e Humanidades da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba.

Orientação: Profa. Dra. Neusa de Fátima Mariano.

Orientadora

---

Profa. Dra. Neusa de Fátima Mariano.

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba

Examinador

---

Prof. Dr. Geraldo Tadeu Souza

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba

---

Prof. Dr. Marcos de Oliveira Soares

UNIFESP – Federal de São Paulo

## **RESUMO**

O presente trabalho, de natureza investigativa, teve como intuito contribuir para a promoção do debate sobre o contexto da população originária do Brasil na escola pública. A pesquisa visou compreender, através da reflexão crítica, os estereótipos e generalizações sobre a temática presentes durante as intervenções pedagógicas.

Com base na vivência de dois encontros com uma turma do último ano do ensino médio da E. E. Dr. Afonso Vergueiro buscou-se construir o debate e práxis para futuras ações educativas. Os objetivos específicos alinharam-se com a tentativa de entender a prática efetiva da Lei 11.645/08 no currículo escolar, problematizar os resultados em sala de aula e incluir a valorização e o reconhecimento da cultura indígena na escola pública.

Palavras-chave: Geografia; Ensino; Povos Originários.

## **ABSTRACT**

The present work, of an investigative nature, had the purpose of contributing to the promotion of the debate on the context of Brazil's original population in public schools. The research aimed to understand, through critical reflection, the stereotypes and generalizations about the subject present during pedagogical interventions. Based on the experience of two meetings with a final-year high school class at E. E. Dr. Afonso Vergueiro, the goal was to construct the debate and praxis for future educational actions. The specific objectives aligned with the attempt to understand the effective practice of Law 11,645/08 in the school curriculum, problematize the results in the classroom, and include the valorization and recognition of indigenous culture in public schools.

**Keywords:** Geography; Education; Indigenous Peoples.

## DEDICAÇÃO

Dedico este trabalho ao meu avô Laurentino Corrêa, cujas políticas públicas educacionais de sua época não permitiram seu acesso à escolarização e alfabetização. Que mesmo analfabeto, sempre soube muito das coisas!

Também dedico aos que vieram muito antes de mim e que não pude conhecer, mas que sei que lutaram bravamente por dias melhores e um lugar ao sol diante da exploração capitalista.

À minha ancestralidade indígena, desconhecida e perdida no tempo e no espaço das incertezas e do apagamento histórico.

Ao Tom (*in memoriam*) e à Frida, doces companhias durante todo o tempo de escrita desse trabalho.

Aos meus pais, que ao contrário de mim só puderam concluir o ensino fundamental e aos meus irmãos, cuja política de democratização do ensino público puderam acessar a universidade como eu e romper com o pacto de pobreza dos nossos ancestrais.

Por fim, e não menos importante, quero dedicar este trabalho a todos os 1,7 milhão de indígenas presentes e resistentes deste Brasil. Que apesar de tudo, a força ancestral sempre os encontre e os fortaleça na luta diária.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço também os amigos e companheiros de boas histórias e dias difíceis, da Geografia 013, em especial Ana Carolina Basílio, Bruno Santos e Camila Menck. Além do Caíque Galdino, Isoca (Geo 017) e outros que foram muito importantes durante minha graduação.

À minha irmã que conheci na UNILA Marília Luísa Müller, que me apresentou o chimarrão e a doce amizade. Companheira de risadas e pernadas por Foz do Iguaçu, além de ser dona de uma visão de mundo que ajudou a moldar o meu olhar sobre essa existência. Esse trabalho tem um pouco de você amiga!

Ao meu Orí. Ao meu guia/mentor espiritual e toda a minha família espiritual, assim como as entidades e orixás que me permitiram e me fortaleceram na luta por esse diploma.

Agradeço também o Centro de Convivência Indígena da UFSCar Sorocaba, sobretudo à Potyra Kambeba que fez a ponte entre mim e as pessoas que ajudaram muito na construção dessa pesquisa. Principalmente aos queridos Darli Soares, Luis Gabriel e Marcelino Emerson.

Agradecimento especial á Prof. Dra. Neusa de Fátima Mariano, pelas excelentes aulas e por me acolher em vários momentos de dúvidas e crises com a presente pesquisa. Seu trabalho faz toda a diferença no curso de Geografia da UFSCar Sorocaba.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Fotografia do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro.....	16
<b>Figura 2</b> – Fotografia atual da Escola Estadual Dr Afonso Vergueiro.....	16
<b>Figura 3</b> - Ailton Krenak durante seu discurso na Assembleia Constituinte com o rosto pintado com tinta de jenipapo, em 1987.....	23
<b>Figura 4</b> - Tuíra Kayapó aproxima facão no rosto do então presidente da Eletronorte, José Antônio MunizLopes, durante o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, em Altamira, Pará, 1989.....	24
<b>Figura 5</b> – O racismo nos livros didáticos através de representações estereotipadas. Quantas imagens como essas vimos sendo reproduzidas nas escolas contemporâneas?.....	30
<b>Figura 6</b> – Registro de resistência indígena durante o período de discussão do PL do Marco Temporal.....	33
<b>Figura 7</b> – Obra “Dono da Caça” .....	37
<b>Figura 8</b> – Objetos propositores como metodologia para iniciar uma mediação cultural.....	38
<b>Figura 9</b> – “Que entre eles existem muitos costumes, tradições, etc...”.....	39
<b>Figura 10</b> – “Comidas diferentes, música, andam vestidos. Geralmente a rede como descanso”.....	40
<b>Figura 11</b> – “Pelo estudado nos últimos anos me recordo de que, existem diversas tribos com costumes ainda vivos hoje em dia, além de uma grande diversidade nesses costumes”.....	40
<b>Figura 12</b> – “Que os povos originários tem diversos costumes na qual nós estamos acostumados a praticar no cotidiano. E tudo que eu sei mesmo sendo pouco, eu não aprendi na escola”.....	41
<b>Figura 13</b> – “Já participei de diversas aulas sobre o assunto, porém nada muito aprofundado ou consistente o bastante para fixar na memória. Possuo apenas as informações passadas diariamente nas mídias sobre suas situações.”.....	41

<b>Figura 14</b> – Maira respondendo à pergunta de um (a) seguidor (a) em seu perfil.....	42
<b>Figura 15</b> – “Não é possível generalizar tantos povos e culturas, pois existem suas particularidades como a língua. Por outro lado, os povos indígenas compartilham algumas características como: a relação com a agricultura de subsistência, extrativismo mineral/vegetal e religiões politeístas”.....	43
<b>Figura 16</b> – “Atualmente como tenho 17 anos, aprendi no passado algo bem <i>razo</i> , como morar em ocas, se alimentar somente de peixe e que fazem dança da chuva (algo bem errado de se ensinar inclusive) mas hoje com a internet e com as vivências as pessoas estão sempre aprendendo, e tudo que foi ensinado no passado hoje é algo “bem errado”. Hoje sabemos que há casas modernas, há suas tradições, mas alguns tem bastante acesso à vida urbana e que nem tudo que foi ensinado no passado é verdade ou algo “concreto”.....	44
<b>Figura 17</b> – “Os povos no Brasil são diversos mais o que eu mais tenho curiosidade em saber e gosto é as línguas faladas em cada aldeia. Qual a diferença e o que eles falam com outra tribo, como falam...”.....	44
<b>Figura 18</b> - Denilson Baniwa, "Natureza Morta I - Pajé", 2016, colagem digital, 103 x 146 cm. ....	54

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b> - O início da apresentação.....	48
<b>Foto 2</b> – Estudantes do 3º ano do ensino médio durante a apresentação.....	48
<b>Foto 3</b> – Objetos propositores.....	49
<b>Foto 4</b> – Apresentação de Luis Gabriel.....	50
<b>Foto 5</b> – Contextualização sobre o povo <i>Baré</i> .....	51
<b>Foto 6</b> - Registro pós-apresentação – da esquerda para a direita: Darli, Marcelino, Professor, Professora Ivonete, Luis e Pablo.....	57

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1</b> - Localização do território da etnia Desana.....	46
<b>Mapa 02</b> – Região de Terras Indígenas do Alto Rio Negro.....	47

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	01
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	03
<b>CAPÍTULO 1 – SÍNTESE CONTEMPORÂNEA SOBRE A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO</b> .....	08
1.1 A “Deforma” do Ensino Médio como obstáculo para a Ciência Geográfica.....	10
1.2 A E. E. Dr. Afonso Vergueiro. Um chão em vias de se tornar parte do Programa Escola em Tempo Integral.....	14
<b>CAPÍTULO 2 – LUTA INDÍGENA: DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988 À MINISTRA SÔNIA GUAJAJARA</b> .....	17
2.1 Do genocídio ao apagamento: breve contexto sobre a questão indígena na escola não indígena.....	25
2.2 Expulsos do paraíso: o Marco Temporal e a questão territorial.....	29
<b>CAPÍTULO 3 – POR UMA EDUCAÇÃO DO OLHAR: OKÊ ARÔ!</b> .....	34
3.1 RODA DE ENCRUZA – Primeiro encontro com estudantes da E. E. Dr. Afonso Vergueiro.....	36
3.2 Roda DE ENCANTAMENTO - Conversa com indígenas da UFSCAR Sorocaba na escola.....	44
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	52
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	54
<b>APÊNCICE</b> .....	56

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho surge através da reflexão sobre um processo que me acompanha desde muito pequeno, a assimilação que variadas pessoas fizeram e ainda fazem sobre mim, relacionando meus traços étnicos aos de pessoas indígenas. Lembro-me perfeitamente do ano de 1996, quando na pré-escola duas professoras me pintaram com tinta guache, me colocaram um cocar e pediram para eu dizer no palco: “*Nós somos os primeiros moradores dessa terra!*”. Na época eu já tinha entendido que fui escolhido, junto a outras crianças para essa representação, devido aos meus traços físicos, mas de forma alguma a professora me explicou: *Quem são os indígenas?* Não.

Em casa, não se discutia essas coisas porque as preocupações dos adultos eram outras, como pagar contas e sobreviver, mas tais analogias existiam ali no ambiente familiar também.

Com o passar dos anos novas experiências do tipo aconteceram e até o início da vida adulta eu odiava essa relação de comparação que faziam, sobretudo porque eu desconhecia a cultura indígena e percebia na fala das pessoas o tom pejorativo e exótico por trás de cada analogia e assimilação. Através de uma tia descobri que tínhamos uma ascendência indígena, mas que nada se sabia sobre ela! Contudo, somente aos 23 anos, cursando a disciplina “*Geografia da População*” foi que percebi que comparado aos meus colegas eu não tinha nenhuma informação sobre minha ascendência. Todos foram convidados a falar sobre sua ascendência e quando chegou a minha vez afirmei: minha descendência é indígena! Naquele momento muitas pessoas riram como se eu tivesse dito algo muito óbvio e aquela situação me fez refletir sobre tudo que já havia passado nesse sentido, e que aliás, pela primeira vez pessoas da “*academia*” me viam assim também, então isso deveria ter algum sentido mais profundo e plausível. E isso imprimiu um novo valor na minha consciência. A partir daí, através de cursos e leituras venho buscando compreender os vários aspectos que envolvem os povos originários do Brasil, bem como, refletir sobre a falta que informações básicas sobre o assunto fizeram na minha vida escolar e acadêmica, até chegar a esta pesquisa que busca entender, em síntese, como se abordam a temática na escola hoje, e receptividade sobre o assunto diante das novas gerações. Um mergulho conceitual/pessoal que tenta refletir, de forma humilde, alguns aspectos socioculturais e cosmológicos destes povos que há tempos resistem à extermínio e invisibilidades neste país.



# SOROCABA

## TERRA INDÍGENA



---

<sup>1</sup> Arte de Baniwa, Denilson: **BRASIL TERRA INDÍGENA**. Sem data. Adaptação: Queiroz, Pablo Wilson. 15/05/2024.

Segundo o artista: [...] a onça é pra representar a demarcação de território do imaginário na cidade ou lugares (universidade, praças, instituições, etc). Todas as imagens são pra uso gratuito como ação a favor dos povos indígenas e remixes/alterações são permitidos. Esta imagem faz parte de uma série de cartazes que foram produzidos coletivamente em Oficinas de arte urbana que Baniwa realizou em parceria com o Parquinho Gráfico/Casa do Povo SP/Lastro/Coletivo SP Terra Indígena, então os direitos de comercialização dos cartazes também são coletivos destes mencionados. Disponível em: <https://www.behance.net/gallery/105803579/Brasil-Terra-Indigena>. Acesso em: 15 de Mai de 2024.

## INTRODUÇÃO

É fato consumado até mesmo nas esferas do senso comum, a larga escala de preconceito aplicado contra os povos originários do Brasil. Nem toda visão romântica da história ou do discurso popular desprende desses indivíduos toda sorte de estereótipos, desumanização e desdém de seus saberes, chegando até mesmo ao processo de desencante dos seus corpos como parte desse sistema mundo. Segundo Galeano (1989, p. 59) “As matanças dos indígenas começaram com Colombo e nunca cessaram”.

Partindo disso, a pesquisa caminhou com o intuito de contribuir, mesmo que de forma muito pontual, para a promoção do debate sobre o contexto da população originária do Brasil na escola pública, compreender junto aos estudantes através da reflexão crítica a distribuição desses sujeitos no território de comarca da Região Metropolitana de Sorocaba e buscar romper através do debate, com alguns estereótipos e generalizações sobre estes povos durante as intervenções pedagógicas no chão fértil da escola pública estadual. Portanto, os estudantes de uma turma do último ano do ensino médio se constituíram como valorosos agentes metodológicos para a execução deste trabalho, permitindo dinamizar, construir debate, e tornar uma fonte de referência para ações futuras para mim mesmo e para os educadores da instituição envolvida, além de possibilitar entregar os resultados a posteriori para a unidade escolar participante a fim de somar na luta pela valorização e cidadania dos povos indígenas da nossa região geográfica sobretudo no contexto atual de educação positivista promovida pela gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que ataca sistematicamente a educação crítica promovida pelas ciências humanas.

Em ressonância a tudo isso, os objetivos da pesquisa foram ao encontro com a tentativa de compreensão sobre a prática efetiva da Lei 11.645/08 no currículo escolar, problematizar os resultados vivenciados nas proposições temáticas em sala de aula com os estudantes do fim do ciclo da educação básica, incluir de forma participativa o debate, a valorização e o reconhecimento da cultura indígena no processo histórico individual de cada pessoa presente neste trabalho para a busca e valorização da ancestralidade indígena presente ou não na genealogia de cada um. Ademais, pretendeu-se na elaboração deste trabalho, basear-se no conceito da Pesquisa Participante uma vez que tal instrumento científico coloca no mesmo grau de importância todos os agentes envolvidos e pelo fato da natureza do objeto da pesquisa estar intimamente ligado a esta ferramenta através da sua gênese científica, política e ao mesmo tempo pedagógica no processo de construção de conhecimento. Pois, Brandão (2007, p. 31) afirma numa das dimensões desta prática que:

Agentes sociais populares são considerados mais do que apenas beneficiários passivos dos efeitos diretos e indiretos da pesquisa e da promoção social dela decorrente ou a ela associada. Homens e mulheres de comunidades populares são vistos como sujeitos cuja presença ativa e crítica atribui sentido à pesquisa participante. Ou seja, uma pesquisa é “participante” não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas sim porque ela se projeta, porque realiza desdobres através da participação ativa e crescente desses atores.

Portanto, os estudantes do terceiro ano A da E. E. Dr Afonso Vergueiro se constituíram como importantes agentes sociais populares que através de sua participação ativa nos dois encontros, foram os agentes que deram sentido para a presente pesquisa. Antes da pesquisa, eu não possuía vínculo direto com a mencionada instituição de ensino, mas durante a pesquisa fiz parte do processo de construção do conhecimento, hora mediando, mas sobretudo fazendo escuta ativa e vivendo experiências pedagógicas que foram impactantes para a minha formação docente e humana.

Porquanto, a seguinte afirmação de Brandão (2007, p. 31-32) consolida o motivo pelo qual a metodologia da pesquisa participante serviu adequadamente como fonte de inspiração, portanto não em sua total integridade, para o endosso desta pesquisa, mesmo sendo desenvolvida em território positivista, como o da sala de aula da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo:

[...] como um meio de realização da educação popular, a pesquisa participa da ação social também como uma prática pessoal e coletiva de valor pedagógico, na medida em que sempre algo novo e essencial se aprende através de experiências práticas de diálogo e de reciprocidade na construção do conhecimento. E, como uma forma de educação com um valor também político, na medida em que entre a esfera de um pequeno grupo até a de uma comunidade, uma esfera corporada de trabalho popular ou mesmo toda uma nação, espera-se que sempre alguma coisa se transforme em termos de humanização das estruturas e dos processos de gestão da vida social.

Além disso, outro método a ser adotado é o de Grupo Focal<sup>2</sup>, neste caso, estudantes do último ano do ensino médio de escola pública estadual. A escolha deste grupo em específico se dá pelo fato de serem estudantes que já passaram por todas as fases da educação básica então se supõe que carregam alguma bagagem de experiências e aprendizagens ao longo de sua vida escolar, o que contribui e muito para as reflexões acerca do impacto ou da não promoção de

---

<sup>2</sup> Segundo Gondim (2003, p. 151), Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

conteúdos relacionados à Lei 11.645/08. Além disso, ocorreu a presença colegas indígenas do Centro de Convivência Indígena da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba para substanciar o debate, e contribuir com suas histórias e narrativas, de forma a legitimar através de suas identidades e histórias o objetivo da pesquisa, mas principalmente somatizar na formação dos estudantes envolvidos ao corporizar os sujeitos nos seus espaços de fala.

Portanto, foram utilizados dois encontros com os estudantes do terceiro ano A da E. E. Afonso Vergueiro, sendo o primeiro ato a execução de uma roda de conversa, onde convidei os estudantes a relatarem de forma oral o que aprenderam ao longo de sua vida escolar sobre os povos originários do Brasil. Na mesma ocasião, fora colocado propositalmente no centro da roda uma série de “objetos propositores”<sup>3</sup> com o objetivo de instigá-los ao debate e por fim solicitei que registrassem num papel o que conheciam sobre a cultura indígena.

Passados dois meses, retornei à mesma sala com três estudantes do CCI – Centro de Cultura Indígena da UFSCAR Sorocaba, com os mesmos objetos propositores em exposição e os estudantes da universidade puderam apresentar o C.C.I., sua cultura, região de nascimento e outras perguntas que foram surgindo no decorrer da intervenção. Vale neste momento ressaltar a extrema dificuldade enfrentada por mim para conseguir ser atendido e ouvido de forma humanizada por alguma gestão escolar da cidade de Salto de Pirapora (SP) para solicitar o desenvolvimento da pesquisa, que como município, não via sentido em promovê-la em outra cidade. Creio fortemente que tal resistência se deu pelo fato das outras unidades escolares serem P.E.I.s (Programa Escola de Tempo Integral), um sistema antidemocrático na sua essência e que veio para enrijecer ainda mais as estruturas das escolas públicas do Estado de São Paulo. Felizmente fui abraçado pela escola aqui mencionada e pude com muita liberdade promover as ações com total apoio por parte da gestão, na figura da coordenação pedagógica do Ensino Médio.

Neste sentido, buscou-se a reflexão com base na episteme da geografia crítica, na Lei 11.645/08 que inclui o ensino da cultura indígena no currículo escolar da Educação Básica, nas obras de Araci Lopes da Silva (1987), Eduardo Galeano (1989), Sérgio Buarque de Holanda (2009), Piotr Kropotkin (1989), Daniel Munduruku (2012), Neusa de Fátima Mariano (2014), Milton Santos (2007), Paulo Freire (2019) e no imaginário de um grupo de estudantes do terceiro e último ano do ensino médio, para dialogar e coletar quais as visões construídas por

---

<sup>3</sup> Termo cunhado por Miriam Celeste Martins (2012) na qual um objeto, artístico ou não, é disposto durante um processo de mediação cultural. Constituem um jogo lúdico, que segundo a autora “É uma relação construída por meio de vários “entre”, como o educador/mediador; o fruidor, os fruidores entre si... os meios de acesso a ela, a história já vivenciada anteriormente etc... Tendo como caminho a provocação, os desafios, os sentidos, a experiência estética.” (p. 82).

estes ao longo de sua vida escolar. Assim, buscou-se problematizar as generalizações, os estereótipos e o desconhecimento desta matriz cultural tão importante para a formação da cultura e história do nosso país e a sua não abordagem de forma compromissada e realista por parte das proposições pedagógicas. Pretendeu-se dentro desta perspectiva, não buscar culpados e inocentes neste processo de deseducação para os saberes dos povos originários, mas construir um debate sobre Lei, Currículo, Práxis docente e Imaginário Popular nos meandros entre a educação pela geografia e cidadania.

Considerando o marco histórico da Constituição Brasileira de 1988 e a presença de povos indígenas na construção desta carta magna, este trabalho se justifica dentro de um processo narrativo que busca estender o debate à luz da ciência geográfica sobre o contexto referente ao tempo presente acerca dos povos originários do Brasil. Assim, conclama chamar atenção para o debate responsável sobre a diversidade dos povos ancestrais, sua dispersão no território brasileiro e a ruptura de mitos cristalizados no senso comum referente a estes povos.

Portanto, no âmbito da geografia crítica miltoniana optou-se pela interdisciplinaridade e pelo viés metodológico baseado na pesquisa participativa para o desenvolvimento desta pesquisa. No primeiro capítulo denominado “*Uma síntese contemporânea sobre a escola pública estadual*” refletiu-se sobre a política neoliberal praticada pela gestão educacional do Estado por anos, a falta de diálogo da rede com a sociedade civil, a “Reforma” do ensino médio e suas barreiras para a construção de uma educação crítica, e também, a contextualização da E. E. Dr. Afonso Vergueiro no âmbito da Diretoria de Ensino de Votorantim.

No segundo capítulo, “*Luta indígena: da Constituição brasileira de 1988 à Ministra Sônia Guajajara*”, apontou-se através do recorte e resumo histórico acerca de alguns contextos de apagamento e violências exercidos sob as populações indígenas do Brasil, assim como, ressaltando o papel crucial do movimento indígena no contexto do debate sobre a Constituição de 88, sobretudo sob o enfoque da figura de Ailton Krenak. Ademais, ressaltou-se importância da criação do atual Ministério dos Povos Indígenas sob tutela da Ministra Sônia Guajajara, vista aqui enquanto uma via de fortalecimento das demandas indígenas no poder executivo brasileiro frente à várias lutas contemporâneas tais como o Marco Temporal e a questão territorial, também tratados neste capítulo.

Por fim, o terceiro capítulo “*Por uma educação do olhar: Okê Arô!*”, pretendeu-se através de análise crítica, refletir sobre a importância da promoção de uma educação que aborde de forma humanizada e tirem, através da própria estética realista, sem generalizações sobre os povos originários no âmbito escolar. Assim, em *RODA DE ENCRUZA – Primeiro encontro com estudantes da E. E. Dr. Afonso Vergueiro* e “*RODA DE ENCANTAMENTO -*

*Conversa de estudantes do Centro de Convivência Indígena da UFSCAR Sorocaba na escola*”, foi realizada a tentativa de transcrever, os debates e contradições ocorridos no encontro entre os estudantes da escola envolvidos na pesquisa, com três estudantes e membros do Centro de Convivência Indígena da UFSCAR Sorocaba, buscando sempre refletir nas potencialidades possíveis na concretização deste encontro dialógico.

Trazendo também, alguns comentários escritos pelos estudantes sobre a cultura indígena, cujos discursos corroboraram com a pretensão desta pesquisa e comprovaram que a escola pública, um locus de conhecimento complexo e diverso e palco de vozes entre agentes diversos em busca da compreensão da identidade e pensar de forma crítica sobre o processo de extermínio até a atualidade e a exclusão do indígena na sociedade brasileira.

## **CAPÍTULO 1 – SÍNTESE CONTEMPORÂNEA SOBRE A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

A educação pública estadual paulista tem passado por uma série de transformações ao longo das décadas, seja na incorporação de novas áreas do saber ao currículo, ou através da aderência de novos modelos e bases de ensino e aprendizagem. Entretanto, é nítida a falta de diálogo entre os agentes da secretaria educacional do estado com a sociedade civil no momento da tomada de decisões e deliberações, o que tem gerado ainda mais desigualdades e falta de representatividade no currículo escolar.

Apesar da luta dos educadores e dos movimentos sociais ligados a educação para a participação popular na tomada de decisões, vide o caso das ocupações das escolas estaduais pelos estudantes secundaristas iniciada no ano de 2015<sup>4</sup>, que evidenciou o descontentamento estudantil sobre a então intenção da gestão de fechar algumas escolas e superlotar outras, numa política de sucateamento dessas instituições. Na qual apesar de bem-sucedidas, as ocupações e os cidadãos juvenis a frente desta luta sofreram diversos ataques<sup>5</sup> que feriam princípios básicos do E.C.A.<sup>6</sup>, demonstrando o tipo de gestão que está imposto aos educandos do estado mais rico do Brasil.

Assim, desde o advento do contexto neoliberal das últimas décadas do século XX e primeiras décadas do século XXI a educação pública da Rede Estadual de Ensino de São Paulo sofre tais influências que resultaram no sucateamento e má gestão, gerando uma série de problemas educacionais, dentre eles impossibilidade da construção democrática do currículo e consequentemente, a falta de representatividade por parte dos conteúdos ofertados por toda a rede estadual de ensino.<sup>7</sup> Portanto, afirma-se aqui o papel dominador deste modelo de educação ofertado que não permite aos escolares os estudos aprofundados sobre a sua gênese e identidade cultural, perpetuando o máximo possível o discurso dos vencedores, ou seja, dos homens europeizados da elite, militares, bandeirantes e outros algozes da história oficializada no território conhecido na contemporaneidade como Estado de São Paulo.

---

<sup>4</sup> Da Redação. Sobe para 37 o número de escolas ocupadas em protesto em SP. De Exame: Brasil. Publicado em: 17/11/2015 – 12h40. Disponível em: <https://exame.com/brasil/sobe-para-37-o-numero-de-escolas-ocupadas-em-protesto-em-sp/>. Acesso em: 15/07/2024.

<sup>5</sup> Da Redação. Estudantes são detidos por ocupação de escolas em Sorocaba. De Exame: Brasil. Publicado em: 11/10/2016 – 18h22. Disponível em: <https://exame.com/brasil/estudantes-sao-detidos-por-ocupacao-de-escolas-em-sorocaba/>. Acesso em: 15/07/2024.

<sup>6</sup> Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. E.C.A. – Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm). Acesso em: 15/07/2024.

<sup>7</sup> Palhares, I. Saldaña, P. SP ainda tem baixos resultados educacionais após 28 anos de PSDB. Folha de S. Paulo: Educação. Publicado em: 26/12/2022 - 12h00. disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/12/sp-ainda-tem-baixos-resultados-educacionais-apos-28-anos-de-psdb.shtml>. acesso em: 08/06/2024.

Acerca disso, Freire (2023, p. 88-89) invoca que:

Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever. A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam. Seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. [...] nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva”<sup>8</sup> e a proibição ao pensar verdadeiro.

A posteriori, pretendeu-se aqui não tratar os educadores como os grandes vilões da promoção de uma educação emancipatória e crítica, mas sim, expandir a reflexão sobre o sistema composto pela rede estadual de ensino, isso sem mencionar outras agências de precarização como a própria formação docente que muitas das vezes não prepara o professorado para a abordagem da cultura indígena<sup>9</sup> em sala de aula. Mas de fato, A Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo age como uma máquina de moer gente e que na rotina do cotidiano adoece<sup>10</sup> e mecaniza o trabalho pedagógico com uma série de projetos e conteúdos demagógicos e com objetivos escusos, representados através da promoção aos estudantes de conteúdos curriculares ligados à agenda neoliberal, tais como: Projeto de Vida, Empreendedorismo, Marketing etc.

Portanto, defende-se aqui a conquista de uma gestão educacional mais crítica e plural a ser ofertada para a população nas escolas públicas, que de fato insira e represente a contribuição dos povos originários e sua presença no território paulista antes e depois da ocupação europeia. Que ao invés de representantes da iniciativa privada, como a Fundação Lemann,<sup>11</sup> para parcerias em projetos para a rede, sejam convidados lideranças e intelectuais indígenas. E que projetos com essa temática sejam estudados e promovidos com auxílio da comunidade escolar, garantindo o mínimo de representatividade e repertório cultural para os estudantes paulistas. Infelizmente, nos tempos atuais, esta pesquisa não encontrou registros de projetos promovidos com esta premissa, o que já aponta o não atendimento desta rede de ensino em relação à Lei nº

---

<sup>8</sup> Segundo Freire (2023, p. 88): A concepção do saber, da concepção “bancária”, é, no fundo, o que Sartre (*El hombre y las cosas*. Buenos Aires: Losada S.A., 1965, p. 25-6) chamaria de concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber. Este é como se fosse o “alimento” que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda...

<sup>9</sup> Itupynijú. Herança dos povos indígenas do Brasil não pode ser invisibilizada. De A Gazeta. Publicado em: 12/08/2024 – 15h07. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/artigos/heranca-dos-povos-indigenas-do-brasil-nao-pode-ser-invisibilizada-0824>. Acesso em: 17/08/2024.

<sup>10</sup> Ver: Tem Notícias 2ª edição – Bauru-Marília. Cresce número de professores afastados por problemas de saúde mental em SP. Globo Play, 15/09/2023. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/12021404/>. Acesso em: 17/08/2024.

<sup>11</sup> Ver: Silva, Viviane Cardoso da. A atuação da Fundação Lemann nas políticas educacionais brasileiras: compreensões a partir do direito à educação. *Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social*, v. 1, n. 1, 2020.

11.645/08<sup>12</sup>, que logo no Art. 26-A vigora que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Nestes termos, pensou-se que a Rede Estadual de Ensino de São Paulo reproduz no seu cerne vários interesses antagônicos de atores ligados à reprodução de capital, bem como a reprodução de uma série de sucateamentos e desigualdades como as já enfrentadas por todo cidadão paulista que necessita acessar os órgãos públicos e os serviços ofertados pelo Estado. Há muito o que melhorar!

---

<sup>12</sup> Brasil. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 27/2022.

### 1.1. A “Deforma” do Ensino Médio como obstáculo para a Ciência Geográfica.

Sabe-se que ao longo da história da educação, muitas mudanças foram realizadas com a premissa de tornar o ensino mais cognoscível aos educandos, o que é positivo se pensarmos que a sociedade muda com o passar do tempo e seus reflexos são sentidos e reproduzidos em menor escala diretamente no chão da sala de aula. Com o ensino de geografia isso não tem sido diferente, da Geografia Clássica à Geografia Crítica<sup>13</sup>, muitas mudanças ocorreram em termos de técnicas e espaço. Portanto, sempre se pensou em reformar o ensino geográfico para se compreender melhor o mundo no seu determinado tempo, como demonstrou Piotr Kropotkin (2011, p. 35-36) ao afirmar em 1885 que:

[...] nada é mais chato e menos atrativo na maioria das escolas do que aquilo que ali se batiza como geografia. Uma profunda reforma do ensino de todas as ciências é tão absolutamente necessária como uma reforma da educação geográfica.

[...] Sem dúvida alguma, raramente pode existir outra ciência que possa tornar-se tão atrativa para a criança como a geografia, nem um instrumento tão poderoso para o desenvolvimento geral da mente, para familiarizar o estudante com autêntico método de raciocínio científico, e para despertar o gosto por todas as ciências naturais. As crianças não são grandes admiradoras da própria natureza enquanto esta não tem nada a ver com o homem.

Precipualemente, corrobora-se neste trabalho sobre as afirmações de Kropotkin e de como tais afirmações ainda fazem sentido na escola atual, e que de fato existe ainda hoje a necessidade de se reformar o ensino de geografia que na atualidade ainda se escutam argumentos e comportamentos dos estudantes frente ao ensino desta área do saber como sendo chato ou menos importante. Isso fora vivenciado inúmeras vezes pelo pesquisador ao longo de alguns anos lecionando em escolas públicas estaduais. Entretanto, a reforma educacional ocorrida a partir do ano de 2017 e denominada como Novo Ensino Médio<sup>14</sup>, foi uma manobra muito prejudicial para a Geografia escolar onde o Estado de São Paulo foi o primeiro estado a adotar o novo currículo alinhado a esta reforma, logo no ano de 2020. Ficando assim, esse material conhecido como Currículo Paulista<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Ver: CABRAL, Thiago Manhães. Geografia escolar brasileira e epistemologia da Geografia: teoria e prática na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 14, n. 24, p. 05-34, 2024.

<sup>14</sup> Nexo Políticas Públicas – Educação. A trajetória do Novo Ensino Médio. Publicado em: 17/08/2020 (Atualizado 28/12.2023 às 17h07). Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/linha-do-tempo/2020/a-trajet%c3%b3ria-do-novo-ensino-m%c3%a9dio>. Acesso em: 20/07/2024.

<sup>15</sup> São Paulo Governo do Estado – S.E.E. EFAPE – Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza. Currículo Paulista – O Currículo. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 20/07/2024.

Assim, de forma totalmente antidemocrática<sup>16</sup> e questionável, a ciência geográfica saiu da grade curricular obrigatória nos dois primeiros anos do “Novo” Ensino Médio e deixou de existir ao dar lugar no terceiro ano por Itinerários Formativos a serem escolhidos pelos estudantes. Os chamados Itinerários Formativos<sup>17</sup>, segundo a Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo são conjuntos de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e são divididas em: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. O estudante passou a escolher um dos itinerários integrados para seu aprofundamento curricular e uma das 4 áreas de conhecimento: Linguagens/Matemática/Ciências Humanas/Ciência da Natureza.

Estes Itinerários deveriam ser escolhidos e cursados pelos alunos desde o primeiro ano do Ensino Médio, mas com a chegada do terceiro ano era ainda mais promovido com a justificativa de somar as 1300 horas de itinerários necessárias para a formação, segundo o projeto.

Essas medidas no currículo escolar estadual ainda tentavam sustentar o argumento de que o poder de escolha dos estudantes traria protagonismo aos discentes e que mesmo tão jovens, fariam a escolha correta e alinhada a seu futuro com o auxílio de outro componente novo no currículo, o Projeto de Vida. Componente este que era promovido por docentes de qualquer formação, mediante processo de atribuição de aulas/classes nas Diretorias de Ensino. Em síntese, a geografia, uma ciência clássica nos bancos escolares e tão potente para a promoção da leitura de um mundo tão heterogêneo como o atual, deu lugar a uma disciplina sem tradição acadêmica, tais como as já mencionadas Projeto de Vida, Eletivas ligadas ao mercado capitalista de consumo, Itinerários Formativos e outras de formação dubitável<sup>18</sup>.

No contexto da escola que aceitou receber esta pesquisa, o itinerário formativo que estava sendo ofertado era denominado de Povos Tradicionais e quem fazia a regência era uma professora de geografia que na primeira conversa disse:

*Eu já havia chamado o povo do Quilombo de Cafundó<sup>19</sup> pra vir falar com os alunos. Mas a questão indígena eu ia passar rapidamente porque não tenho propriedade para falar sobre o tema! É muito complicado.*

---

<sup>16</sup> Antidemocrática porque a Reforma do Ensino Médio se deu de forma vertical, sem a presença e contribuição dos educadores, instituições e representações científicas, movimentos estudantis e sociedade civil.

<sup>17</sup> Atendimento SEDUC – Itinerários Formativos Novo Ensino Médio. O que são os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio? Sem data de publicação. Disponível em: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-06316/pt-br>. Acesso em: 20/07/2024.

<sup>18</sup> Um exemplo é a disciplina Empreendedorismo, Educação Financeira, Oratória, Mídias Digitais, Liderança etc.

<sup>19</sup> Prefeitura Municipal de Salto de Pirapora – Turismo. Comunidade Quilombo do Cafundó. Disponível em: <https://www.saltodepirapora.sp.gov.br/portal/turismo/0/9/7526/comunidade-quilombo-do-cafundo>. Acesso em: 01/08/2024.

Como todo conteúdo deste novo modelo de ensino, o mencionado itinerário formativo possuía um material de apoio para os professores, ofertado pela EFAPE<sup>20</sup> (Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza). Apesar de toda crítica que o Novo Ensino Médio nos impõe, o referido material trazia de forma bastante descritiva os objetivos pedagógicos do itinerário, além de boas sugestões de conteúdos sobre o tema para aprofundamento e recuperação, caso necessário. Como exemplo, uma das sugestões era a promoção da leitura de um texto do escritor indígena Daniel Munduruku intitulado “Minha Vó foi pega a laço”<sup>21</sup> que dizia:

Pode parecer estranho, mas já ouvi tantas vezes esta afirmação que já até me acostumei a ela. Em quase todos os lugares onde chego alguém vem logo afirmando isso. É como uma senha para se aproximar de mim ou tentar criar um elo de comunicação comigo. Quase sempre fico sem ter o que dizer à pessoa que chega dessa maneira. É que eu acho bem estranho que alguém use este recurso de forma consciente acreditando que é algo digno ter uma avó que foi pega a laço por quem quer que seja.

- Você sabia que eu também tenho um pezinho na aldeia? – ele diz.
- Todo brasileiro legítimo – tirando os que são filhos de pais estrangeiros que moram no Brasil – tem um pé na aldeia e outro na senzala – eu digo brincando.
- Eu tenho sangue índio na minha veia porque meu pai conta que sua mãe, minha avó, era uma “bugre” legítima – ele diz tentando me causar reação.
- Verdade? – ironizo para descontraír.
- Ele diz que meu avô era um desbravador do sertão e que um dia topou com uma “tribo” selvagem lá por Goiás.
- Eita. Que história interessante – falo arregalando os olhos.
- Pois é. Meu pai disse que meu avô contou que minha avó era muito linda e que olhou bem nos seus olhos antes de correr. Meu avô ficou enfeitiçado por ela. Imediatamente ele tirou o laço do lombo do cavalo em que estava montado e a laço.
- Que incrível – digo.
- Ela, no começo, esperneou, gritou, chamou pelos outros “índios”, mas ninguém voltou e meu avô a levou para casa e com ela teve nove filhos.
- Uau!
- Meu avô contou para meu pai que vovó era baixinha, tinha cabelos longos bem pretinhos e olhos puxadinhos. Ela ficava horas sentada na frente de casa penteando os cabelos e com os olhos perdidos no horizonte.
- Ela devia estar cantando a saudade de sua casa – disse para quebrar o clima sombrio.
- Meu avô dizia que ela ficou a vida inteira aguardando que sua “tribo” viesse resgatá-la. Nunca ninguém apareceu. Ela, no entanto, foi muito feliz ao lado do meu avô.

Minha atenção se fixou nesta última frase enquanto meu novo amigo se despedia dizendo que tinha sido um prazer me conhecer. Cumprimenta-me, me olha de cima a baixo, vira as costas e vai embora.

Apesar de ser comum esta situação nunca deixo de pensar nela. Acho esquisito quando alguém se orgulha de ter tido uma avó que foi escravizada por um homem que a usou durante toda uma vida e a obrigou a gerar filhos que provavelmente não queria. Penso que a maioria das pessoas não se dá conta de que esta narrativa é repetida tantas vezes e de forma poética para esconder uma dor que devia morar dentro de todos os brasileiros: somos uma nação parida à força. Foi assim com os primeiros indígenas forçados a receber uma gente que se impôs pela crueldade e pela ambição; uma gente

<sup>20</sup> São Paulo Governo do Estado – Secretaria Estadual de Educação. EFAPE – Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 01/08/2024.

<sup>21</sup> Disponível em: Munduruku, Daniel. Minha vó foi pega a laço. Publicado em: 02/11/2017. Disponível em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/2017/11/minha-vo-foi-pega-laco.html>. Acesso em: 01/08/2024.

que tinha olhares lascivos contra os corpos nus – e sagrados – das mulheres nativas. Foi assim com os negros trazidos acorrentados nos porões de navios para serem escravos de pessoas que se sentiam superiores apenas por conta da cor de sua pele; as mulheres eram usadas como domésticas e como amantes gerando “brasileiros” que eram desqualificados porque cresciam sem pai.

O Brasil foi “inventado” a partir das dores de suas mulheres e é importante não esquecermos esta história para podermos olhar de frente para nosso passado e aprendermos com ele. O Brasil precisa se reconciliar com sua história; aceitar que foi “construído” sobre um cemitério. Apenas dessa forma saberemos lidar com criatividade sobre a verdadeira história de como “minha avó foi pega a laço”.

Antes de mais nada, causou legítima surpresa o título deste enunciado por remeter a um discurso extremamente presente no vocabulário e imaginário do povo daqui da região do interior de São Paulo, escutado e reproduzido popularmente através de diversas pessoas cuja conversa trate da ancestralidade indígena, sobretudo no âmbito familiar deste que aqui escreve. Assim, Munduruku discute sem rodeios e em forma de crônica uma experiência cotidiana presente na sua relação com pessoas não indígenas. Fazendo o leitor repensar e refletir criticamente sobre como a sociedade atual trata a questão da ancestralidade indígena. A princípio, trata-se de um conteúdo pedagógico muito poderoso para discussão em sala de aula.

Entretanto, frente às diversas demandas de documentação pedagógica e prazos estabelecidos pela rede estadual de educação no Novo Ensino Médio, dificilmente os educadores consigam se debruçar com tempo e atenção sobre os conteúdos presentes no material de apoio, o que torna a experiência pedagógica muito desigual e rasa, diante de uma temática tão rica e de extrema importância para a formação social e cultural dos estudantes.

Nos meandros da execução desta pesquisa, novas alterações foram realizadas no escopo do Novo Ensino Médio, reinserindo novamente a oferta do componente curricular Geografia nos três anos relativos ao ensino médio, que além disso vem se organizando para ofertar a formação técnica-profissional, o que em tese seria ótimo, se não fosse a oferta de um único curso técnico por escola e na sua maioria, cursos defasados e sem perspectiva real de empregabilidade, podendo ainda ser ministrado por pessoas com notório saber sem relação com formações pedagógicas<sup>22</sup>. No caso da escola DR Afonso Vergueiro, segundo informações do portal oficial do Novo Ensino Médio Paulista<sup>23</sup>, serão ofertadas vagas na formação Técnica em Administração e Técnico em Logística, ambos cursos já oferecidos pela classe descentralizada

---

<sup>22</sup> Esta informação está presente no último edital de processo seletivo simplificado para contratação de professores para o itinerário técnico do Novo Ensino Médio, publicado pela SEDUC-SP (Jul. de 2024). Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/emprego-educacao-de-sp-abre-edital-para-processo-seletivo-de-professores-para-turmas-ensino-tecnico/>. Acesso em: 19/08/2024.

<sup>23</sup> Ver: Lista completa de formações técnicas no Novo Ensino Médio por escola estadual. Disponível em: <https://ensinomediopaulista.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 19/08/2024.

da ETEC Armando Pannunzio na cidade, ou seja, nada de novo. Em virtude deste malabarismo com o ensino público, tivemos como consequência milhares de jovens formados, ou em processo de formação, sem acesso íntegro do arcabouço teórico da ciência geográfica. Ou seja, um prejuízo para a formação de atores sociais conscientes e críticos frente a uma sociedade tão polarizada, elitista e violenta quanto a do interior paulista.

## **1.2. A E. E. Dr. Afonso Vergueiro. Um chão em vias de se tornar parte do Programa Escola em Tempo Integral.**

Situada no coração da cidade de Salto de Pirapora/S.P., a E.E. Dr. Afonso Vergueiro possui uma trajetória histórica que antecede até mesmo a emancipação do município que nos primórdios era um Distrito de Sorocaba. Em virtude da política educacional vigente na segunda metade do século XX, a escola iniciou com a nomenclatura de Grupo Escolar Dr Afonso Vergueiro, na qual possuía turmas multisseriadas e sem a oferta do ensino médio, que até então só era possível cursar em Sorocaba.

Naquele contexto, conforme afirmou Vieira<sup>24</sup> (2018, p. 71-72):

A luta da sociedade do Distrito de Salto de Pirapora, das indústrias e dos políticos da região, culminara com a criação do grupo escolar, trazendo esperança de dias melhores para a sociedade local, tanto para uma educação mais completa como uma oportunidade de melhores empregos. Fundado em 29 de julho de 1.941 e em 30 de julho de 1.941 foi publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE), nº 172 a criação do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, sendo o 10º grupo escolar da cidade de Sorocaba (ALMEIDA, 1989). A publicação foi feita de acordo com a Imprensa Oficial (1941, p. 9): Foi *creado*<sup>25</sup> um Grupo Escolar em Salto de Pirapora, no município de Sorocaba, 4ª categoria e de 1º estágio, com a denominação de “Dr. Afonso 72 Vergueiro”, mediante anexação das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª escolas mistas de Salto de Pirapora (1º estágio), no mesmo município regidas, respectivamente, pelas professoras dd. Ines Panunzio Barbara da Rosa, Irma Graner Carena e Matidia Tavares Monteiro, que ficam removidas para o cargo de adjunta do referido estabelecimento.

O mesmo autor ressalta ainda que:

A escola, através de alunos, pais e professores, juntamente com os políticos da época, tem uma participação fundamental no início do processo de emancipação do distrito. Segundo Baptista (2007), ali foram realizadas várias reuniões e prévias de votação para saber se a comunidade queria ou não a emancipação. Salto de Pirapora consegue sua emancipação, através de um plebiscito realizado no dia 03 de outubro de 1.953, no qual votaram 657 eleitores que ali residiam na época, desse total 475 votaram a favor da emancipação e 174 votaram contra, 4 votaram em branco e 4 nulos. No dia 30 de dezembro de 1.953 Salto de Pirapora se eleva à categoria de Município pela lei nº 2.456/1953 (SÃO PAULO, 1953). Segundo Baptista (2007), a partir dessa data, Salto de Pirapora teve um grande crescimento, com a vinda de indústrias, aumento do comércio, com a própria autonomia do município de administrar seus recursos e principalmente com a certeza de uma continuidade dos estudos, pois depois de doze anos de existência o grupo escolar contribuiu com uma melhor educação e início de formação de uma mão de obra mais qualificada. (Vieira, 2018, p. 77).

<sup>24</sup> Ver: Vieira, 2018, p. 71-72.

<sup>25</sup> Termo coloquial da época. Atualmente escreve-se criado, segundo a norma culta da Língua Portuguesa.

Figura 1 – Fotografia do Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro



Fonte: Prefeitura Municipal de Salto de Pirapora (Disponível em: <<http://saltodepirapora.sp.gov.br/index.php/história/>>. Acesso em: 23/08/2024).

Após isso, com o desenvolvimento econômico da cidade e principalmente com o advento da mudança da legislação referente a educação pública, nos termos da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) Vieira (2018, p. 77) afirma que: “[...] o Grupo Escolar Dr. Afonso Vergueiro, passou a se chamar Escola Estadual de 1º e 2º grau Dr. Afonso Vergueiro. Em 01 de outubro de 1974 a escola mudou de endereço, quando foi inaugurado o novo prédio a rua Antonio Rodrigues Simões, 310, em funcionamento até os dias de hoje.”

Figura 2 – Fotografia atual da Escola Estadual Dr. Afonso Vergueiro



Fonte: Queiroz, 2024.

Segundo dados do Censo Escolar de 2023, esta instituição escolar possui 43 professores, 279 matrículas no Ensino Fundamental – Anos finais, 436 matrículas no Ensino Médio, 73 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 28 matrículas na Educação Especial. Além disso, a escola abriga a operação do Centro de Estudos de Línguas (CEL) da cidade, onde ocorrem aulas de idiomas para estudantes das escolas estaduais da cidade no contraturno das aulas.

## CAPÍTULO 2 – LUTA INDÍGENA: DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988 A MINISTRA SÔNIA GUAJAJARA.

“O povo indígena tem regado com sangue cada hectare dos oito milhões de quilômetros quadrados do Brasil. Vossas Excelências são testemunhas disso”.  
Ailton Krenak em discurso na Assembleia Nacional Constituinte de 1987.<sup>26</sup>

O massacre e apagamento histórico empreendido sobre a população indígena do Brasil desde os tempos da colonização portuguesa até os ventos do capitalismo neoliberal são inúmeros e permanecem desde então subnotificados pela jurisdição e historiografia oficial.

Segundo Munduruku (2012, p. 27) o modelo de relação com os povos que aqui habitavam no contexto da invasão europeia, era o modelo exterminacionista, pois os invasores acreditavam que os indígenas não possuíam alma. Portanto, não eram dignos de serem considerados e tratados como seres humanos. Ainda segundo o autor:

“Este modelo de compreensão da humanidade do outro fez com que se cometessem verdadeiras barbaridades contra os primeiros habitantes. Tais atos só foram amenizados com a posterior aprovação de uma bula papal<sup>27</sup>, datada de 1537, em que a Igreja definia que os habitantes do novo mundo eram dotados de alma e, portanto, seres humanos. Este talvez tenha sido o primeiro documento legal com uma posição oficial e que favorecia – ainda que não integralmente – os negros da terra, para usar uma expressão de Pero Vaz de Caminha”. (Munduruku, 2012, p. 27 apud Belfort, 2006)”.

Apesar desta mudança de concepção sobre os indígenas, estes não foram jamais polpados de posturas etnocêntricas e eram denominados como bárbaros que precisavam junto com a terra, serem convertidas ao cristianismo para conquistarem o seu desenvolvimento e serem incorporados ao reinado de Portugal. A catequese também se consolidava como uma forma de violência sobre essa população ao impor as crenças dos dominadores.

Além disso, outro fator que impulsionava a violência contra os indígenas era o território, este fator perdura fortemente até os dias de hoje. Se por um lado têm-se o território como fonte de riquezas naturais, do lado indígena têm-se o território como fonte de vida e de identidade. Contrapondo o ponto de vista do colonizador, o pesquisador considerou o território de acordo com a epistemologia descrita por Mariano (2014, p. 20) na qual:

---

<sup>26</sup> Ver: Krenak, Ailton. Discurso De Ailton Krenak em: 04/09/1987, na Assembleia Constituinte, Brasília, Brasil. **GIS-Gesto, Imagem E Som-Revista De Antropologia**, v. 4, n. 1, p. 421-422, 2019.

<sup>27</sup> Uma bula papal é um tipo de decreto público, carta de concessão ou carta patente emitida por um papa da Igreja Católica. Seu nome vem do selo de chumbo (bullae) que tradicionalmente era anexado ao final para autenticá-lo. Ver mais em: <https://www.historiamedieval.com/post/bula-papal>. Acesso em: 13/10/24.

As identidades territoriais abarcam, portanto, uma dimensão simbólica e cultural do espaço e o sentimento de pertencimento, uma vez que elas trazem à consciência um reconhecer-se no outro, por meio daquilo que os une: o território em diálogo com a identidade. [...] Para Haesbaert (1999), a identidade territorial tem no território um dos pilares da sua construção: [...] a identidade social é também uma identidade territorial quando o referente simbólico central para a construção desta identidade parte do ou transpassa o território. (Mariano, 2014, p. 20 apud Haesbaert, 1999, p. 178-179). A identidade socioterritorial – já que, como diz Haesbaert (1999), toda identidade territorial é também social – no seu bojo, traz conteúdos diversos que se encontram na dimensão cultural e participam de uma tradição.

Infelizmente os invasores não pensavam o território do Novo Mundo sobre este viés, Daniel Munduruku (2012, p. 29) reforça essa afirmação quando escreveu:

Em 1808 foi promulgada uma Carta Régia que estabelecia que os territórios indígenas fossem considerados terras devolutas e que poderiam ser expropriadas através de guerras justas, que consistiam em formas de legitimação do processo de expulsão e escravização dos indígenas remanescentes de massacres genocidas (Carneiro da Cunha, 1987 apud Munduruku, 2012, p. 29). [...] o governo do Brasil Colônia e, posteriormente o do Brasil Império incentivavam a política do extermínio dos povos indígenas com praticamente a mesma desculpa de guerras justas.

Munduruku (2012) afirmou ainda que a posteriori, ocorreu um novo modelo de política indigenista que foi denominado de integracionista. Tal política levava em conta a concepção evolutiva de que os povos indígenas (isolados ou não) passariam por um processo hierárquico de desenvolvimento mais próximo dos modos de vida dos europeus, esta concepção possuía forte influência do positivismo e da ideia de passagem entre o estágio primitivo para civilizado. O mesmo autor trouxe outros dados históricos relevantes para nossa compreensão sobre o papel do Estado frente ao contexto das populações originárias, sendo eles: a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 e a extinção do mesmo pelo governo fraudulento do Golpe Civil/Militar que em seguida, constituiu a criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) ainda em 1964. O interesse do governo militar na criação da fundação, visava fazer frente ao discurso intelectual sensibilizado na época com o a exploração que eram submetidos os povos indígenas na época.

Daniel Munduruku reforçou ainda o seguinte ponto:

O surgimento da FUNAI deu-se no auge da política integracionista, isto é, na concepção do novo órgão indigenista oficial, o papel a ser desempenhado pelo Estado brasileiro, junto dos povos indígenas, seria de representá-los, defendendo a vontade dos tutelados no exercício do papel de tutor dos povos indígenas, classificado pelo código civil de 1916 como silvícolas, e cuja capacidade era considerada relativa. Para tanto, fez aprovar o Estatuto do Índio em 1973, que passaria a validar as ações do órgão tutor, reforçado a tese do integracionismo como futuro dos povos indígenas brasileiros. [...] trazia em seu bojo ideológico a certeza de que as populações indígenas seriam assimiladas ou integradas à vida nacional, mesmo sabendo sobejamente da capacidade de resistência própria desses povos. (Munduruku, 2012, p. 35).

Todos que conhecem minimamente a história recente dos anos de chumbo do governo militar no Brasil, sabe que não se pode esperar uma abordagem humanística e emancipadora em qualquer uma de suas ações governamentais, sobretudo em tratando-se de políticas voltadas para a população indígena. É o que demonstrou Galeano (1989, p. 60) quando escreveu o seguinte sobre os indígenas brasileiros, referente ao mesmo período histórico:

Os índios morrem sem deixar rastros e as terras são vendidas em dólares aos novos interessados. O ouro e outros minerais vultosos, a madeira e a borracha, riquezas cujo valor comercial os nativos ignoram, aparecem vinculadas aos resultados de cada uma das escassas investigações que foram realizadas. Sabe-se que os indígenas foram metralhados dos helicópteros e teco-tecos, que se lhes inoculou o vírus da varíola, que se lançou dinamite sobre suas aldeias e se lhes presenteou açúcar misturado com estricnina e sal com arsênico. O próprio diretor do extinto Serviço de Proteção aos Índios, designado pelo presidente Castelo Branco<sup>28</sup> para sanear a administração, foi acusado, com provas, de cometer quarenta e dois tipos diferentes de crimes contra os índios. O escândalo explodiu em 1968<sup>29</sup>.

Numa análise geral, supõe-se que esta notícia estarecedora não repercutiu na época da forma que deveria por conta dos aparelhos de censura. Dito isto, ficou ainda mais evidente a importância de incluir a história dos povos indígenas enquanto componentes obrigatórios nos estabelecimentos de ensino do nosso país para que se discuta os processos históricos que construíram a política de segregação e apagamento da cultura originária brasileira.

Todo esse histórico aqui mencionado, foi influenciado fortemente por dois eventos internacionais importantes que discutiram a questão indígena e refletiram diretamente na legislação brasileira. Trata-se da Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho ocorrida em 1957 e incorporada pelo governo brasileiro em 1966, desta convenção que surge o discurso evolucionista e de incorporação e transição dos povos originários para os estratos sociais mais desenvolvidos da nação, mencionado por Daniel Munduruku anteriormente. Os pesquisadores Barbosa e Fagundes (2013, p. 180)<sup>30</sup>, destacaram que:

Segundo o artigo 11º da referida Convenção, “o direito de propriedade, coletivo ou individual, será reconhecido aos membros das populações interessadas sobre as terras

<sup>28</sup> Castelo Branco, um dos articuladores do Golpe Civil/Militar de 1964 é homenageado dando seu nome a uma das principais rodovias de acesso à Região Metropolitana de Sorocaba.

<sup>29</sup> Em 2013, repercutiu a notícia sobre esses crimes novamente, com o achado do documento de 7 mil páginas (Relatório Figueiredo) relatando as mortes e maus-tratos cometidas pelos agentes do SPI.

Ver: Carvalho, Eduardo. Documento recuperado após décadas aponta crimes contra índios. G1 São Paulo: Natureza. Publicado em: 27/04/2013 – 08h00. Atualizado em: 27/04/2013 – 10h58. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/noticia/2013/04/documento-recuperado-apos-decadas-aponta-crimes-contra-indios.html>. Acesso em: 26/01/2025.

<sup>30</sup> BARBOSA, João Mítia Antunha; FAGUNDES, Marcelo Gonzalez Brasil. Uma revoada de pássaros: o protagonismo indígena no processo Constituinte. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 10, n. 20, p. 175-196, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/download/10778/pdf/31820>. Acesso em: 14/03/2025.

que ocupem tradicionalmente”; e no artigo subsequente aponta para a impossibilidade de deslocamento forçado dessas populações “a não ser em conformidade com a legislação nacional, por motivos que visem à segurança nacional” (SUESS, 1980, p. 109). Não é estranho que os militares tenham incorporado a Convenção 107 à legislação nacional, uma vez que ela subordinava a posse do território indígena aos interesses de “desenvolvimento” e “soberania nacional”. Carneiro da Cunha (1987) demonstra de que forma a noção de terra indígena tradicionalmente ocupada será incorporada na Constituição de 1967. No entanto, é interessante destacar que a legislação indigenista estabelecida no Brasil no final da década de 1960 e início da década de 1970 trouxe algumas inovações, mas manteve, em algum sentido, o caráter evolucionista e integracionista presente na Convenção 107.

Além disso, os autores acima mencionados trouxeram para a reflexão outro evento histórico importante e que ajudou a pavimentar a força do que vinha a ser o Movimento Indígena Brasileiro, Declaração de Barbados:

Em janeiro de 1971, ocorre na Universidade das Índias Ocidentais, em Barbados, o Simpósio sobre Fricção Interétnica na América do Sul, patrocinado pelo Conselho Mundial de Igrejas. O encontro teve como objetivo principal avaliar políticas – consideradas genocidas – empreendidas pelos Estados nacionais latino-americanos e contou com a participação de um pequeno número de antropólogos. Desta reunião surgiu um documento intitulado “Pela Libertação do Indígena”, que se tornou amplamente conhecida como Declaração de Barbados. O “documento chamava a atenção da opinião pública mundial sobre a situação dos indígenas sul-americanos e responsabilizava os Estados nacionais, os antropólogos, a Igreja e os próprios índios pelo o que ocorria em termos de dominação e submissão” (SANTOS, 1989, p. 33). Como forma de superar o tratamento colonialista imposto pelas sociedades nacionais às comunidades indígenas, a Declaração de Barbados apresentou uma análise da situação dos povos indígenas na América latina e lançou um programa direcionado à sua emancipação. O documento destacou as responsabilidades partilhadas entre Estado, missões religiosas e pela antropologia para a “libertação” dos povos indígenas latino-americanos. Anunciou “o indígena como protagonista de seu próprio destino. (Barbosa; Fagundes, 2013, p. 181).

A partir deste evento, outros pontos também foram discutidos e valem a pena serem destacados, dentre eles a própria crítica a igreja e seus missionários quando da conversão dos indígenas para a fé cristã e o compromisso dos antropólogos em deixar a abordagem integracionista nos seus estudos, neste último caso, os antropólogos assinaram um documento de compromisso com a causa indígena, dentre eles, estavam o brasileiro Darcy Ribeiro.

Logo adiante, temos na história do Brasil outro acontecimento que mereceu destaque e foram impulsionados pelos tratados internacionais mencionados anteriormente, que é a presença dos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, bem como, no processo de viés democrático que culminou na Constituição de 1988. Neste caso, no processo de abertura política pós anos de chumbo da ditadura civil-militar, esta constituinte se estabeleceu como um marco histórico e uma ferramenta jurídica de reparação dos direitos sociais, tendo assim, que ser dividida em oito eixos temáticos durante o processo de reforma constitucional. Assim, dentre os eixos debatidos, houve a chamada “Subcomissão dos Negros,

Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”, pertencente à Comissão da Ordem Social, com o objetivo de proporcionar debates via audiências públicas sobre os desafios da inclusão social dessa grande parcela da população”. (Lima; Fonseca; Evangelista, 2024, p. 69)<sup>31</sup>. Ainda segundo estes mesmos autores:

A referida subcomissão foi instalada no dia 7 de abril de 1987, estabelecendo como Presidente o Constituinte Ivo Lech do partido PMDB e o Deputado Alcenir Guerra do PFL como Relator<sup>14</sup>. No total foram 16 reuniões, com nove audiências públicas e uma reunião de visita à Aldeia Gorotire (Cumarú do Norte/PA). Tendo em vista a diversidade dos temas a serem tratados, não foram em todas as reuniões que houve discussão sobre os povos indígenas, porém houve uma participação ativa nas audiências públicas sobre a temática em análise os seguintes indígenas: Cacique Raoni, Pangran Ubenkran-Gren, Valdomiro Terena, Hamilton Kauná (Lima; Fonseca; Evangelista, 2017, p. 131) e outros representantes. (p. 80).

Dito isto, faz-se necessário ressaltar que o debate levado às audiências exigia o fim da violência contra os povos indígenas, o direito à terra, saúde, educação, a inclusão, além do reconhecimento de seus costumes, línguas e tradições. Vale reforçar também, que o processo de luta travado pelos representantes indígenas e seus aliados não ocorreu sem ataques por parte de agentes hegemônicos da época, um exemplo disso, foi a campanha difamatória contra o Conselho Indigenista Missionário (CIMI-NE), uma organização não-indígena que teve papel importante nas assembleias em prol dos direitos indígenas e que teve como um de seus alcoses o jornal O Estado de São Paulo.<sup>32</sup> O ataque se deu, pelo fato da CIMI-NE, junto com outras organizações indigenistas defenderam a ementa 39, que definiu o Brasil como uma República Federativa e plurinacional, o que gerou revolta da classe dominante.

Neste mesmo contexto, foi defendida também a ementa 40 que definia a sociedade brasileira como pluriétnica, novamente gerando ataques dos mais conservadores, o que acabou culminando num discurso histórico proferido por Ailton Krenak, que trajando um terno branco, falou com eloquência sobre os direitos indígenas, tudo isso enquanto pintava seu rosto com tinta preta:

---

<sup>31</sup> Lima, Jairo; Fonseca, Andrei Domingos; evangelista, Lucas de Moura Alves. A participação e as reivindicações indígenas na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988). Revista Brasileira de Sociologia do Direito, v. 11, n. 1, p. 68-102, 2024. Disponível em: <https://revista.abrasd.com.br/index.php/rbsd/article/download/772/349/2842>. Acesso em: 14/03/2025.

<sup>32</sup> Ver: Invocação à terra – Discurso de Ailton Krenak na Constituinte, comentado por Pedro Mandagará. Cadernos Selvagem, publicação digital da Dantes Editora Biosfera, 2021. P. 1-18. Disponível em: [https://selvagemciclo.org.br/wp-content/uploads/2021/07/CADERNO27\\_CONSTITUINTE.pdf](https://selvagemciclo.org.br/wp-content/uploads/2021/07/CADERNO27_CONSTITUINTE.pdf). Acesso em: 11/07/2025.

Queremos manifestar a nossa indignação com os ataques que estamos sofrendo e alertar esta Casa de que ainda somos os interlocutores dos Srs., e que não confundam uma eventual campanha e possíveis agressões ao povo indígena com polêmicas que são construídas à nossa revelia.

Os Srs. sabem, V. Exas. sabem que o povo indígena está muito distante de poder influenciar a maneira que estão sugerindo os destinos do Brasil. Pelo contrário. Somos talvez a parcela mais frágil nesse processo de luta de interesses que se tem manifestado extremamente brutal, extremamente desrespeitosa, extremamente aética. Eu espero não agredir com a minha manifestação o protocolo desta casa. Mas eu acredito que os senhores não poderão ficar omissos, os senhores não terão como ficar alheios a mais essa agressão movida pelo poder econômico, pela ganância, pela ignorância do que significa ser um povo indígena.<sup>33</sup>

Figura 3 - Ailton Krenak durante seu discurso na Assembleia Constituinte com o rosto pintado com tinta de jenipapo, em 1987



Fonte: [https://selvagemiclo.org.br/wp-content/uploads/2021/07/CADERNO27\\_CONSTITUINTE.pdf](https://selvagemiclo.org.br/wp-content/uploads/2021/07/CADERNO27_CONSTITUINTE.pdf). Acesso em: 11/07/2025.

As palavras proferidas por Krenak e sua performance através da pintura corporal evidenciaram a sabedoria e a organização no processo de luta por direitos, no qual, por mais que a ementa em discussão não tenha sido aprovada, os registros permanecerão para as presentes e futuras gerações como um testemunho de luta e ideal de sociedade.

---

<sup>33</sup> Ver: Invocação à terra – Discurso de Ailton Krenak na Constituinte, comentado por Pedro Mandagará. Cadernos Selvagem, publicação digital da Dantes Editora Biosfera, 2021. P.2. Disponível em: [https://selvagemiclo.org.br/wp-content/uploads/2021/07/CADERNO27\\_CONSTITUINTE.pdf](https://selvagemiclo.org.br/wp-content/uploads/2021/07/CADERNO27_CONSTITUINTE.pdf). Acesso em: 11/07/2025.

Portanto, dada a promulgação da “Constituição Cidadã”, como veio a ser chamada a Constituição Brasileira de 1988, outras lutas e demandas foram surgindo dos povos indígenas, mas com o avanço neoliberal em solo brasileiro, esses povos permaneceram à margem da constituição e dos direitos plenos à sua cidadania.

Além disso, dentre tantas lutas travadas nos mais diversos territórios indígenas desse país, não foi possível nestas linhas fazer a menção de todos os registros de luta e resistência protagonizados pelos aguerridos irmãos e irmãs indígenas, até porque isso seria praticamente impossível no contexto deste objetivo de pesquisa, mas um outro acontecimento que merece destaque foi protagonizado pela indígena Tuíre Kayapó, então com dezenove anos na época, que durante o Encontro das Nações Indígenas do Xingu, no ano de 1989 confrontou bravamente o presidente da Eletronorte que pretendia instalar a usina hidrelétrica em Altamira, no Pará.

A imagem de Tuíre com seu facão em punho frente ao homem branco sentado no conforto de seu cargo de poder, constitui um marco histórico e colocou o nome dessa guerreira na história desse país.

Figura 4 - Tuíra Kayapó aproxima facão no rosto do então presidente da Eletronorte, José Antônio MunizLopes, durante o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, em Altamira, Pará, 1989

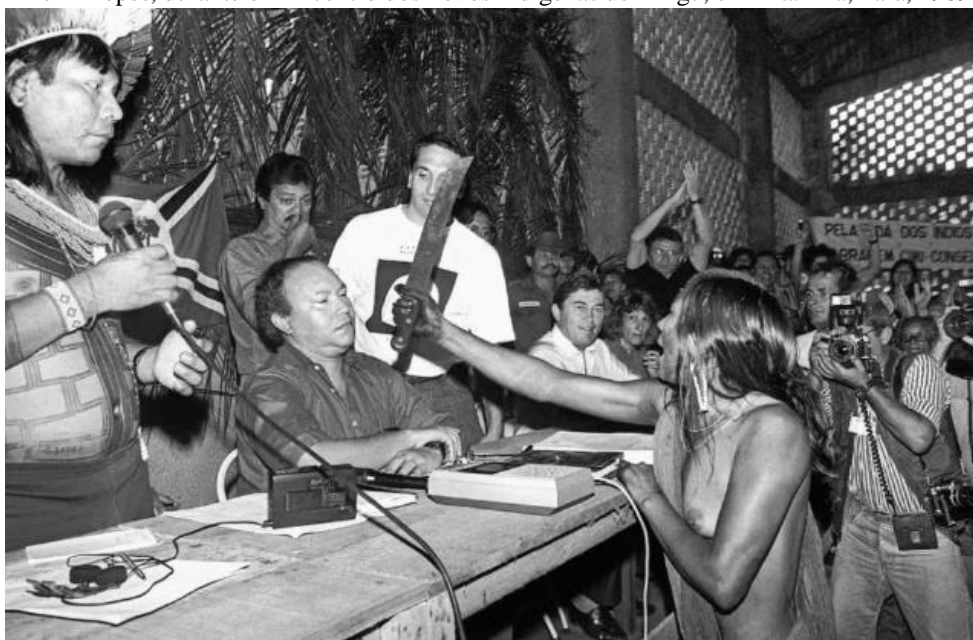


Foto: Jares. Fonte: Acervo do Sesc. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2024/08/11/quem-foi-tuire-kayapo-lideranca-indigena-do-xingu-que-morreu-aos-57-anos-no-para.ghtml>. Acesso em: 12/07/2025.

Após o ocorrido, o projeto da usina ficou parado por uma década, mas infelizmente foi realizada a inauguração desse empreendimento no ano de 2019, sob protestos de ambientalistas e indígenas do alto do Xingu, cujas populações foram afetadas, assim como a disponibilidade

de peixes, a principal fonte de alimento da população tradicional da região.<sup>34</sup> Tuíra Kayapó infelizmente viveu para ver seu território sendo impactado com a construção da usina, vindo a falecer no ano de 2024, mas com uma bagagem de lutas de uma vida inteira em prol de seu povo.

Décadas depois, já na eminência do século XXI, num contexto preocupante onde uma bancada de representantes do agronegócio ocupa historicamente em grande número, as cadeiras das esferas políticas estaduais e federais, legislando e votando em prol dos interesses da classe dominante do agronegócio, produtor de monoculturas e gados de corte para o mercado internacional. Tivemos a infelicidade de ter no poder um governo que foi declaradamente contra os direitos indígenas desde a campanha, no qual o então inelegível ex-presidente disse: “*Vamos acabar com a indústria da demarcação de terras indígenas*”.<sup>35</sup>

Dado todo impacto negativo advindo pelo desgoverno, em 2022 presenciamos a derrota deste nas urnas e vimos reacender a esperança, diante de uma legenda política que historicamente criou mais políticas públicas em prol dos menos favorecidos socialmente. Surge neste momento, a histórica e inédita nomeação de uma Ministra para um novo ministério denominado de Ministério dos Povos Indígenas. Sendo assim, no dia 11 de junho de 2025 toma posse nesse ministério a ativista de longa data, Sônia Guajajara, que foi também a primeira deputada federal indígena eleita pelo estado de São Paulo em 2022.

Considerando a fase recente deste marco na sociedade brasileira, não se pode negar o valor simbólico dessa representação após 135 anos de república. Todavia, avaliamos de forma generalista que desde a sua criação, essa pasta do ministério tem conseguido construir poucas ações em prol das populações originárias.

Um dos principais golpes sofridos pela pasta foi a retirada da responsabilidade desta de demarcar os territórios indígenas, ao passo que a mídia nacional segue mostrando episódios de violência nos territórios ao mesmo tempo que a aprovação de mais políticas públicas para os indígenas segue a passos lentos devido a resistência conservadora no Congresso, o que nos sugere de antemão tratar-se de uma representação que necessita resistir a todo momento frente

---

<sup>34</sup> Ver: Gonzalez, Amelia. Indígenas do Xingu mostram os impactos de Belo Monte sobre seu cotidiano. G1. Publicado em: 15/08/2028 – 11:16. Disponível em: <https://g1.globo.com/natureza/blog/amelia-gonzalez/post/2018/08/15/indigenas-do-xingu-mostram-os-impactos-de-belo-monte-sobre-seu-cotidiano.ghtml>. Acesso em: 12/07/2025.

<sup>35</sup> Ver: Gortázar, Naiara Galarraga. Nem um centímetro a mais para os indígenas e para a biodiversidade no Brasil de Bolsonaro. El país. Publicado em: 20/08/2021 – 09:16. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2021-08-20/nem-um-centimetro-a-mais-para-os-indigenas-e-para-a-biodiversidade-no-brasil-de-bolsonaro.html?event=regonetap&event\\_log=regonetap&prod=REGONETAP&o=regonetap](https://brasil.elpais.com/brasil/2021-08-20/nem-um-centimetro-a-mais-para-os-indigenas-e-para-a-biodiversidade-no-brasil-de-bolsonaro.html?event=regonetap&event_log=regonetap&prod=REGONETAP&o=regonetap). Acesso em: 12/07/2025.

ao poder hegemônico de dentro e fora do governo federal.<sup>36</sup> Apesar do contexto atual, acreditamos que a criação deste departamento superior na administração pública desse país, serve como um instrumento de luta importante contra os representantes do agronegócio, da exploração mineral e da concentração fundiária em terras indígenas e dá lugar a esperança de mais garantias de direitos por parte dessa parcela da população tão oprimida nesse país.

---

<sup>36</sup> Ver: Prazeres, Leandro. Após derrotas no congresso, Sonia Guajajara diz que não entregará ministério de bandeja.. BBC News Brasil. Publicado em: 03/06/2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c9e7r44d9e8o>. Acesso em: 17/02/2025.

## 2.1. Do genocídio ao apagamento: breve contexto sobre a questão indígena na escola não indígena

Primeiramente, é de suma importância salientar que a reflexão traçada nesta pesquisa, buscou refletir sobre a questão indígena na escola não indígena, com recorte espacial referente a comarca do estado de São Paulo. Entretanto, reconhecemos que a Constituição brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1993 foram um marco histórico na luta para a oferta de uma educação diferenciada aos povos indígenas e pautada na valorização de suas línguas, conhecimentos e processos pedagógicos próprios e principalmente, implantadas em seus territórios. Tudo isso, após centenas de anos do desenvolvimento de uma educação integracionista e de imposição de valores e culturas do homem branco/cristão/eurocêntrico. É o que demonstrou o quadro abaixo:

**QUADRO1:** Políticas de atendimento aos povos indígenas, da colônia a CF/1988

<b>N.</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>LEGISLAÇÕES</b>	<b>CARCTERISTICA</b>
01	1686 – 1759	Lei de 21/12/1686 - Regimento das Missões	- Catequese
02	1757-1798	Diretório dos Índios	- Imposição cultural e negação da diferença - Educação Escolar impositiva e assimilacionista
03	1798 – 1845	Carta Régia	- Não faz referencia a educação escolar
04	1845 – 1889	Decreto n.426/1845 Regulamento das Missões	- Imposição cultural e negação da diferença - Catequese e Educação Escolar Integracionista e assimilacionista:
05	1910 – 1967	Decreto n. 8.072/1910 Criação do SPI	- Alegou-se uma preocupação com diversidade linguística e cultural dos povos indígenas
06	1967-1991	Lei 5.371/1967 Criação da FUNAI	- Ensino laico de caracter integracionista
07	1988	CF de 1988 LDB – Lei 9394/93	- Reconhecimento e valorização da diferencia indígena - Educação Escolar bilíngüe intercultural, específica e diferenciada.

Fonte: Elaboração: Silva (2013, p.).

Voltando-se novamente para a educação escolar não indígena, encontramos um livro organizado por Aracy Lopes da Silva, que foi uma importante Pesquisadora/Doutora em Antropologia Social pela USP, com pós-doutorado em Harvard e aliada à luta indígena. A publicação datada da sua primeira edição no ano de 1987 e com subsídio da Comissão Pró-

Índio de São Paulo<sup>37</sup>, foi denominada de “A questão indígena na sala de aula – Subsídios para professores de 1º e 2º graus”. Como o próprio subtítulo menciona, o livro carregou a premissa de servir de base para professores de 1º e 2º graus<sup>38</sup> trabalharem a questão indígena na escola.

Esta obra aborda questões revolucionárias para sua época e traz à tona questões que ainda estão presentes na atualidade dos bancos escolares. O texto introdutório foi escrito por Frei Betto<sup>39</sup> e começa com a seguinte provocação:

Cuidado com este livro! Ele pode convencê-lo de que, apesar de adulto, você ainda acredita em histórias da carochinha. Há inúmeros adultos – políticos, cientistas, professores universitários – que ainda acreditam em fábulas similares a Papai Noel. Não que sejam pessoas ingênuas; são apenas pessoas mal informadas ou desinformadas. (Betto, 1987, p. 7).

A literatura em questão, organizada por Aracy, apresenta uma linguagem simples e de fácil compreensão, sobretudo porque foi criada para educadores da educação básica, portanto, precisava ser sintética e atender às necessidades de profissionais da educação que sempre foram historicamente sobrecarregados de muitas demandas e pouco tempo. Porém, o conteúdo é de extrema qualidade. Nesta obra é possível encontrar parágrafos e textos, produzidos por sujeitos renomados da academia e que buscaram através da análise crítica chamar a atenção dos leitores para questões como *O racismo nos livros didáticos*<sup>40</sup> no qual foram minuciosamente analisados e apontados os conteúdos distorcidos ideologicamente, de materiais didático/pedagógicos da época.<sup>41</sup> Nesse sentido, sobre a literatura escolar analisada, Almeida, (1987, p. 13-14) disse:

Os livros integram o programa da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), são co-editados pelo Instituto Nacional do Livro (INL), e distribuído aos milhões. Analisamos duas coleções (Estudos Sociais e Moral e Civismo<sup>42</sup>) de livros da 1ª. À 4ª. Séries escolhidas casualmente. E todos os livros de 5ª. E 6ª. Séries (Estudos Sociais), num total de 20 obras.

<sup>37</sup> A Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI-SP) atua até os dias de hoje junto com indígenas e quilombolas para garantir seus direitos territoriais, culturais e políticos, procurando contribuir com o fortalecimento da democracia e o reconhecimento dos direitos das minorias étnicas. Foi fundada em 1978 por antropólogos, advogados, médicos, jornalistas e estudantes para defender os direitos dos povos indígenas em um contexto de ditadura militar. Informação extraída integralmente do site da organização, disponível em: <https://cpisp.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12/07/2025.

<sup>38</sup> Fases da educação básica conhecidas hoje como ensino fundamental e ensino médio.

<sup>39</sup> Ver: Cangussu, L. Frei Betto: Um símbolo de resistência e esperança na América Latina. Publicado em: 19/07/2024 – 11:28. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/atg/frei-betto/>. Acesso em: 12/07/2025.

<sup>40</sup> Escrito pelo Dr. em Antropologia Social e atual docente da UNICAMP, Mauro W. B. Almeida. P. 13-71.

<sup>41</sup> Neste caso, no ano de 1979, quando Mauro W. B. Almeida, junto com C. A. Ricardo e Alba Figueroa (ECA-USP), realizaram a pesquisa de análise e críticas ao material didático referente aos povos indígenas.

<sup>42</sup> Conteúdo programático escolar obrigatório nas escolas na vigência da Ditadura Cívico-Militar. Ver: Matuoka, Ingrid. A educação Moral e Cívica volta a assombrar as escolas. Centro de referências em Educação Integral: Reportagens. Publicado em: 13/11/2027. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-educacao-moral-e-civica-volta-a-assombrar-as-escolas/>. Acesso em: 13/07/2025.

Assim sendo, os conteúdos selecionados foram postos à reflexão tomando como base elementos básicos da cultura indígena, os estereótipos presentes nos discursos populares e nas imagens, o adjetivo heroico atribuído aos bandeirantes, entre outros pontos importantes para o debate. Dentre os conteúdos encontrados no material, Almeida chamou a atenção sobre um ponto ainda muito presente na sociedade, e, portanto, nas escolas. A noção do índio<sup>43</sup> genérico:

Na maioria dos casos, porém, os textos nem sequer diferenciam os grupos indígenas brasileiros (em “Tupi” do litoral – hospitaleiros – e “Tapuia” do interior – traiçoeiros e antropófagos). Os textos apagam, na maioria dos casos, qualquer diferença e descrevem um “índio” genérico.

Seus traços são descritos segundo os primeiros cronistas e correspondem, na verdade, a elementos da cultura tupi-guarani.

(...) são mais atrasados que os colonos portugueses em relação a algumas coisas. Eles não conheciam a escrita; não usavam instrumentos de metal. Suas técnicas agrícolas e de artesanato eram muito simples (...) (Teixeira, 5ª série, p. 86). (Aracy apud Mauro, 1987, p. 60-61).

Como é possível identificar, o trecho do material didático é extremamente desrespeitoso com os povos originários e prestava um desserviço no processo de educação dos estudantes, perpetuando estereótipos ao invés de questioná-los.

Mais adiante, Norma Telles (1984, p. 77)<sup>44</sup> retoma a reflexão sobre os conteúdos didáticos disponíveis com o texto: “A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. Nesta fonte literária, são discutidos conceitos de diversidade cultural, etnocentrismo, e também, o tema que compete à ciência geográfica, que é a falsa ideia dos “espaços vazios” habitados pelas populações indígenas. No texto a autora critica a representação da América do Sul dividida entre dois lados, historicamente referentes ao Meridiano de Tordesilhas<sup>45</sup> sem considerar quaisquer outros elementos, tais como paisagem, bioma, e claro, as diversas populações indígenas ali presentes. Essa perspectiva, que sabemos bem que vinha de ideais coloniais, não mencionava por exemplo, alguns dados expressivos onde:

Os Tupi-guarani ocupavam uma área muito vasta: a totalidade do atual Paraguai, quase toda a costa do litoral atlântico, da embocadura do Amazonas até Cananéia (SP), a parte média e inferior da bacia amazônica e dos principais afluentes da margem direita. Os Guarani ocupavam a porção do litoral compreendida entre Cananéia e o Rio Grande do Sul. A partir daí, estendiam-se para o interior até os rios Paraná,

<sup>43</sup> O termo “índio” remete ao termo usado na época da publicação. Sabemos que na atualidade tal palavra não é mais utilizada para se referir aos povos originários, todavia, ela infelizmente será transcrita nesta pesquisa em alguns momentos devido às fontes bibliográficas pesquisadas.

<sup>44</sup> Norma Telles, historiadora, doutora em ciências sociais, é estudiosa das humanidades, escritora e tradutora. Informações extraídas integralmente do site da pesquisadora. Disponível em: <https://www.normatelles.com.br/>. Acesso em: 13/07/2025.

<sup>45</sup> Em suma, essa linha imaginária traçada em meados de 1494, dividia as colônias entre Portugal e Espanha.

Uruguai e Paraguai. Da confluência entre o Paraguai e o Paraná, as aldeias indígenas distribuíam-se ao longo da margem oriental do Paraguai e pelas duas margens do Paraná. Seu território era limitado ao norte pelo Tietê e a oeste pelo rio Paraguai. Mais adiante, separados desse bloco pelo Chaco, viviam os Chiriguano, nação Guarani, junto às fronteiras do império Inca.” (Aracy apud Norma, 1987, p. 78).

Do ponto de vista científico e numa perspectiva mais contundente com a realidade, faltou por parte dos produtores destes conteúdos pedagógicos, a noção da totalidade. Neste sentido, Santos (2008) afirmou que cada coisa é uma parte do todo, portanto, o material didático corroborou com o discurso colonialista que não levava em conta a existência dos povos originários nos territórios latino-americanos, e assim, criou-se a noção dos espaços vazios, que muitos populares reproduzem até hoje ao se referirem, por exemplo, às áreas do pantanal brasileiro ou da região amazônica. O geógrafo afirma também que não são as partes da totalidade que explicam os fenômenos, mas sim o inverso. Então dentro desta categoria de análise e compreensão do território, se faz muito importante dentro de um todo, esmiuçar as diversas realidades e presenças indígenas nos territórios brasileiros desde os primórdios do nosso passado. É muito generalista dizer que os povos originários habitam essas terras antes da chegada europeia, é preciso desde cedo dizer quem eram e onde estavam tais grupos antes de serem vilipendiados pelos colonizadores.

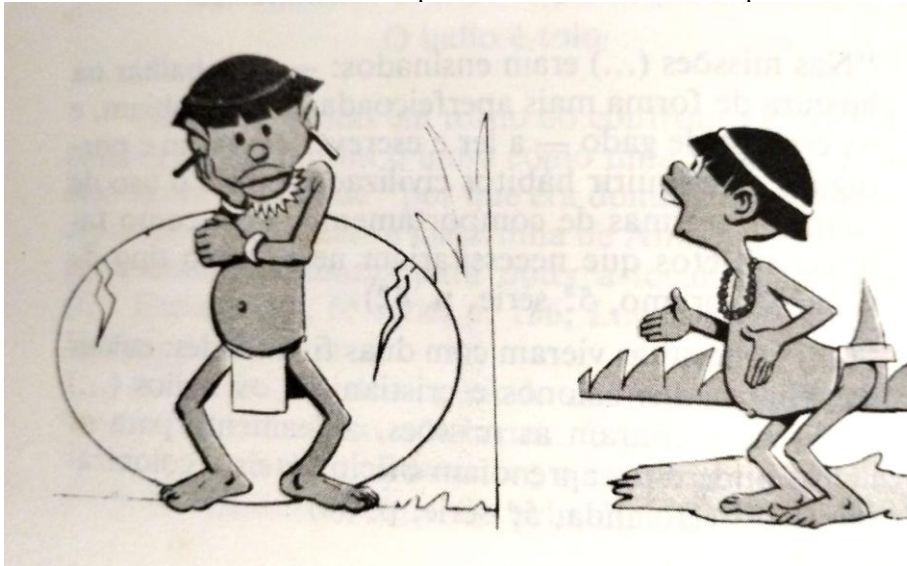
Outro ponto levantado pela pesquisadora Norma Telles, no qual ela identificou nos manuais da época e que ainda se reproduz nos espaços educacionais, é o uso de valores etnocêntricos como resposta e base para explicações causais. Ela utiliza como exemplo a narrativa de que os povos indígenas não eram aptos ao trabalho e por este motivo, se deu o desenvolvimento do tráfico de africanos para o trabalho escravo. Essa visão desconsidera toda uma lógica de reprodução de riqueza colonialista. Ela vai mais adiante com a crítica ao etnocentrismo ao afirmar que:

Os brancos bem-sucedidos na aventura colonial tornavam-se potentados que contrastavam com a penúria dos índios mansos e a indigência dos negros escravos. Neste tipo de afirmação, como nunca é descrita a questão de dominação, parece que os vários grupos étnicos vivem lado a lado em harmonia, cabendo a indigência de uns e a opulência de outros a qualidades inerentes. Não há como o aluno compreender que estas condições decorrem não só dos valores diferentes dos elementos envolvidos como também, e principalmente, da forma e do lugar de inserção na sociedade colonial. (p. 88).

Por fim, essa breve amostra de exemplos e temáticas discutidas há dezenas de anos, nos permitem refletir sobre como alguns discursos ainda permanecem entre nós e, principalmente, o quanto temos muito o que percorrer no sentido de ofertar uma educação minimamente

respeitosa, pautada no rigor científico e nos termos da Lei 11.645/08 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Figura 5 – O racismo nos livros didáticos através de representações estereotipadas. Quantas imagens como essas vimos sendo reproduzidas nas escolas contemporâneas?



Autoria desconhecida. Fonte: Norma Telles (1984, p. 54).

## 2.2. Expulsos do paraíso: o Marco Temporal e a questão territorial.

É de extrema importância, ao falar sobre educação referente às culturas indígenas, mencionar o elemento território. Entretanto, há de se desconstruir a noção hegemônica do território como uma ferramenta política/administrativa de divisão espacial, para dar lugar a ideia de espaço para manutenção da vida e do pertencimento. Deixar de tratar dessa questão é cair no equívoco e no risco de promover aos estudantes a noção do indígena generalista, homogêneo e único, além de alimentar a ideia discutida anteriormente, sobre os espaços vazios, que na verdade foram e são historicamente habitados por povos originários, cujos territórios são indissociáveis da vida.

Assim, pensamos o território nesta perspectiva, como uma extensão simbólica do próprio corpo, em consonância com a afirmação de Haesbaert (2020 p. 76-77)<sup>46</sup> na qual:

A conceituação de território em nosso contexto vai muito além da clássica associação à escala e/ou à lógica estatal e se expande, transitando por diversas escalas, mas com um eixo na questão da defesa da própria vida, da existência ou de uma ontologia terrena/territorial, vinculada à herança de um modelo capitalista extrativista moderno-colonial de devastação e genocídio que, até hoje, coloca em xeque a existência dos grupos subalternos, especialmente os povos originários. Desdobram-se assim desde os territórios do/no corpo, íntimo (a começar pelo ventre materno), até o que podemos denominar territórios-mundo, a Terra como pluriverso cultural-natural ou conjunto de mundos – e, conseqüentemente, de territorialidades – aos quais estamos inexoravelmente atrelados.

Deste modo, Rogério Haesbaert prolongou sua reflexão ao buscar na geografia crítica outra concepção que endossa essa leitura do território, uma vez que:

Henri Lefebvre foi um dos autores que destacou em sua obra a relevância do espaço-corpo: Antes de produzir efeitos no âmbito material (utensílios e objetos), antes de produzir-se (alimentando-se dessa materialidade) e de reproduzir-se (pela geração de um outro corpo), cada corpo vivo é um espaço e tem seu espaço: ele se produz no espaço e produz o espaço (Lefebvre, 1986, p. 199 apud Haesbaert, 2020 p. 77).

Desse modo, cabe às esferas do poder público e do governo federal ouvir as demandas dos movimentos sociais indígenas/aliados e trabalhar na efetivação da demarcação de suas terras, além de mediar as situações e pressões vividas pelos indígenas em seus territórios frente aos interesses de reprodução do capital presentes em solo brasileiro. Em escala regional, por exemplo, temos o caso do povo *Guarani* da Terra Indígena *Tekoa Guyra Pepo* que lutava desde 2001 pela demarcação de suas terras, mas se viu, em linhas gerais, expulsos de seu antigo

<sup>46</sup> Ver: Haesbaert, Rogério. "Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais." *GEOgraphia*, 22.48 (2020): 75-90.

território localizado na zona norte de São Paulo<sup>47</sup> para cederem espaço para a construção de um rodoanel. Neste processo, o governo estadual demarcou através de um processo de barganha uma área de aproximadamente 330 hectares para essa população numa região desmatada que outrora serviu para plantio ilegal de eucaliptos, localizada na cidade de Tapiraí-SP.

Segundo relato<sup>48</sup> do pajé, *José Fernandes*, a demarcação desse território foi uma conquista, apesar do pouco suporte<sup>49</sup> em termos de estrutura, além das dificuldades para o acesso à água e energia elétrica no local. Tais distorções devem ser corrigidas em nome da cidadania. Santos (2007, p. 141) pontuou que:

A localização das pessoas no território é, na maioria das vezes, produto de uma combinação entre forças de mercado e decisões de governo. Como o resultado é independente da vontade dos indivíduos atingidos, frequentemente se fala de migrações forçadas pelas circunstâncias a que se alude acima. Isso equivale também a falar de localizações forçadas. Muitas destas contribuem para aumentar a pobreza e não para suprimir ou atenuar.

[...] uma autêntica instrumentação do território que a todos atribua, como direito indiscutível, todas aquelas prestações sociais indispensáveis a uma vida decente e que não podem ser objeto de compra e venda no mercado, mas constituem um dever impostergável da sociedade como um todo e, neste caso, do Estado.

Mesmo assim, houveram pessoas desse povo que decidiram permanecer na região do Jaraguá para construir a luta e resistência pela demarcação naquela região especificamente. Entende-se aqui, que, apesar da importância da manutenção e demarcação de terras indígenas, inclusive comprovado pela existência de grandes mobilizações dessa camada da sociedade nessa luta, que possam existir indivíduos entre os povos indígenas que desejam migrar ou mudar seu modo de vida para se adequar à lógica de consumo e reprodução capitalistas, porém, se isso parte de pressões e opressões de atores hegemônicos ligados ao campo, constituem puramente a manutenção da violência colonialista empreendida desde o processo de colonização.

Em diálogo e tensão, essas dimensões moderna e ameríndia de território se confrontam nos âmbitos regionais, no contexto do que chamamos Brasil, no quadro de um Estado Democrático de Direito que tem por princípio jurídico equacionar desenvolvimento nacional e diversidade cultural, mas, em cujos cenários sociais, se verifica um desequilíbrio histórico de forças entre projetos de desenvolvimento e modos de vida tradicionais. (Freitas, 2012, p. 64).<sup>50</sup>

<sup>47</sup> Curiosamente, há poucas notícias em portais da internet sobre esse acontecimento. Imaginamos que seja devido à parceria do governo estadual com os lobbys de comunicação do estado.

<sup>48</sup> O relato foi ouvido por mim através do próprio líder, num evento ocorrido no SESC Sorocaba em abril de 2025.

<sup>49</sup> Ver: Moreira, Valentina. Sem luz e água, aldeia indígena vive em condições sub-humanas, diz MPF. Metrôpoles: São Paulo. Publicado em: 21/08/2024 – 12:01. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/sem-luz-e-agua-aldeia-indigena-vive-em-condicoes-sub-humanas-diz-mpf>. Acesso em: 21/11/2025.

<sup>50</sup> Ver: Povos Indígenas & Educação. Organizadoras: Maria Aparecida Bergamaschi et al. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012, p. 64.

Em contrapartida, vimos o advento da discussão do Marco Temporal das Terras Indígenas ocupando o poder legislativo brasileiro e dificultando mais uma vez o acesso à terra por parte dessa população. No ano de 2009 o Supremo Tribunal Regional (STF) atuou na análise da demarcação da terra indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, onde a Advocacia Geral da União elaborou um parecer favorável que considerava que apenas os povos indígenas que já habitavam o território em questão antes de 05 de outubro de 1988 (data da promulgação da atual Constituição Federal), teriam suas terras demarcadas. Assim, o STF aceitou essa tese apenas para o caso de Raposa Serra do Sol, salientando que o entendimento construído nesse caso não teria validade para outras demarcações.

Figura 6 – Registro de resistência indígena durante o período de discussão do PL do Marco Temporal.



Fonte: APIB – divulgação. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/marco-temporal-conceito-e-demarcacao-de-terras-indigenas/>. Acesso em: 03/11/2025.

Entretanto, em setembro de 2023 é aprovado pelo Congresso Nacional, sob comando da Bancada ruralista, um Projeto de Lei que regulamentava o Marco Temporal. O Governo Federal respeitando a decisão do STF, vetou a lei que instituía o marco temporal, mas o Congresso rapidamente derrubou o veto.

Surge então, mesmo após muita luta de indígenas, movimentos aliados e da pressão de agentes hegemônicos do agronegócio brasileiro, a Lei 14.701 que institui o Marco Temporal das Terras Indígenas, constituindo uma derrota para o movimento indígena e um imbróglio jurídico que abre jurisprudência para as próximas demarcações de terras indígenas, em suma, mais expropriação das terras ancestrais para o agronegócio e outras atividades cujos fins são a

acumulação capitalista na mão das elites. Além disso, a *Articulação dos Povos Indígenas do Brasil* (APIB) reforçou a inconstitucionalidade da lei já que a Constituição Federal estabelece que as terras indígenas são “inalienáveis, indisponíveis e os direitos sobre elas imprescritíveis. Assim, qualquer negociação sobre direitos fundamentais já seria, a princípio, inadmissível”, afirmou a Apib.<sup>51</sup>

Em suma, nem o Ministério dos Povos Indígenas, nem o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva conseguiram barrar a aprovação da Lei do Marco Temporal, o que o governo conseguiu mobilizar, através da figura do ministro Gilmar Mendes, foi uma Comissão Especial de Conciliação, que até o momento, possui sua funcionalidade dúbia e imprecisa. Ademais, apesar da resistência da Ministra dos Povos Indígenas *Sônia Guajajara*, o Congresso Nacional retirou, com aval do governo, a responsabilidade de sua pasta no processo de demarcação de terras indígenas.

Líder da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) por quase uma década, Sonia Guajajara foi candidata à vice-presidência da República em 2018 e, em 2022, foi eleita deputada federal pelo PSOL de São Paulo.

Em junho de 2023 à BBC News Brasil<sup>52</sup>, a ministra disse não estar surpresa com o que classificou como "ataques" vindos do Congresso. Ela minimizou a falta de potência política do governo para tentar reverter as derrotas no Parlamento, disse que não pensou em se demitir após membros do governo voltarem atrás e apoiarem o relatório da MP que desidratou seu ministério e disse que não desistiria fácil.

---

<sup>51</sup> Ver: Conselho Indigenista Missionário. Os direitos indígenas hoje: o que está em jogo? CIMI. Publicado em: 09/04/2025. Disponível em: <https://cimi.org.br/2025/04/direitosindigenashoje2025/>. Acesso em: 10/10/2025.

<sup>52</sup> Prazeres, Leandro. Após derrotas no Congresso, Sonia Guajajara diz que não entregará ministério de bandeja. BBC News: Brasil. Publicado em: 03/06/2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c9e7r44d9e8o>. Acesso em: 27/11/2025.

### CAPÍTULO 3 – POR UMA EDUCAÇÃO DO OLHAR: OKÊ ARÔ!

No início do século XX surgiu no Brasil a Umbanda. Religião brasileira constituída, em linhas gerais, da mistura entre elementos da religião católica, espírita (kardecista) e africanas, decorrentes do processo histórico de inserção desses povos no território brasileiro. Apesar da historiografia oficial afirmar que a umbanda surgiu na cidade do Rio de Janeiro, há uma discussão em pauta que defende que a prática dos rituais de umbanda já existia antes do século XX, sobretudo em práticas afro-diaspóricas. O que nos interessa neste ponto, é pensar como essa religião tornou divino indivíduos que foram historicamente marginalizados e violentados, como os caboclos.

Um exemplo da visão negativa socialmente construída sobre os caboclos foi descrita por Cornélio Pires (1987, p. 19-25) ao relacionar características ao “*Caipira Caboclo*”<sup>53</sup> onde afirmou que:

Caipiras caboclos são os descendentes directos dos bugres cathechizados pelos primeiros povoadores do sertão. Os caboclos são fortes, apesar de madruços.<sup>54</sup> Inteligentes<sup>55</sup> e preguiçosos, velhacos e mantosos, barganhadores como os ciganos, desleixados, sujos e esmolambados, dão tudo por um encosto de mumbava ou de capanga; são valentes, brigadores e ladrões de cavalos... O traje do caboclo é repelente. Sua casa é imunda, de paredes esburacadas, coberta de sapé velhíssimo e podre. Além de sujo, é roto. A mulher não lhe remenda a roupa e elle deixa ficar. Pobre caboclo... creio que nunca tomou banho... Apesar dos governos os outros caipiras<sup>56</sup> se vão endireitando á custa do próprio esforço, ignorantes de noções de hygiene... Só elle, o caboclo, ficou mumbava, sujo e ruim! Elle não tem culpa... Elle nada sabe. Mas, graças a Deus, parece que esse typo vae desaparecer.

A narrativa empreendida acima dispõe de toda carga de preconceito, sendo alguns deles, até hoje possíveis de se ouvir no discurso popular, apesar desses termos serem diretamente dirigidos aos povos indígenas do que aos caboclos, uma vez que essa última identidade seja pouco presente no imaginário e discurso popular atualmente. É sobre esses estigmas que Monteiro Lobato, por exemplo, se debruçou para criar o personagem Jeca Tatu, uma representação problemática ainda presente em produções audiovisuais da teledramaturgia e teatro brasileiros. Esse exemplo, exemplifica o poder que o preconceito e o estigma podem gerar em algumas camadas sociais, perpetuando ideias racistas e alimentando a ideia de que esses corpos indesejáveis devem desaparecer para o alívio da sociedade, como mencionado pelo

---

<sup>54</sup> Madruço, significa aquele que é dado à ociosidade; indolente, preguiçoso. Fonte: DICIO – Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/madraco/>. Acesso em: 12/10/2025.

<sup>55</sup> A redação da palavra foi copiada integralmente da referida literatura e a escrita se baseia na norma da língua portuguesa vigente na época.

<sup>56</sup> Neste parágrafo, o autor compara o caipira caboclo aos caipiras branco, preto e mulato.

autor anterior. Entretanto, na Umbanda vemos o contrário dessa narrativa, partindo da premissa de que, segundo Zacharias (2023, p. 226)<sup>57</sup>:

O grupo dos excluídos da história oficial e da sociedade brasileiras se ampliou, tínhamos indígenas, caboclos, curandeiros e escravos; agora acrescentamos as mulheres sensuais, os malandros, os marginais, os piratas, todos estes associados à atividade noturna, expressando simbolicamente os elementos mais sombrios da vida individual e coletiva. Além destes, temos à margem social os ciganos, os boiadeiros (que já haviam surgido na prática da Jurema como Mestres), as crianças e os nordestinos vistos como inferiores pela cultura do sudeste brasileiro. As contribuições de múltiplas culturas, diversas expressões do sagrado, variadas tradições e a configuração histórica do Brasil contribuíram para o surgimento da umbanda como religião de raízes profundas no complexo cultural brasileiro. Neste sentido, a expressão religiosa da umbanda foi se construindo, a partir de tradições da pajelança, do catolicismo popular, da matriz africana e do espiritismo kardecista europeu, incluindo em sua história práticas religiosas como as macumbas disseminadas no Rio de Janeiro, calundus, cabulas e batuques, não sendo uma religião que teve um início claro e objetivo e nem uniformização em seus ritos e práticas, mas surgiu aos poucos das interações destes elementos culturais e simbólicos.

Se na história do nosso país, os caboclos são sujeitos frutos da miscigenação entre indígenas e portugueses, e carregam estigmas, na umbanda foram transformados em entidades sagradas que atuam na força da jurema e cura através da sabedoria ancestral advindas da natureza. Zacharias (2023, p. 230) vai além ao dizer que no culto de umbanda:

Configurações simbólicas aproximam o caboclo à figura arquetípica do herói, combatente forte e valente que expressa a luta dos povos originários em combate contra a dominação colonial portuguesa e sua dominação. São altivos e impetuosos como o ancestral divinizado no imaginário religioso no Rio Grande do Sul Sepé Tiaraju, guerreiro guarani do século XVIII que resistiu aos ataques de espanhóis e portugueses para defender a comunidade dos Sete Povos da Missões. Seus nomes trazem referências indígenas ou de atributos como os caboclos: Urubatão, Guarani, Tupinambá; as caboclas Jurema, Iracema e Indaiá; além de nomes como Itapuaré, Yonuaruê, Sete Flechas, Pena Verde ou Pena Branca. A utilização do fumo e incensos nos rituais umbandistas é herança do uso do tabaco e outras ervas na pajelança<sup>58</sup>.

Portanto, defendemos que ao invés de promover práticas educativas calcadas em visões católicas, relacionadas ao homem branco-cisgênero europeu/colonizador, devemos promover uma educação pluriétnica. Uma educação do olhar sobre as coisas e fenômenos pelo viés da resistência, pela libertação das mentes e espíritos, contra a exploração humana ou ecológica e a favor da sabedoria ancestral juntamente com o saber científico, numa troca dialética e plural.

<sup>57</sup> Zacharias, José Jorge Morais. Umbanda, a divinização dos excluídos. **Patrimônio e Memória**, v. 19, n. 1, p. 217-236, 2023.

<sup>58</sup> Pajelança significa benzimento, arte de curar. Prática dos curandeiros ou pajés da Amazônia. Fonte: DICIO – Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pajelanca/>. Acesso em: 12/10/2025

Não se pretende aqui ditar fontes ou dispor modelos de aulas, até porque não teríamos condições de ofertar isso, mas convocamos a todos educadores para a promoção de uma educação do novo olhar para o mundo, pela busca do conhecimento sobre os povos originários, onde a pajelança se faça presente simbolicamente no chão da escola, através de práticas pedagógicas inclusivas e democráticas. Práticas de cura através da práxis pedagógica.

Figura 7 – Obra “Dono da Caça”.



Fonte: Loeser, Breno, 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C9kRrPUuARW/?igsh=MTR2MmNoMHMxZm92Nw==>. Acesso em: 27/11/2025.

### 3.1 RODA DE ENCRUZA – Primeiro encontro com estudantes da E. E. Dr. Afonso Vergueiro

No dia treze de junho de 2023, ocorreu o primeiro encontro com os estudantes do *Terceiro ano A*, inscritos no Itinerário Formativo “Povos Tradicionais”. Numa sala com turma relativamente pequena do período diurno, os estudantes foram organizados em círculo e no meio deste, foram colocados alguns objetos e livros que os inserissem previamente no contexto da roda de conversa e os fizessem refletir. Os chamados objetos propositores<sup>59</sup>.

Figura 8 – Objetos propositores como metodologia para iniciar uma mediação cultural



Fonte: Queiroz, 2023.

Segundo Martins e Picosque (2012, p. 36) ao abordarem o conceito de *nutrição estética*, este decorrente do contato de estudantes com os objetos propositores, afirmam que:

A nutrição estética na sala de aula é um modo de gerar o abastecimento dos sentidos movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais como imagens de obras de arte, música, um fragmento de um texto poético ou de um texto teórico, um livro de história, um objeto do cotidiano ou um vídeo, dentre outras formas culturais.

<sup>59</sup> No momento do registro (Figura 8), alguns objetos estavam sendo manuseados pelos estudantes e não compuseram a imagem. Mas haviam: uma peteca, uma peneira de palha, um arco e lança *Pataxó* (Porto Segura – Ba), uma cerâmica marajoara (Ilha de Marajó – Pa), fotografias de povos indígenas brasileiros, livros de Daniel Munduruku, de arte indígena e outros autores indigenistas.

É importante notar que a nutrição estética é oferecida pela cultura, mas na escola ela depende de nós, educadores. A preocupação está em levar os aprendizes a saber-perceber conduzido pela experiência perceptiva do olhar, de escutar, de tocar. Para isso é preciso oferecer a nutrição estética apresentando o objeto cultural sem pressa, desacelerando o tempo para que o corpo possa vaguear e coletar impressões, sensações, se deixando invadir pela estesia, pelo saber sensível. Criar a oportunidade dessa lentidão para o olhar, escutar ou tocar é deixar o corpo tomar a iniciativa e agir na ação silenciosa movente pela coleta sensorial. É permitir que o corpo trance uma rede complexa de relações sensíveis e perceptivas sobre o que vê, escuta, toca, vivenciando sensibilidades gestadas na sensação.

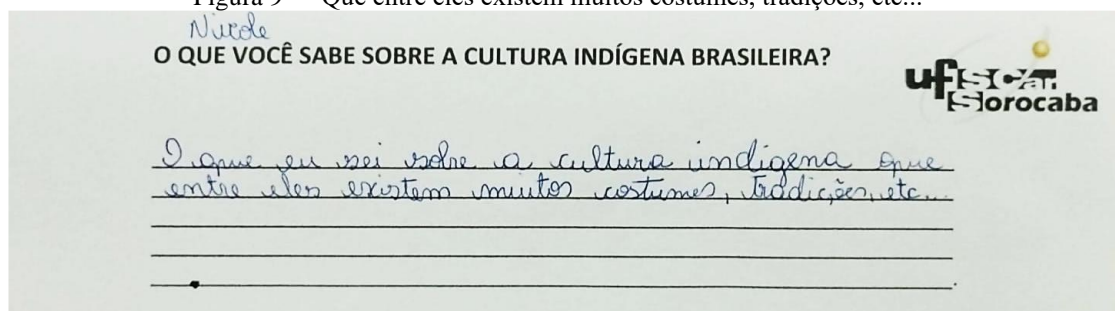
Neste processo, após breve apresentação pessoal, foi feito o convite aos estudantes que interagissem, ou que através do olhar, relatassem suas percepções sobre os objetos expostos no centro da roda e brevemente um aluno respondeu que o assunto seria a *cultura indígena*.

Dessa maneira, contextualizamos brevemente a nossa presença naquele espaço, a trajetória enquanto estudante de escola pública, o sistema de cotas e a importância do ingresso à universidade pública federal para a mudança de vida pessoal e profissional. Posteriormente, foi exposto a temática da pesquisa e solicitado que cada estudante expusesse o que havia aprendido sobre os povos originários ao longo da sua vida escolar. Inicialmente foram acolhidas as respostas oralmente na roda. O que foi dito pelos estudantes, evidenciava de antemão a capacidade crítica daqueles jovens e um alto grau de coerência em suas falas. Ao contrário do que eu supunha, os estudantes demonstraram através de falas bastante respeitadas e éticas, vários eixos de discussão acerca dos povos indígenas. Alguns de forma bem aprofundada e outros de maneira mais geral.

Assim, afim de não perder a pluralidade de ideias expostas, no final da roda de conversa entreguei a cada estudante um papel com a seguinte pergunta: *O que você sabe sobre a cultura indígena brasileira?*

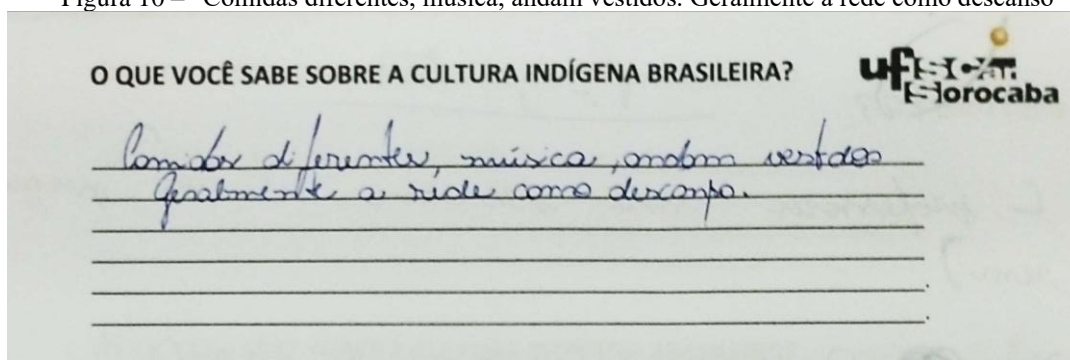
O que vem a seguir são algumas das ideias apresentadas pelos estudantes, haja vista que apresento inicialmente as concepções de âmbito mais generalistas, sendo elas:

Figura 9 – “Que entre eles existem muitos costumes, tradições, etc...”



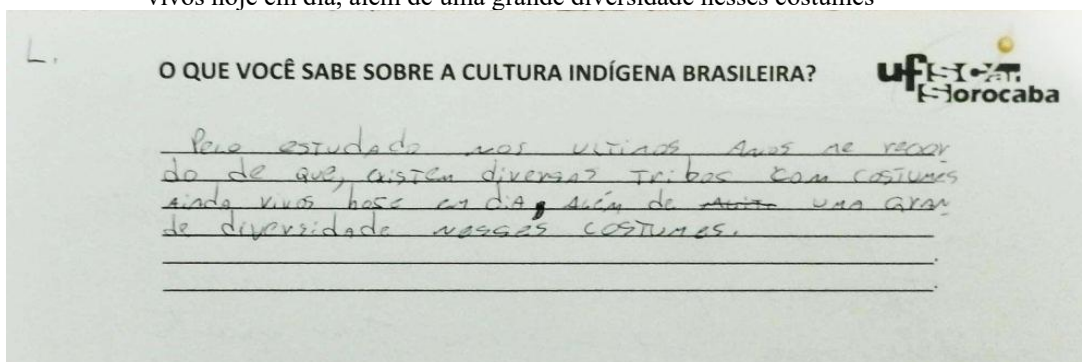
Fonte: Queiroz, 2023.

Figura 10 – “Comidas diferentes, música, andam vestidos. Geralmente a rede como descanso”



Fonte: Queiroz, 2023.

Figura 11 – “Pelo estudado nos últimos anos me recorde de que, existem diversas tribos com costumes ainda vivos hoje em dia, além de uma grande diversidade nesses costumes”

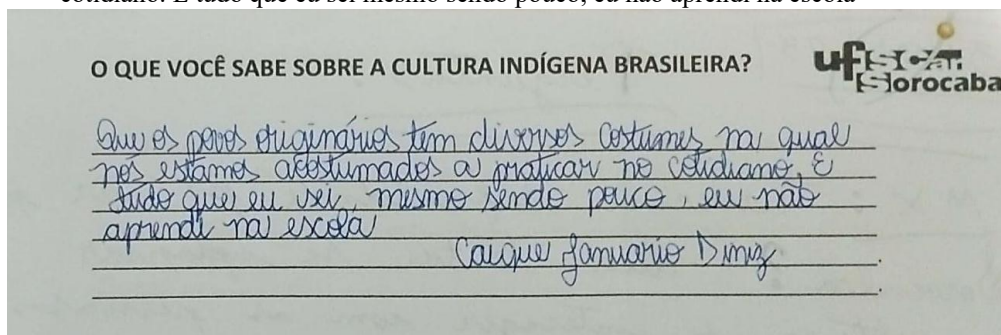


Fonte: Queiroz, 2023.

Como demonstrada, as respostas apresentadas pelos três estudantes, apesar de mencionarem conceitos importantes como “costume” e “diversidade” não encontraram mais palavras que traduzissem suas experiências com a temática indígena em suas vidas escolares, o que por si só, nos dá pistas da deficiência da promoção desses temas em suas trajetórias de formação básica.

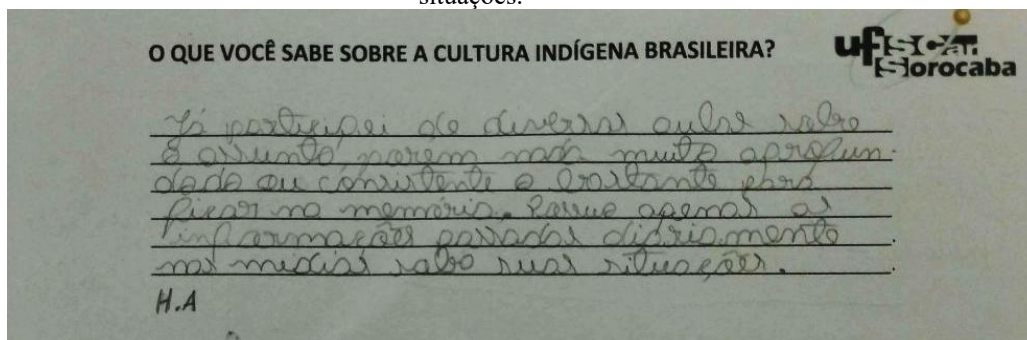
A posteriori, temos como testemunho ideias um pouco mais elaboradas sobre o assunto:

Figura 12 – “Que os povos originários tem diversos costumes na qual nós estamos acostumados a praticar no cotidiano. E tudo que eu sei mesmo sendo pouco, eu não aprendi na escola”



Fonte: Queiroz, 2023.

Figura 13 – “Já participei de diversas aulas sobre o assunto, porém nada muito aprofundado ou consistente o bastante para fixar na memória. Possuo apenas as informações passadas diariamente nas mídias sobre suas situações.”



Fonte: Queiroz, 2023.

O que se percebe de imediato, é que o estudante da *Figura 12* já abandonou a nomenclatura antiga e atualmente contestada referente aos povos indígenas, como “índios” por exemplo, e faz uso do termo socialmente correto “povos originários”. Em seguida, justifica seu pouco conhecimento sobre a temática acusando a escola de não promover esses saberes, o que ao nosso ver é correto.

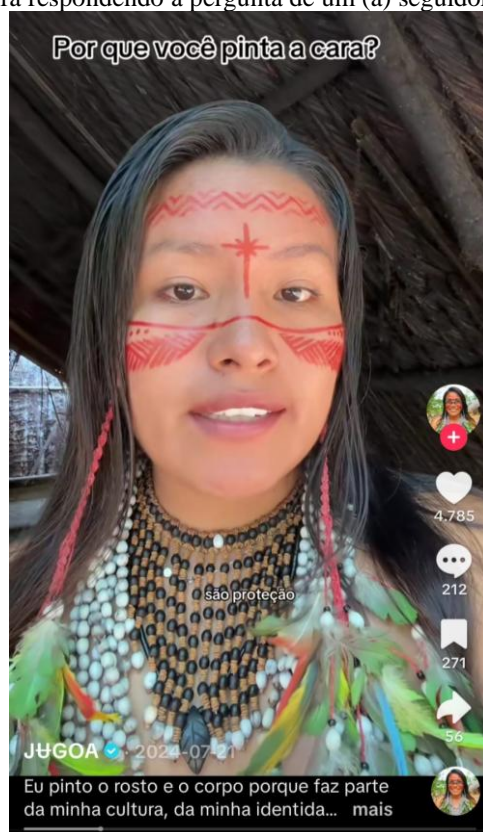
Ademais, outro ponto mencionado pelo aluno da *Figura 13*, é o papel da mídia na promoção de conhecimento sobre os povos originários. Sobretudo numa época onde inúmeras mídias digitais circulam em *apps*<sup>60</sup> existem indígenas se apropriando dessas tecnologias para se aproximarem e criarem públicos, apresentando curiosidades sobre seus modos de vida e cotidiano. Na rede social chinesa *Tiktok*, por exemplo, que permite o compartilhamento de

<sup>60</sup> Abreviação de aplicativos de dispositivos móveis conectados à internet.

vídeos curtos, cujo público está mais concentrado na geração Z<sup>61</sup>, é comum ver perfis de jovens indígenas brasileiros.

É o caso de Maira, uma jovem da etnia *Tatuyo*<sup>62</sup> que já acumula mais de 6 milhões de seguidores nessa rede social, mostrando aos seguidores sua rotina em seu território e outras curiosidades de sua cultura. Seu alcance é tão grande que em 2024 foi homenageada pela franquia da Matel “Barbie” ao ser transformada na primeira indígena brasileira a ser homenageada com uma versão sua da famosa boneca<sup>63</sup>. A homenagem aconteceu numa data comemorativa da marca que lançou o projeto “Mulheres inspiradoras”, na qual incluiu a indígena brasileira. Alavancando ainda mais seu alcance de seguidores e claro, estimulando o desejo de consumo do produto pela juventude.

Figura 14 – Maira respondendo à pergunta de um (a) seguidor (a) em seu perfil



Fonte: Tiktok - @cunhaporanga\_oficial. Por que você pinta a cara? Publicado em: 21/07/2024.

Disponível em: <https://vt.tiktok.com/ZSfbWLAQ/>. Acesso em: 29/11/2025.

<sup>61</sup> Ver: Pereira, Manuel. Usuário do Tiktok por idade, gênero e demografia (2024). Publicado em: 02/02/2024. Disponível em: <https://definicao.marketing/tiktok/estatisticas-tiktok/>. Acesso em: 28/11/2025.

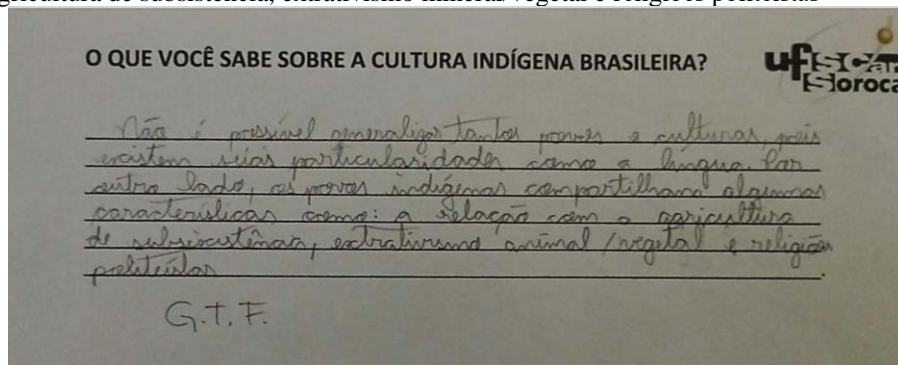
<sup>62</sup> A etnia *Tatuyo* é uma comunidade indígena que vive na região do Alto Rio Negro, no Amazonas.

<sup>63</sup> Ver: Vasques, Lucas. Quem é a primeira indígena brasileira homenageada com boneca Barbie. Forum: Representatividade. Publicado em: 06/03/2024 – 16:22. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/mulher/2024/3/6/quem-primeira-indigena-brasileira-homenageada-com-boneca-barbie-155214.html>. Acesso em: 29/11/2025.

Portanto, a menção dessa plataforma de vídeos e da influencer indígena, representam aqui uma pequena amostra de como os jovens têm consumido informações para além da escola e também, de como pessoas historicamente marginalizadas podem fazer uso dessa ferramenta para promoção de sua cultura, e conseqüentemente, adquirir recursos financeiros provenientes disso.

Na seqüência, apresentamos uma resposta interessante de uma aluna que decidiu refletir sobre a *generalização* sobre os povos originários:

Figura 15 – “Não é possível generalizar tantos povos e culturas, pois existem suas particularidades como a língua. Por outro lado, os povos indígenas compartilham algumas características como: a relação com a agricultura de subsistência, extrativismo mineral/vegetal e religiões politeístas”

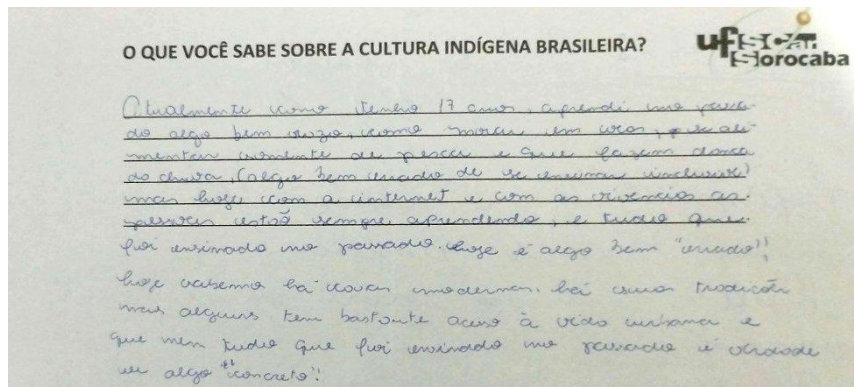


Fonte: Queiroz, 2023.

Neste caso, sem focalizar na reflexão equívoca sobre extrativismo, nos surpreendeu a análise crítica contra as generalizações, a menção da agricultura de subsistência e a religião politeísta. São informações que julgamos coerentes e que demonstram a capacidade dialética da aluna ao analisar um processo tão complexo quanto a cultura indígena. Logo, tal resposta reforça ainda mais a necessidade de promover a temática o ano inteiro na escola, para que mais visões como essa sejam processualmente construídas.

Uma análise igualmente crítica, se vê em:

Figura 16 – “Atualmente como tenho 17 anos, aprendi no passado algo bem *razo*, como morar em ocas, se alimentar somente de peixe e que fazem dança da chuva (algo bem errado de se ensinar inclusive) mas hoje com a internet e com as vivências as pessoas estão sempre aprendendo, e tudo que foi ensinado no passado hoje é algo “bem errado”. Hoje sabemos que há casas modernas, há suas tradições, mas alguns tem bastante acesso à vida urbana e que nem tudo que foi ensinado no passado é verdade ou algo “concreto”

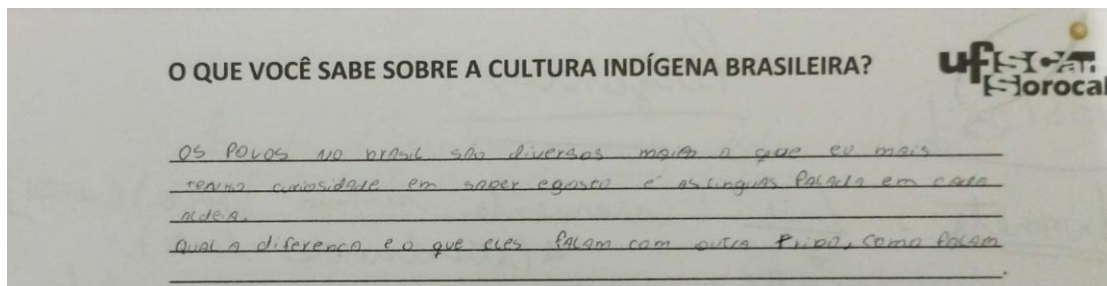


Fonte: Queiroz, 2023.

O último estudante, como vimos, relatou ter sido ensinado de forma errada. Nossa interpretação de sua escrita nos leva até a discussão sobre os estereótipos indígenas socialmente reproduzidos e já discutidos anteriormente. Não obstante, o estudante trouxe à tona justamente o cerne dessa pesquisa, corroborando com a necessidade da existência dessa reflexão no âmbito acadêmico/escolar.

Todavia, um aluno abriu mão de se aprofundar sobre o que sabe sobre a cultura indígena para lançar uma pergunta:

Figura 17 – “Os povos no Brasil são diversos mais o que eu mais tenho curiosidade em saber e gosto é as línguas faladas em cada aldeia. Qual a diferença e o que eles falam com outra tribo, como falam...”



Fonte: Queiroz, Pablo, 2023.

A pergunta apresentada sugere uma expectativa em relação ao próximo encontro no qual, de acordo com o escopo do projeto da pesquisa, todos teriam a oportunidade de dialogar

com algum indígena afim de aprofundarem seus conhecimentos sobre sua cultura. Em suma, a promessa de retorno feita aos estudantes, e com a presença importante de um (a) representante indígena para dialogar a partir de suas vivências, se constituiu como um fio condutor que cativou imediatamente aqueles jovens. Nesse processo e conforme Munduruku (2012, p. 73):

Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido.

E assim, aqueles estudantes permaneceram ávidos pela possibilidade de vivenciar essa troca educativa no encontro futuro.

### 3.2 Roda DE ENCANTAMENTO - Conversa com indígenas da UFSCAR Sorocaba na escola

Brasil, o que faço com a minha cara de índia?

Não sou violência  
ou estupro

Eu sou história  
eu sou cunã  
barriga brasileira  
ventre sagrado  
povo brasileiro

Poema “Brasil”, de Eliane Potiguara<sup>64</sup>.

No dia 31 de agosto de 2023, conforme acordado com a gestão escolar e estudantes, regressamos novamente à escola estadual Dr. Afonso Vergueiro para a segunda e última ação pedagógica. Dessa vez, somaram-se ao encontro os estudantes indígenas da UFSCAR *campus* Sorocaba *Darli Soares*, estudante do bacharelado em Economia e pertencente à etnia *Desana*<sup>65</sup> (AM).

Mapa 01 – Localização do território da etnia Desana



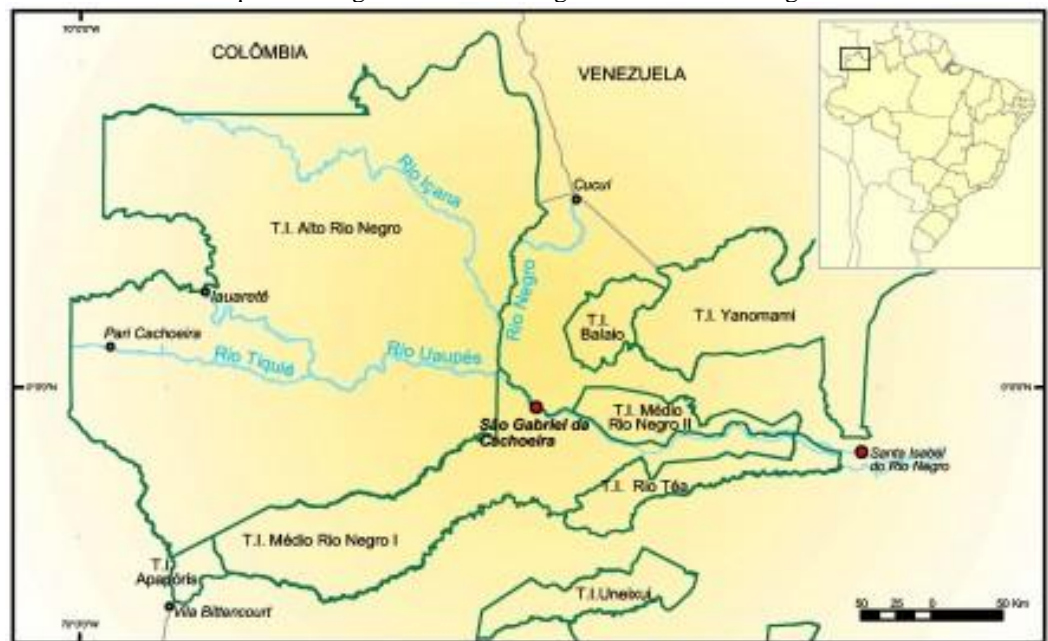
Fonte: Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Desana>. Acesso em: 30/11/2025.

<sup>64</sup> Ver: Guatá – cultura em movimento. Brasil, poema de Eliane Potiguara. Publicado em: 14/04/2022. Disponível em: <https://guatafoz.com.br/brasil-poema-de-eliane-potiguara/>. Acesso em: 30/11/2025.

<sup>65</sup> Ver: ISA – Povos indígenas no Brasil. Etnias do Rio Uaupés: Desana. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Desana>. Acesso em: 30/11/2025.

Além dele, também compôs o grupo *Luis Gabriel*, estudante do bacharelado em Turismo da etnia *Baré* (AM) e Marcelino Emerson, estudante do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e pertencente à etnia *Kubeo* (AM), todos da região da bacia do Alto do Rio Negro. Sendo Marcelino, natural do território mais ao norte, mais especificamente na fronteira com a Colômbia.

Mapa 02 – Região de Terras Indígenas do Alto Rio Negro



Fonte: *Movimiento regional por la tierra*. Disponível em: <https://porlatierra.org/casos/97/georeferencial>. Acesso em: 01/12/2025.

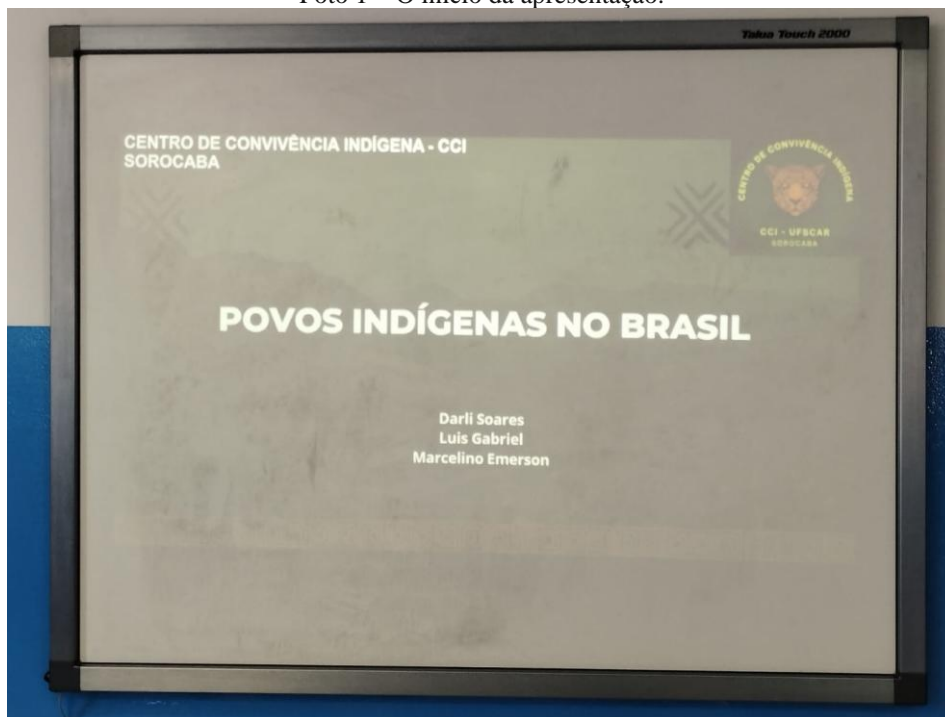
Devido a um contratempo no arranjo do quadro de horário das aulas, desta vez além do 3º ano A, participaram também os estudantes do 3º ano B do ensino médio. Assim, a sala de vídeo encheu-se de olhares ávidos, alguns já cientes da proposta e outros que não participaram da primeira ação, curiosos pelo que viria.

De antemão, foi apresentado novamente o projeto de pesquisa para contextualizar a atividade e incluir os estudantes da turma que não participaram da primeira intervenção. A partir daí, a palavra ficou a cargo totalmente dos colegas indígenas e nossa presença restringiu-se a anotar tudo que ocorria, mudar os slides da apresentação e servir de suporte durante a dinâmica.

Dessa maneira, os estudantes indígenas fizeram uma apresentação inicial, abordando sua pertença à Universidade Federal de São Carlos, os caminhos percorridos duramente até estarem ocupando a universidade e seus trabalhos no CCI – Centro de Cultura Indígena do

campus Sorocaba. Após, iniciaram uma contextualização mais visual, com apresentação de slide e narrativas a partir de seus territórios de origem.

Foto 1 – O início da apresentação.



Fonte: Queiroz, 2023.

Foto 2 – Estudantes do 3º ano do ensino médio durante a apresentação.



Fonte: Queiroz, 2023.

Além da visualidade dos próprios corpos ali presentes, ocupando aquela instituição pública de ensino, investiu-se novamente na disposição dos *Objetos Propositores*. Desta vez, organizados previamente antes da entrada dos estudantes, aproveitamos a importante presença de Darli, Luis e Marcelino, para realizarem a seguinte pergunta: *Esses objetos fazem sentido na mediação sobre cultura indígena? Devemos tirar algum objeto? Algum ponderamento?* Os três assentiram que tais objetos faziam sim sentido e que poderiam ser expostos aos discentes da escola. Assim o fizemos.

Foto 3 – Objetos propositores



Fonte: Queiroz, 2023.

A apresentação dos Objetos Propositores nessa segunda etapa, se mostrou interessante porque a todo momento, antes e após as falas, os estudantes interagiram com os elementos dispostos, seja fisicamente ou pelo olhar. Não se tratavam de objetos grandiosos do ponto de vista financeiro, sendo muitos de segunda mão: livros de autoria indígena ou aliada, um maracá *guarani*, uma peneira de trançado de bambu, uma peteca e uma cerâmica *marajoara*. Felizmente não passaram despercebidos.

É justamente o que Martins *et al.* (2012, p. 82) afirmaram sobre o tema, no qual entende-se que durante esse processo lúdico de mediação cultural:

O espaço participa da obra e inova ao sugerir a participação efetiva do público...

A obra convida a uma experiência que vai além do observar. Ela simplesmente propõe, tornando o expectador também o autor da obra, pois a experiência pertence a ele. A experiência é a obra.

Cabe ressaltar, no que tange a questão dos conteúdos a serem inicialmente abordados pelos estudantes da UFSCAR na escola, que na primeira ação, foram coletadas algumas perguntas dos estudantes da escola, de forma oral, e relatados aos indígenas envolvidos na ação. Assim, puderam responder às dúvidas iniciais dos adolescentes que eram, em suma, a base da alimentação de seu povo, os papéis desempenhados pelas mulheres em seus territórios, as aspirações profissionais dos estudantes universitários indígenas etc.

Foto 4 – Apresentação de Luis Gabriel.



Fonte: Queiroz, 2023.

Foto 5 – Contextualização sobre o povo *Baré*

Fonte: Queiroz, 2023.

Após a fala dos três jovens universitários declaramos aberto o espaço para que pudessem fazer perguntas, diversos estudantes levantaram as mãos, e um a um foram respondidos naquele momento. As perguntas giraram em torno da organização social, alimentação, língua, meios de transporte e os três docentes da escola que acompanharam a atividade também fizeram perguntas, desta vez mais complexas e com vários vieses ideológicos. Enquanto mediador da ação da pesquisa, em diversos momentos me vi no dilema entre me colocar diante das perguntas como a fim de direcionar o enfoque para as questões dos adolescentes ou deixar que tudo fluísse como vinha acontecendo. A inexperiência com a pesquisa, somada ao desejo de registrar através da escrita cada milésimo de segundo da dinâmica que tinha um tempo determinado, nos manteve de forma a seguir a ordem das perguntas e em manter o controle de alguns estudantes que não estavam interessados na proposição e decidiram brincar durante o debate.

Ademais, conforme o tempo ia passando, os docentes da unidade escolar iam monopolizando a conversa com os indígenas até o ponto que uma aluna ficou visivelmente aborrecida por estar com as mãos levantadas há tempos e seus professores não cederem espaço para ela perguntar. Assim, os docentes de maneira consciente e conservadora, passaram a questionar os formadores indígenas sobre questões políticas partidárias, suas opiniões sobre a homossexualidade<sup>66</sup>, cotas, as formas de ajudas financeiras hipoteticamente recebidas em forma de bolsa/espécie pagas pela FUNAI, acesso a bens de consumo/marcas, a relação de seus povos

<sup>66</sup> Sobretudo neste momento, foi extremamente desafiador para nós manter a calma e o equilíbrio, uma vez que a pergunta parecia descolada do contexto da conversa no momento e muito mais intencionada com base numa suposta relação dos palestrantes com o propositor da pesquisa que é homossexual.

com as forças armadas etc. Adiante tirando os momentos sádicos empreendidos pelo professor mais arrogante e conservador da escola, que claramente estava incomodado com a presença e protagonismo dos membros do Centro de Cultura Indígena e os queria ver encurralados diante de perguntas comprometedoras do ponto de vista ético/ideológico. Ficou evidente que tanto os professores quanto os estudantes tinham mais perguntas que o tempo permitia. E que desta forma, os professores diante de sua posição hierárquica foram os que mais fizeram perguntas e comentários durante a atividade.

Chegado ao fim do tempo da dinâmica, a professora que nos acompanhou e que possuía formação em Sociologia era a que se mostrava mais aberta ao diálogo e indagava aos indígenas se eles poderiam voltar em outros horários, com outras turmas, tamanha era a sua necessidade de obter mais e mais conhecimento a partir daqueles jovens.

Era chegado o fim da segunda ação na escola e para a nossa surpresa não tínhamos caminhado muito sobre a questão: O que você (estudante do último ano do ensino médio) sabe sobre a cultura indígena? Mal sabíamos que tudo numa pesquisa é uma resposta.

Figura 18 - Denilson Baniwa, "Natureza Morta I - Pajé", 2016, colagem digital, 103 x 146 cm.



Fonte: Google Artes e Cultura. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/natureza-morta-1-denilson-baniwa/TwHUKl6TZXW8UQ?hl=pt-BR>. Acesso em: 28/12/2025.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver essa pesquisa foi um desafio maior que o esperado. Aprendi na prática a dificuldade de se promover a discussão sobre as questões étnicas-raciais na e com a escola. Para além disso, a dinâmica vivenciada tocou em lugares nunca acessados anteriormente. Como já justificado no início, a temática estudada surgiu através da busca e aproximação da questão indígena devido a ancestralidade desse que vos fala. Partindo disso, percebeu-se o quanto a questão dos povos originários é diversa e o quanto a sociedade ainda evoca uma visão cristalizada e única sobre esses sujeitos. Sobretudo na postura apresentada pelos professores da instituição escolar, foi possível aferir o quanto o caminho é longo e complexo para a construção de saberes calcados na realidade dos povos originários desse país.

Em linhas gerais, esse trabalho foi essencial para que eu adquirisse uma dimensão mínima sobre o contexto indígena nessa sociedade capitalista e através disso que construísse em mim forças para fazer o caminho de retomada às minhas origens e buscar referências, mesmo num contexto cultural, social e jurídico que pouco ou nada favoreçam nesse processo.

Já no contexto escolar, apesar da formação no curso de Licenciatura em Geografia ter me proporcionado uma extensa bagagem de teorias, métodos e metodologias, parece que o chão da escola pública se distingue da universidade pública. Da forma que a escola pública ao mesmo tempo que é potência, é também espinho que fere qualquer um que opere a mínima ação que conteste o *status quo* da sociedade. Deste modo o que se sobressai da experiência vivida no âmbito dessa pesquisa, é que passe o tempo que for, sempre haverá jovens estudantes críticos e ansiosos por uma mudança, em qualquer escala. E é justamente com esses adolescentes que devemos juntar forças para mudar as coisas e acordar outros que estão suspensos na onda da hegemonia cultural e econômica.

Ainda que tudo pareça imutável, é na força motriz da educação dialógica e contra a opressão que devemos nos apoiar. Sobre isso, Freire (2023, p. 177) já nos avisou que em todas as épocas os dominadores foram sempre assim – jamais permitiram às massas que pensassem certo.

Devido a isso que pensamos na importância da docência e da práxis contra-hegemônica como forma de resistência na escola conservadora, apesar de sabermos o quanto isso adoece e mina a energia vital de qualquer um a longo prazo. Mas não há outra maneira.

Outrossim, ao se pensar sobre as questões étnicas-raciais na escola pública, percebemos que no chão onde pisam tanta diversidade de gente, é também onde a colonialidade se reproduz e produz violência sobre os mais marginalizados. Seja de forma sutil ou escancarada.

Encontramos apoio em Rufino (2019, p. 37) que sobre isso teceu as seguintes reflexões:

Não creio na redenção colonial, aposto na fresta, defendo que há outros caminhos possíveis. Contudo, essas possibilidades, para se manterem operando na luta por justiça cognitivas/sociais, terão de atravessar o contínuo colonial, terão de emergir como ações de transgressão e resiliência. A dimensão da perpetuação dessa esfera de terror reflete o quanto são adoecidas as nossas mentalidades, o quão blindados são os nossos esquemas de saber, o quão regulados são os nossos corpos, tornando-nos impedidos cognitivamente de nos desvencilhar dessa trama.

Já em relação aos meandros da pesquisa, foi possível compreender que a pesquisa em educação não permite objetivos e perguntas fixas, já que no decorrer outros elementos podem vir à tona e mudar completamente, ou parte da questão pesquisada. Foi o que aconteceu neste trabalho, onde pretendia-se sondar os conhecimentos dos estudantes do fim da educação básica sobre a cultura indígena e nos deparamos com professores necessitados de informações e conhecimentos sobre o assunto.

Ainda que a Lei 11. 645/08 esteja completando seus dezessete anos de existência, dificilmente os educadores conseguirão promover o ensino da história e cultura dos povos indígenas se não tiveram o básico sobre o tema em suas licenciaturas. Nesse sentido, buscou-se a resposta sobre quantas licenciaturas existentes no país possuem a temática na grade obrigatória de seus cursos, entretanto, não encontramos dados que respondam a essa questão. Mas certamente, a construção de uma educação básica democrática, inclusiva e pluricultural, passa primeiro no processo de formação de professores e não o contrário. Daí a importância de todas as universidades promoverem o debate referente às questões éticas e raciais em seus departamentos, além das redes de ensino da educação básica ofertarem periodicamente (e não apenas em Abril) a formação continuada de seus educadores com a temática indígena, fazendo valer a prática da política pública<sup>67</sup> de formação docente já existente no nosso país. Portanto, defendemos aqui uma prática educativa contrária à educação bancária e mais emancipatória e próxima dos sonhos de uma sociedade emancipatória. Sonhos tais quais os mencionados pelo xamã yanomami Davi Kopenawa (2019) em que discorre que o dinheiro não nos protege, não enche o estômago, não faz nossa alegria. Para os brancos, é diferente. Eles são sabem sonhar!

---

<sup>67</sup> A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes gerais para a educação no Brasil, incluindo a formação continuada de professores. A formação continuada é considerada essencial para a atualização e capacitação dos profissionais da educação.

Ademais, reforçamos a importância da adoção de uma pedagogia inspirada nas práticas de terreiros afro-brasileiros, não como prática religiosa, mas como epistemologia de uma outra visão de mundo. O que se assente em Simas e Rufino (2019, p. 42) onde:

Enfrentando essa demanda, efeito do carrego colonial, a partir das forças aqui invocadas e dos caminhos riscados, apostamos que a potencialização do ser como modo de sobrevivência se inscreva na experiência do vir a ser arrebatada por uma ética que vise à reparação da tragédia colonial. Nessa perspectiva, a emergência de seres imantados pela responsabilidade de combater o terror e as demais energias provenientes das heranças do colonialismo passa necessariamente por uma educação que enfrente e despache esse carrego. A educação, como algo que também se estabelece na dinâmica dos axés, deve operar ainda no sentido da defesa e do contra-ataque dos seres submetidos ao estado de violência, agora potentes para sair da estrada e trilhar o caminho das flechas.

Dessa maneira, que possamos aprender a sonhar outra educação todos os dias e usar o sonho como força motriz para se movimentarmos contra as imposições mercadológicas das redes de ensino alinhadas a reprodução do capital, contra os desmontes da educação pública e a efetivação da Lei 11.645/08 nas escolas públicas, para enfim, construir pontes para uma educação pluriétnica e mais democrática para todos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, v. 6, p.51-62. Uberlândia, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 27 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOLANDA, Sergio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IKEDO, Fernanda. Os desafios de uma aldeia Guarani cercada por eucaliptos. Rede Brasil Atual, São Paulo, 02 set. 2019. Cidadania. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/aldeia-guarani-cercada-por-eucaliptos/>. Acesso em: 30 nov. 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Editora Companhia das letras, 2019.

MARIANO, Neusa de Fátima. A dimensão cultural. *In*: MARIANO, Neusa de Fátima. **Divina luz nas águas do Tietê: A Festa do Divino Espírito Santo de Laras-SP**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

PIRES, Cornélio. O Caipira Cabloco. *In*: PIRES, Cornélio. **Conversas ao pé do fogo**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1987. p. 19-26.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Mórula editorial, 2019.

SANTOS, Milton. **O espaço do Cidadão**. 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SILVA, Aracy Lopes (org.). **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º. e 2º. Graus**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SILVA, C. J. F. da, Santos, Érica de O., & Tavares, M. G. (2017). Papa-capim e sua turma: representações e imagens sobre o índio brasileiro nos HQs de Maurício de Souza. **Anagrama**, *11*(1). <https://doi.org/10.11606/issn.1982-1689.anagrama.2017.135291>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/135291>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Mórula Editorial, 2019.

TESTA, Adriana Queiroz. A temática indígena no currículo escolar. *In*: MADEIRA, T. F. L.; MATTIOLI, E. A. K.; SILVÉRIO, V. R. **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 141-159.

## APÊNCICE

Registro pós-apresentação – da esquerda para a direita: Darli, Marcelino, Luis e Pablo.



Fonte: Queiroz,2023.